

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

DISSERTAÇÃO

FORMAÇÃO CONTINUADA EM ENCONTROS
PEDAGÓGICOS: IMPLICAÇÕES NA (RE)CONSTRUÇÃO DA
IDENTIDADE PROFISSIONAL DOS DOCENTES DO CURSO
TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA

PATRÍCIA LARISSE ALVES DE SOUSA

2018



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

**FORMAÇÃO CONTINUADA EM ENCONTROS PEDAGÓGICOS:
IMPLICAÇÕES NA (RE)CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE
PROFISSIONAL DOS DOCENTES DO CURSO TÉCNICO EM
AGROPECUÁRIA**

PATRÍCIA LARISSA ALVES DE SOUSA

Sob a Orientação da Professora
Dra. Ana Maria Dantas Soares

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

Seropédica, RJ
Novembro de 2018

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S725f SOUSA, PATRÍCIA LARISSE ALVES DE, 1987-
FORMAÇÃO CONTINUADA EM ENCONTROS PEDAGÓGICOS:
IMPLICAÇÕES NA (RE)CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE
PROFISSIONAL DOS DOCENTES DO CURSO TÉCNICO EM
AGROPECUÁRIA / PATRÍCIA LARISSE ALVES DE SOUSA. -
2018.
67 f.: il.

Orientadora: Ana Maria Dantas Soares.
Dissertação(Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO AGRÍCOLA, 2018.

1. Formação continuada. 2. Encontro pedagógico. 3.
Identidade docente. I. Soares, Ana Maria Dantas, 1949
, orient. II Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro. PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
AGRÍCOLA III. Título.

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

PATRÍCIA LARISSE ALVES DE SOUSA

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

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 01/11/2018.

Ana Maria Dantas Soares, Profa. Dra. UFRRJ

Lucilia Augusta Lino, Profa. Dra. UERJ

Fabiana Cordeiro, Profa. Dra. CEFET/RJ

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao IFCE *campus* Umirim, meu campo de trabalho, por ter despertado em mim o interesse e o amor pela educação agrícola. Ao meu esposo, Valdir Filho, meu porto seguro, por ter me encorajado incansavelmente a enfrentar todos os desafios que surgiram ao longo desse processo de formação.

AGRADECIMENTOS

Nada disso seria possível se não fosse da vontade de Deus. Por isso, primeiramente, agradeço ao Pai Celeste pela oportunidade de prosseguir nos estudos, de adquirir novos conhecimentos e de me reconstruir continuamente enquanto pessoa e profissional. O mestrado certamente foi uma experiência incrível, marcada por desafios que jamais um dia imaginei superar. No entanto, venci: o medo, as noites em claro, o cansaço, a distância da família, os quilômetros percorridos, o tempo corrido e todos os obstáculos que foram postos nos últimos dois anos. Afinal, Deus esteve ao meu lado o tempo todo de forma espiritual e por meio dos seus anjos terrestres. E assim, segue meu especial agradecimento a esses importantes seres que tanto contribuíram para concretização deste sonho.

Ao meu querido esposo, Valdir Filho, pelo apoio incondicional dado durante toda essa trajetória, por todas as vezes que me acompanhou para que não desanimasse e pelos sacrifícios que teve que fazer para que eu conseguisse chegar até aqui. Nada disso seria viável sem o apoio dele.

Ao meu amado filho, Bernardo Lucca, que ainda no ventre me ensinou a ser mais forte e determinada, me fez conhecer o verdadeiro significado de empoderamento feminino, e ao nascer, deu novo sentido a minha existência.

Aos meus pais, João e Socorro, por terem investido nos meus estudos e por me darem a certeza que a educação sempre é o melhor caminho.

Às minhas irmãs, Vânia e Jordânia, e aos meus cunhados, Dean e Wilson, que sempre me incentivaram e me apoiaram.

À minha sogra, Claudeth Milene, minha grande amiga, pela força que me deu para encarar todos os desafios, por todos os momentos que esteve comigo, por suas abençoadas orações e por tudo o que fez para que meus dias, durante toda esta caminhada acadêmica, fossem menos árduos.

Ao meu sogro, Valdir França, e minha cunhada, Jéssyca Denyse, que sempre me apoiaram e apostaram nesta conquista.

À professora Ana Maria Dantas Soares, minha querida orientadora, por sua paciência, orientação, estímulo, tranquilidade, paz espiritual e boas energias. Deus não podia ter escolhido orientadora melhor para o cumprimento desta missão.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola por todas as oportunidades de aprendizagem e novas descobertas.

Aos colegas do mestrado pelo carinho, companheirismo e apoio em todos os momentos que estivemos juntos.

Ao IFCE *campus* Umirim, em nome do professor Anderson Ibsen Souza, pelo incentivo e por compreender a importância desta pesquisa para a instituição.

Ao IFCE *campus* Crato, em nome do professor Joaquim Rufino Neto, pela receptividade, atenção, apoio, espaço de formação e carinho.

Aos participantes da pesquisa por suas sinceras e valiosas contribuições.

E a todos e todas que direta ou indiretamente torceram por mim.

Dizem que a vida é para quem sabe viver, mas ninguém nasce pronto. A vida é para quem é corajoso o suficiente para se arriscar e humilde o bastante para aprender.

Clarice Lispector

RESUMO

SOUSA, Patrícia Larisse Alves de. **Formação continuada em encontros pedagógicos: implicações na (re)construção da identidade profissional dos docentes do Curso Técnico em Agropecuária.** 2018. 67f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2018.

O encontro pedagógico é um importante momento destinado à formação continuada em serviço no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), *campus de* Umirim. É nesse espaço que a identidade profissional docente é (re)construída, dando um novo significado à dinâmica educacional. Nesse sentido, este estudo teve como objetivo verificar as implicações da formação continuada promovida em encontros pedagógicos na (re)construção da identidade profissional dos docentes do curso Técnico em Agropecuária do IFCE, *campus* Umirim. Para tanto, buscamos especificamente analisar a trajetória acadêmica dos docentes efetivos do curso Técnico em Agropecuária, compreender as concepções dos docentes sobre “ser docente”, descrever as ações de formação continuada que são desenvolvidas em encontros pedagógicos, e investigar a visão dos professores acerca da importância da formação continuada e sua inter-relação com o desenvolvimento profissional. Por isso desenvolvemos uma pesquisa de campo de caráter exploratório-descritivo com abordagem qualitativa, na qual participaram 13 docentes efetivos do curso Técnico em Agropecuária com três ou mais anos de serviço no respectivo *campus*. A coleta de dados foi realizada nos meses de janeiro e fevereiro de 2018 por meio da aplicação de um questionário com perguntas abertas e fechadas e da análise documental. Os dados obtidos com a aplicação do questionário foram transcritos, categorizados e interpretados com base em Bardin (2011), bem como analisados e discutidos com respaldo nos aportes teóricos utilizados ao longo da etapa de fundamentação. Com isso, verificamos que, em geral, as principais implicações atribuídas à formação continuada em encontros pedagógicos para a (re)construção da identidade profissional docente estão diretamente ligadas à mudança de comportamento e postura do docente em sala de aula, à aquisição de conhecimentos ligados ao ensino, às inovações metodológicas e ao alinhamento das práticas pedagógicas aos princípios institucionais. Ainda por meio deste estudo, constatamos que a política de formação continuada em serviço implementada no IFCE, ainda é frágil e carente de práticas inovadoras e integradoras de formação. Consideramos também que é preciso que o encontro pedagógico deixe de ser visto como o único espaço destinado à formação continuada em serviço. Esperamos que tanto o diagnóstico sobre encontro pedagógico quanto às reflexões e sugestões destacadas neste estudo possam fornecer elementos significativos para repensar e fortalecer a política interna de formação continuada do IFCE, bem como instigar novas discussões sobre essa temática.

Palavras-chave: Formação continuada. Encontro pedagógico. Identidade docente.

ABSTRACT

SOUSA, Patrícia Larisse Alves de. **Continuing education in pedagogical meetings: implications in the (re) construction of the professional identity of the teachers of the Technical Course in Agropecuaria.** 2018. 67p. Dissertation (Master's degree in agricultural education). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2018.

The pedagogical meeting is an important moment for continuing education in service within the framework of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Ceará (IFCE), Umirim campus. It is in this space that the professional teacher identity is (re) constructed, giving a new meaning to the educational dynamics. In this sense, this study had as objective to verify the implications of the continuous training promoted in pedagogical meetings in the (re) construction of the professional identity of the professors of the Agricultural Technical Course of IFCE, campus Umirim. In order to do so, we specifically sought to analyze the academic trajectory of the effective teachers of the Agricultural Technical Course, to understand the teachers' conceptions about being a teacher, to describe the ongoing training actions that are developed in pedagogical meetings, and to investigate the teachers' importance of continuing education and its interrelationship with professional development. Therefore, we developed an exploratory-descriptive field research with a qualitative approach, in which 13 faculty members participated in the Agricultural Technical Course with three or more years of service in the respective campus. Data collection was performed in January and February of 2018 through the application of a questionnaire with open and closed questions and documentary analysis. The data obtained with the application of the questionnaire were transcribed, categorized and interpreted based on Bardin (2011), as well as analyzed and discussed with support in the theoretical contributions used throughout the foundation phase. In general, the main implications attributed to continuing education in pedagogical meetings for the (re) construction of the professional identity of teachers are directly related to the change of behavior and posture of the teacher in the classroom, to the acquisition of related knowledge teaching, methodological innovations and the alignment of pedagogical practices with institutional principles. Also through this study, we verified that the policy of in-service training implemented in the IFCE, is still fragile and lacking in innovative practices and integrating training. We also consider that the pedagogical meeting should no longer be seen as the only space for continuing education in service. We hope that both the diagnosis about pedagogical encounter and the reflections and suggestions highlighted in this study can provide significant elements for rethinking and strengthening the internal politics of continuous formation of the IFCE, as well as instigating new discussions on this theme.

Keywords: Continuing Education. Educational Meeting. Teaching Identity.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Dados relativos ao sexo.....	29
Gráfico 2 - Faixa etária	29
Gráfico 3 - Naturalidade	29
Gráfico 4 - Estado civil.....	30
Gráfico 5 - Prole	31
Gráfico 6 - Cidade onde reside	31
Gráfico 7 - Tipo de graduação cursada.....	32
Gráfico 8 - Tipo de instituição onde concluiu a graduação	33
Gráfico 9 - Titulação acadêmica.....	33
Gráfico 10 - Experiências profissionais não docentes por área.....	34
Gráfico 11 - Tempo de trabalho como docente	35
Gráfico 12 - Tempo de trabalho como docente no IFCE.....	35

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Definição de formação continuada em serviço.	43
Tabela 2 - Pontos Fortes do Encontro Pedagógico.	44
Tabela 3 - Pontos fracos do Encontro Pedagógico.	45

LISTA DE ABREVIACOES E SIGLAS

CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEP- Comite de tica e Pesquisa

CF- Constituição Federal

CNE- Conselho Nacional de Educação

CTP- Coordenação Técnico-Pedagógica

IFs- Institutos Federais

IFET- Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

IFCE- Instituto Federal do Ceará

FUNDEF- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

FUNDEB- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC- Ministério da Educação

PARFOR- Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PNE- Plano Nacional de Educação

PPI- Projeto Político-Pedagógico Institucional

RFEPCT- Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

ROD- Regulamento da Organização Didática

TCLE- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
1 CAPÍTULO 1 A IDENTIDADE DOCENTE NA CONTEMPORANEIDADE: UM PROCESSO EM CONSTANTE CONSTRUÇÃO	4
1.1 Discutindo o conceito de identidade na perspectiva contemporânea	4
1.2 Reflexões sobre crise de identidade.....	5
1.3 Ser docente: falando de identidade profissional.....	6
2 CAPÍTULO 2 FORMAÇÃO CONTINUADA COMO ESTRATÉGIA DE QUALIFICAÇÃO DOCENTE: RETROSPECTIVA HISTÓRICA E LEGAL DA DÉCADA DE 1970 À ATUALIDADE.....	10
2.1 Por que a formação profissional docente deve ser continuada?.....	10
2.2 Compreendendo a formação continuada a partir do contexto histórico e legal brasileiro.....	12
3 CAPÍTULO 3 O ENCONTRO PEDAGÓGICO COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO	19
3.1 Desvelando o Instituto Federal do Ceará – <i>Campus</i> Umirim- a partir do curso Técnico em Agropecuária	19
3.2 O encontro pedagógico no IFCE	23
4 CAPÍTULO 4 ASPECTOS METODOLÓGICOS: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA	26
4.1 Algumas considerações sobre a metodologia.....	26
4.2 Perfil dos participantes: análise dos resultados	28
4.3 Trajetória acadêmica: perfil profissional dos participantes.....	32
4.4 Trajetória profissional na docência	34
4.5 Formação continuada em serviço: reflexos na (re) construção da identidade profissional docente.....	41
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	48
6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	50
7 APÊNDICES	57
Apêndice 1.....	58
Apêndice 2.....	59
Apêndice 3.....	62

INTRODUÇÃO

Diante dos desafios postos pela sociedade contemporânea, nas últimas décadas, em especial diante da ampliação do acesso à educação profissional, muito tem se discutido sobre melhorias da qualidade de ensino como forma de superar os altos índices de fracasso escolar no Brasil, pois é impossível para um país ter progresso científico, econômico e social quando não há investimento em educação.

No entanto, sabemos que há vários elementos envolvidos nessa questão, entre eles, a própria “[...] formação para o magistério, levando em conta os saberes dos professores e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano” (TARDIF, 2014, p. 22-23). A formação pedagógica inicial dada no contexto da universidade e a formação continuada promovida na instituição escolar são responsáveis pela construção dos saberes profissionais, bem como pelo processo de constituição e transformação da identidade docente.

É no contexto escolar que o docente aplica e amplia os conhecimentos apreendidos na universidade, também é neste espaço, que ele aperfeiçoa essa formação, inovando suas práticas de ensino continuamente. Logo, para ser docente na atualidade é preciso estar preparado para enfrentar os desafios que se impõem cotidianamente à tarefa de ensinar em um mundo em constante transformação, pois “ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho” (TARDIF, 2014, p. 21).

Além disso, a tarefa de ensinar é inerente ao trabalho docente e está diretamente ligada à tarefa de aprender, ou seja, ao trabalho realizado no dia a dia da escola, pois “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p.12). Dessa forma, entende-se que ensino e aprendizagem são processos que ocorrem simultaneamente, sendo o docente ao mesmo tempo formador e também sujeito da formação, já que é na prática, no cotidiano, que este se desenvolve profissionalmente.

Apesar da formação em nível superior ser essencial para a capacitação do profissional docente, vale destacar que, esta não se pode ser vista como a única etapa desse processo, mas sim como a etapa inicial, ou seja, a formação pedagógica deve ocorrer de forma inicial antes da vida profissional por meio de curso superior de licenciatura, e ao longo da atuação profissional, continuamente, por meio de cursos complementares, no cotidiano da instituição de ensino e na convivência do profissional com seus pares.

Por isso, tendo em vista o contexto escolar, pensar em formação continuada não é apenas pensar em disseminação de conhecimentos, formação complementar, padronização das práticas de ensino ou garantia de certificados para enriquecer o currículo dos profissionais, implica principalmente em melhorar o desempenho dos docentes para que estes possam responder às demandas educativas, uma vez que, o exercício da profissão docente vai além do domínio de conteúdo específicos da área de formação acadêmica.

A formação continuada, sem dúvida alguma, é uma importante ferramenta institucional, que nos últimos tempos começou a ser vista como fundamental (IMBERNÓN, 2010). Cabe destacar que a formação continuada está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/96, podendo ser desenvolvida por meio de diversas ações “como curso de duração maior ou menor, como oficinas, encontros, seminários, congressos, etc.” (MARQUES, 2000, p.209).

Partindo desse princípio, as instituições de ensino público e privado devem investir em programas especiais de formação continuada com realização periódica para oportunizar o aperfeiçoamento profissional permanente de seus educadores no próprio âmbito institucional. Logo, é nesse contexto que o trabalho docente é mediado por uma realidade institucional preexistente e hierarquizada, histórica e dinâmica (ANDALÓ, 1995).

Na educação profissional é comum que os professores não tenham feito sua formação inicial em cursos de licenciatura, sendo recrutados de outras áreas de conhecimento. A rede federal de ensino que passou recentemente por intenso e acelerado processo de expansão em todo o país, tem em seu quadro docente um percentual significativo de professores sem formação pedagógica, visto que estes são bacharéis ou tecnólogos, muitas vezes com pós-graduação em nível de mestrado e doutorado, o que aponta para a necessidade de formação continuada no interior da instituição.

No Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), lócus desta investigação, a formação continuada é incentivada por meio de diversas ações, tendo em vista a qualificação profissional dos servidores (docentes e técnico-administrativos) e a melhoria da qualidade do ensino ofertado. Sobre isso, Imbernón (2010, p.81), enfatiza que “o desenvolvimento de todos os educadores e colaboradores de uma instituição de ensino pode ser definido como aqueles processos que melhoram a situação laboral, o conhecimento profissional, as habilidades e atitudes dos trabalhadores envolvidos com a educação”.

Dentre essas possibilidades, o IFCE promove os encontros pedagógicos, que são momentos destinados à palestra, estudo coletivo, socialização entre diversos profissionais, troca de experiências, reflexões e discussões acerca de questões administrativas e pedagógicas do *campus*. Por fim, são espaços formativos onde os profissionais da instituição, docentes e técnico-administrativos podem sentir a relação entre desenvolvimento profissional e trabalho institucional.

Os encontros pedagógicos do IFCE seguem os princípios legais da LDB- Lei nº 9394/96, do Regulamento da Organização Didática (ROD) do IFCE (2015) e do Projeto Político-Pedagógico Institucional do IFCE (PPI) quanto à formação continuada e revelam os objetivos desejados pela instituição quanto ao ensino. Sendo assim, cada *campus* do IFCE tem autonomia para organizar e promover os seus próprios encontros pedagógicos, levando em consideração sua própria realidade e o perfil de seus servidores.

Desse modo, tais encontros são planejados, sistematizados e promovidos pela Coordenação Técnico-Pedagógica (CTP), setor responsável pelo planejamento, supervisão, orientação e avaliação do trabalho pedagógico desenvolvido na instituição, bem como do acompanhamento do desempenho docente e discente.

A partir da observação e do acompanhamento contínuo das ações pedagógicas desenvolvidas no âmbito institucional, a CTP através dos seus membros (pedagogos e técnica em assuntos educacionais) e dos resultados das avaliações institucionais, identifica os fatores que interferem no bom desempenho dos docentes para promover formações continuadas que possam contribuir com a melhoria da prática pedagógica desses profissionais.

Por isso o interesse em realizar este estudo partiu da minha própria atuação profissional enquanto pedagoga da CTP do IFCE, *campus* Umirim, onde através do apoio educacional prestado aos docentes da instituição e do acompanhamento de seus respectivos trabalhos pedagógicos, tenho a oportunidade de estar mais próxima desses profissionais, conhecendo melhor suas reais dificuldades didático-pedagógicas, para através do conhecimento destas, e em conjunto com os demais membros do setor, contribuir com o planejamento e realização dos encontros pedagógicos, tendo como foco a formação continuada em serviço.

Desse modo, considerando o histórico da instituição em relação à educação profissional, especialmente, à promoção do ensino agropecuário na região, a trajetória acadêmica dos docentes efetivos do curso Técnico em Agropecuária, as dificuldades didático-pedagógicas relatadas por alguns docentes quando estes ingressaram no magistério e a necessidade de refletir sobre o papel da formação continuada no desenvolvimento da identidade profissional desses sujeitos, surgiu a seguinte questão norteadora: Quais as implicações da formação continuada em encontros pedagógicos na (re)construção da

identidade profissional dos docentes do curso Técnico em Agropecuária do Instituto Federal do Ceará, *campus* Umirim?

A pesquisa foi focada nos docentes do curso Técnico em Agropecuária por acreditarmos que estes pudessem contribuir efetivamente com o desenvolvimento do estudo, já que o curso em questão é o mais antigo da instituição e conta com um maior número de profissionais com maior tempo de serviço no respectivo *campus*.

Em face do exposto, este estudo teve como objetivo geral verificar as implicações da formação continuada promovida em encontros pedagógicos na (re)construção da identidade profissional dos docentes do curso Técnico em Agropecuária do Instituto Federal do Ceará, *campus* Umirim. Para tanto, apresentaram-se os seguintes objetivos específicos: analisar a trajetória acadêmica dos docentes efetivos do curso Técnico em Agropecuária, compreender as concepções dos docentes sobre “ser docente”, descrever as ações de formação continuada que são desenvolvidas em encontros pedagógicos, e investigar a visão dos professores acerca da importância da formação continuada e sua inter-relação com o desenvolvimento profissional.

Acreditamos que este estudo tem grande relevância para o IFCE, *campus* Umirim, em termo de análise crítica das ações formativas realizadas *in loco*, já que o momento destinado à formação continuada em encontros pedagógicos busca favorecer à (re)construção da identidade profissional dos docentes e fortalecer a ação pedagógica institucional.

Nesse sentido, este estudo, além de promover o aprofundamento teórico sobre o tema, revela os anseios, as dificuldades, as queixas e as expectativas dos docentes em relação ao ser professor e à formação continuada em encontros pedagógicos, possibilitando um melhor direcionamento dessa atividade no âmbito institucional e um maior aprofundamento dessa temática no campo das políticas educacionais internas. Afinal de contas, a formação continuada mais do que um momento de atualização, deve criar espaços de formação, pesquisa, inovação, imaginação, etc., e os formadores deste devem criar espaços para que os professores possam aprender (IMBERNÓN, 2010).

Portanto, para o desenvolvimento desta pesquisa, utilizamos como aporte teórico conceitual os estudos dos seguintes autores: Ciampa (1984), Dubar (2005), Freire (1991 e 1996), Hall (2005), Imbernón (2009 e 2010), Libâneo (1998), Nóvoa (1992), Pimenta e Anastasiou (2005), Tardif (2014), dentre outros. Além dos supracitados autores, contamos com as contribuições de Bardin (2011), Marconi e Lakatos (2010), Minayo (2004), Severino (2007) e outros para o desenvolvimento metodológico da pesquisa. Para um maior embasamento teórico, também utilizamos os seguintes documentos legais: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB- Lei nº 9.394/96); Lei de criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Lei nº 11.892/08); Resolução nº 6 de 20 de setembro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio; Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio; Regulamento da Organização Didática do IFCE (aprovado pela resolução Conselho Superior do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará-CONSUP nº 56/2015); Projeto Político-Pedagógico Institucional do IFCE (aprovado pela Resolução CONSUP-IFCE Nº. 46/2018), dentre outros.

Na busca de encontrarmos respostas para a questão norteadora que deu origem à pesquisa e atingirmos os objetivos que foram formulados, sistematizamos esta dissertação em quatro capítulos, além desta introdução.

1 CAPÍTULO 1

A IDENTIDADE DOCENTE NA CONTEMPORANEIDADE: UM PROCESSO EM CONSTANTE CONSTRUÇÃO

Este capítulo aborda o termo “identidade” com base nos principais paradigmas da contemporaneidade, direcionando a discussão para o foco desse estudo: a construção da identidade profissional docente.

1.1 Discutindo o conceito de identidade na perspectiva contemporânea

A palavra identidade tem múltiplos significados, porém, comumente, ela nos dá ideia de subjetividade ou algo inato. Por isso, muitas vezes, acreditamos que seja fácil definirmos a identidade de uma pessoa a qual conhecemos, pois pressupomos que esse conceito possa ser simplesmente formado a partir das características físicas, psicológicas, intelectuais e sociais apresentadas por esta em um determinado tempo e espaço.

Pensando dessa forma, parece que assim buscamos descrever um ser pronto, imutável, estável e incapaz de sofrer qualquer tipo de transformação no decorrer da vida. No entanto, deve-se reconhecer que a identidade não é apenas formada “pelo passado que já foi vivido mas também pelo futuro potencial” (ERIKSON, 1968, p. 61). Por isso, numa sociedade marcada pelo domínio expressivo das novas tecnologias e busca exacerbada de novos conhecimentos “onde todo mundo ensina e aprende e ninguém é um especialista” (HARGREAVES, 1997, p.19), a identidade precisa ser vista como a representação de um ser que está apto a sofrer transformações de diversas ordens ao longo da vida.

Afinal de contas, a identidade humana tem natureza sócio-histórica, não sendo assim um conceito formado, mas um processo em constante transformação (CIAMPA, 1984). Corroborando com essa visão, Dubar (2005, p. 25), afirma que:

[...] a identidade humana não é dada, de uma vez por todas, no nascimento, ela é construída na infância e, a partir de então, deve ser reconstruída no decorrer da vida. O indivíduo jamais a constrói sozinho: ele depende tanto dos juízos dos outros quanto de suas próprias orientações e autodefinições. A identidade é produto de sucessivas socializações.

Dessa forma, considerando as peculiaridades do mundo contemporâneo, é possível afirmar que “Identidade é movimento, é desenvolvimento do concreto. Identidade é metamorfose” (CIAMPA, 1984, p. 74). E mais, que a identidade “permanece sempre incompleta, está sempre “em processo”, sempre “sendo formada” (HALL, 2006, p.38). Corroborando com as definições de Ciampa (1984) e Hall (2006), Bauman (2005) também acrescenta que a identidade:

[...] só nos é revelada como algo a ser inventado, e não descoberto; como alvo de um esforço, ‘um objetivo’; como uma coisa que ainda se precisa construir a partir do zero ou escolher entre alternativas e então lutar por ela e protegê-la lutando ainda mais- mesmo que, para que essa luta seja vitoriosa, a verdade sobre a condição precária e eternamente inconclusa da deva ser, e tenda a ser, suprimida e laboriosamente oculta. (BAUMAN, 2005, p.21-22)

Bauman (2005) defende que identidade é construída sob forte influência do contexto social no qual a pessoa está inserida. Sendo assim, consideramos que todos os aspectos preponderantes da sociedade contemporânea como capitalismo, tecnologia, globalização e liberdade de expressão, entre outros, contribuem para essa construção.

O capitalismo, por exemplo, enquanto sistema econômico hegemônico desta era impacta diretamente no comportamento das pessoas e na busca de seus ideais, como, por exemplo, a escolha da profissão. Tal sistema é fortemente marcado pela concorrência no mercado e pela busca expressiva de crescimento econômico, no qual “o trabalho continua a ocupar um lugar central na produção da riqueza, na construção da identidade dos indivíduos e no delineamento das condutas coletivas” (CATTANI; HOLZMANN, 2006, p. 7). Nesse sentido, a cultura, os comportamentos humanos e as interações que dão luz à sociedade contemporânea são moldados por esse sistema econômico, que, além disso, visa a competitividade e o consumismo.

Nesse sentido, reflexo do capitalismo, o processo de globalização também tem sido motor de ignição para tantas mudanças sociais globais das últimas décadas, que foram possíveis graças aos avanços tecnológicos que possibilitaram o surgimento de diversos meios de comunicação, um maior crescimento econômico e acesso rápido às informações e aos bens de consumo. Hall (2006), enfatiza que a globalização é responsável pelo processo de mudança que impacta as identidades culturais.

A globalização se tornou uma grande teia mundial e apesar de propagar princípios mais libertários que dão ideia de independência, ainda é responsável pela conservação da supremacia econômica e social, além da expansão do comércio.

Com isso, o sujeito passou a ser definido a partir de múltiplos olhares, partindo da clareza que vive em constante movimento, e que ao movimentar-se, transforma o contexto em que está inserido e transforma-se, e com isso, constrói novas identidades. Para Hall (2006, p.21):

Uma vez que a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser ganhada ou perdida. Ela se tornou politizada. Esse processo é, às vezes, descrito como constituindo uma mudança de uma política de identidade (de classe) para uma política de diferença.

Hall (2006) aponta para o fato de a identidade ser uma interpretação de como o sujeito é representado socialmente em um determinado tempo histórico, considerando os processos de mudança. Assim, entende-se que, na perspectiva contemporânea, a identidade é um processo atrelado aos aspectos históricos, políticos, culturais e econômicos, ou seja, aos fatores sociais.

1.2 Reflexões sobre crise de identidade

As constantes mudanças sociais sofridas pelo indivíduo ao longo do processo de construção pessoal e histórica ocasionam a crise de identidade, que pode ser entendida como um rompimento das barreiras que sustentam a integridade do “eu” na pós-modernidade, o que Stuart Hall (2006) chama de descentramento do sujeito cartesiano.

Nesse sentido, “o próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático” (HALL, 2006, p. 12). A crise de identidade no mundo contemporâneo é, portanto, caracterizada pela fragmentação do sujeito social e pela lógica da multiculturalidade global.

Com isso, sociologicamente, o termo identidade tornou-se plural passando a ter diferentes classificações, entre elas, gênero, religião, etnia, conforme origens, escolhas, orientações e experiências individuais de cada um. Sobre as identidades, Dubar (2005, p.21), defende que estas “[...] são construções sociais e de linguagem que são acompanhadas, em maior ou menor grau, por racionalizações e reinterpretções que às vezes as fazem passar por "essências" intemporais”.

Enfim, a crise de identidade é um processo mais comum que imaginamos, pois faz parte do nosso próprio desenvolvimento e pode ocorrer em diferentes graus e fases da vida, sendo um período considerado de grande conturbação, marcado por diversos fatores, entre eles, a desorganização psicossocial e instabilidade emocional. No entanto, a crise de identidade nos leva a definir a nossa própria personalidade e transformá-la, bem como a promover alterações psicológicas que mudarão nosso jeito de ser e viver no mundo.

De acordo com Noack (2007, p. 136), “a crise de identidade é social, porque essa identidade deve ser encontrada dentro da comunidade à qual o indivíduo pertence e depende durante toda vida do suporte de modelos sociais”. Por isso o nosso “eu” e a forma como as pessoas nos veem dependem consequentemente de determinados modelos sociais coletivos, ou seja, padrões estabelecidos pela sociedade que dão sustentação ao nosso processo de (re) construção identitária. Afinal de contas, a “Identidade é, resumidamente, a consciência que o indivíduo tem de si mesmo como um ser no mundo” (OSÓRIO, 1992, p.14).

Para Erik Erickson (1972) a crise de identidade compreende momentos de conflitos internos e externos que ocorrem ao longo das oito etapas do desenvolvimento humano, que vão desde o nascimento até a velhice. Sobre isso, D’Aurea Tardeli (2007) reforça que essa crise não representa uma catástrofe, mas um importante momento de mudança no qual fazemos escolhas que contribuem com o nosso crescimento.

Sendo assim, a crise de identidade não deve ser vista como algo ruim, mas natural e essencial para um desenvolvimento humano saudável, sendo esta um fenômeno que possibilita um melhor entendimento dos anseios pessoais, profissionais e coletivos, bem como um maior amadurecimento, como exemplifica Isaia (2000, p.23):

Cada idade está associada a um marco existencial que a separa das demais, consubstanciado na noção de crise e sendo expressado em termos de uma polaridade formada por um elemento sintônico (positivo ajustamento) e distônico (negativo transtorno). A dinâmica do desenvolvimento, tendo em vista esta noção de crise, não é linear e ascendente; ao contrário, é permeada pelo positivo e pelo negativo, em um jogo de figura/fundo, em que não há a supremacia total de um sobre o outro, mas um equilíbrio móvel entre eles. Assim, as pessoas, de acordo com as circunstâncias que enfrentam ao longo da vida, podem oscilar para cima ou para baixo na escala do amadurecimento; contudo, se possuírem um saldo positivo de suas crises, os movimentos descendentes serão menos destrutivos.

Portanto, são as situações conflituosas e as experiências pessoais que fazem com que o sujeito encontre o equilíbrio necessário para o processo de (re) construção identitária. Esse momento de equilíbrio é também responsável pelas as nossas principais escolhas, entre elas, as profissionais.

1.3 Ser docente: falando de identidade profissional

Ter uma profissão é questão de cidadania. “Logo, a profissão é concebida não apenas como um compromisso social solidário, mas como atividade que coloca os homens em

determinados sistemas de relações [...], bem como num patamar do saber técnico-científico”. (RINALDI, 2012, p.34).

Tendo em vista o contexto contemporâneo, que é representado pela sociedade do trabalho capitalista, a profissão representa o exercício de uma atividade remunerada com atribuições específicas, o que significa que além das aptidões profissionais, o retorno financeiro também é preponderante. De acordo com Araújo (2011, p. 20):

[...] numa perspectiva histórica e sociológica, profissão envolve especialização em nível superior, cuja formação se dá através de especialistas, que se situam como responsáveis pela formação dos profissionais, e é resultante da emergência do mundo urbano, industrializado e tecnizado [...].

O autor aponta para a necessidade de formação específica imposta pelo sistema capitalista para o exercício de uma profissão. Dessa forma, a escolha profissional trata-se do reconhecimento das aptidões e habilidades do indivíduo, bem como uma forma de atender suas próprias expectativas e ao mercado de trabalho emergente. Além disso, a escolha profissional é considerada o pontapé inicial para a construção da identidade profissional, visto ser um processo que vai além da revelação dos aspectos subjetivos e da formação acadêmica do sujeito. Sobre isso, Imbernón (2010, p.80) destaca que:

O conceito de *identidade docente* atual permite questionar muitas coisas, por exemplo, o fato de já não existir uma etapa determinada em que os professores se formem e outra em que eles estejam na prática educacional conforme a tradição das etapas de formação (embora se saiba que existam, sim, diferenças de identidade, pois esta é modificável, sendo a união de representações, sentimentos, experiências, biografias, influências, valores, etc., o que vai mudando).

Por isso a construção da identidade docente é algo complexo. Entende-se que esta, antes de tudo, trata-se de um processo de evolução subjetiva, pois “já não se trata apenas da “escolha da profissão” ou da obtenção de diplomas, mas de construção pessoal de uma estratégia identitária que mobilize a imagem de si, a avaliação de suas capacidades e a realização de seus desejos”. (DUBAR, 2005, p.150).

No caso do docente, a construção da identidade profissional, “embora essa identidade sempre exista, mesmo sem ser reconhecida” (IMBERNÓN, 2009, p.73), é um processo formativo, dinâmico, complexo e contínuo. Para Pimenta (1999, p. 19), a identidade docente:

[...] é construída a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos.

Como concebe Pimenta (1999), a identidade docente traz em si aspectos próprios do sujeito, do contexto sociocultural o qual está inserido, dos conhecimentos adquiridos na formação acadêmica e também na prática profissional. Afinal, “a prática docente é histórica[...]. Trata-se de um processo de construção seletiva, onde se reproduzem, ratificam ou se rejeitam a tradição e as concepções anteriores e, individual ou coletivamente, se elaboram novas práticas”. (ANDALÓ, 1995, p.189).

A construção da identidade docente ou do “ser professor” trata-se de um processo dinâmico e em constante evolução “[...] que supõe a criação de um sistema de crenças sobre si, sobre os outros e sobre o mundo, socialmente construído” (BARROS; SCHEID, 2012, p. 19).

Por isso, é importante destacar que, a identidade docente é revelada e (re)construída na tarefa de ensinar, no próprio contexto escolar, onde “se aprende a ser professor sendo professor” (AZEVEDO; ALVES, 2004, p. 9). Considerando a complexidade do contexto contemporâneo, que é permeado por desafios e importantes avanços em diversas áreas, Imbernón (2010, p.100) revela ainda que:

[...] ensinar sempre foi difícil, e a cada dia essa dificuldade vem aumentando, sendo até arriscada em alguns lugares. Os avanços da ciência, da psicopedagogia, das estruturas sociais, a influência dos meios de comunicação de massa e os novos valores, entre outros, repercutem em uma profissão que se sente incômoda em uma base de incertezas e mudanças [...]. São novos e velhos desafios que continuam tornando a educação nada fácil e, nos novos tempos, a introduzem numa maior complexidade.

Nos últimos tempos, a tarefa de ensinar já não se resume simplesmente na transmissão de conhecimentos ou na mediação do processo educativo. Segundo Tardif (2014, p.106) “ensinar é fazer carreira no magistério, ou seja, entrar numa categoria profissional, nela assumir um papel e desempenhar uma função, e procurar atingir objetivos particulares definidos por essa categoria”.

Além disso, sabe-se que “um professor tem uma história de vida, 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, 2014, p. 265). Em outros termos, a construção da identidade docente está vinculada tanto aos aspectos subjetivos (ser professor) quanto aos objetivos do indivíduo, além de sua formação acadêmica. Sobre isso, Trevizan (2012, p.107) reforça que:

O professor é um agente social responsável pela construção histórica da sua identidade profissional. Assim como a identidade humana apresenta dupla face (individual e coletiva), também a identidade profissional docente reflete duas dimensões interdependentes; a subjetividade do professor e a objetividade do contexto social e histórico no qual ele está inserido.

A identidade docente nada mais é que uma representação social que revela as marcas próprias do sujeito, da formação profissional, das relações interpessoais e do contexto de trabalho. Não se pode negar que é na própria instituição de ensino que o profissional vai constituindo o seu “ser professor”.

Concebe-se a escola como um aparelho ideológico do Estado (ALTHUSSER, 1980), por ser esta uma instituição que educa o indivíduo para que esse possa exercer um papel na sociedade, conforme os ideais propostos pelo sistema político estatal. Diante desse contexto, é possível afirmar que a identidade docente está vinculada à identidade institucional, ou seja, ao contexto político e social do país, “[...] já que as experiências de vida do professorado se

relacionam com as tarefas profissionais, já que o ensino requer um envolvimento pessoal” (IMBERNÓN, 2009, p.75). Por isso “[...] o trabalho modifica a identidade do trabalhador, pois trabalhar não é somente fazer alguma coisa, mas fazer alguma coisa de si mesmo, consigo mesmo” (TARDIF, 2014, p.56).

Isso quer dizer que a prática profissional docente deve ser norteada pelos princípios, culturas e valores éticos institucionais, pois é também por meio das experiências cotidianas que o sujeito vai se constituindo enquanto profissional. Segundo Imbernón (2009, p.78), “Os centros têm uma identidade educativa e cultural, já que o real e o simbólico entram na subjetividade de cada pessoa que neles trabalha com uma vinculação com os outros e que vai variando segundo o contexto”.

Corroborando com Imbernón (2009), Contreras (2002, p. 149) destaca que, “quando os docentes se incorporam à instituição educativa, se introduzem em toda uma cultura com a qual aprendem a conviver, isso quer dizer que devem encontrar a forma de relacionar suas perspectivas e expectativas com as que a instituição possui em relação a eles”.

Desse modo, ao ingressarem numa instituição de ensino, os docentes precisam participar de momentos de socialização e integração para que possam conhecer melhor a cultura organizacional da instituição e se adaptar às novas demandas profissionais. Além disso, todo docente precisa buscar e construir novos conhecimentos, refletir sobre sua prática, planejar e replanejar suas ações, bem como atualizar-se constantemente, pois a instituição de ensino também é um espaço destinado à formação, já que possibilita o desenvolvimento profissional tanto na teoria quanto nas atividades práticas cotidianas. Afinal, “a necessidade de aprendizado contínuo é uma das características que definem a sociedade atual” (RINALDI, 2012, p.39).

Por isso, é importante ressaltar que, o processo de construção da identidade docente não se encerra na formação acadêmica e muito menos nos saberes experienciais que são adquiridos ao longo da profissão, esse processo é interminável e como já foi exposto, depende de várias questões.

2 CAPÍTULO 2

FORMAÇÃO CONTINUADA COMO ESTRATÉGIA DE QUALIFICAÇÃO DOCENTE: RETROSPECTIVA HISTÓRICA E LEGAL DA DÉCADA DE 1970 À ATUALIDADE

Este capítulo desencadeia uma reflexão sobre formação continuada como estratégia de qualificação docente e apresenta os principais aspectos históricos e legais das últimas décadas relacionados a essa temática no Brasil, enfaticamente de 1970 à atualidade.

2.1 Por que a formação profissional docente deve ser continuada?

A formação profissional docente tem sido um requisito fundamental para a melhoria da qualidade do ensino, pois “não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores” (NÓVOA, 1992, p.17).

Por isso, nos últimos anos, o governo brasileiro, preocupado com a melhoria do ensino no país, tem envidado esforços para qualificar os docentes que estão em efetivo exercício na educação básica por meio de programas especiais de formação inicial e continuada.

Os resultados da pesquisa estatística do Censo Escolar 2017 comprovam que já houve um avanço significativo no que diz respeito à escolaridade dos docentes, ao revelar que, 78,4% dos docentes em efetivo exercício na educação básica são graduados e, desse total, 94,7% são licenciados (INEP, 2018).

Porém, vale ressaltar que, mesmo com esse progresso, uma parte dos docentes que atua na educação básica ainda não possui licenciatura, sendo que, na educação profissional e no ensino superior esse índice ainda é maior.

Sobre a falta de formação pedagógica dos profissionais que atuam na docência, Moura (2008, p.31) explica que:

Esse é um problema estrutural do sistema educacional e da própria sociedade brasileira, pois, enquanto para exercer a medicina ou qualquer outra profissão liberal é necessária a correspondente formação profissional, para exercer o magistério, principalmente, o superior ou da denominada educação profissional, não há muito rigor na exigência de formação na correspondente profissão de professor.

Moura (2008) faz crítica à falta de exigência de formação pedagógica na admissão dos profissionais que atuam na docência da educação profissional e no ensino superior. É sabido que esse é um dos fatores que também contribui para a desvalorização da profissão docente e para o desenvolvimento de um ensino desarticulado, que preconiza a formação profissional em detrimento da formação humana.

Sabe-se que a formação pedagógica inicial, em nível superior, é fundamental para a capacitação de qualquer profissional que pretende atuar na docência, pois possibilita uma formação focada no trabalho educacional. No entanto, é importante que fique claro que, a formação docente não acaba nessa etapa, ela deve ser contínua. Imbernón (2010, p.11), aponta

que “a formação clássica é a constituição de problemas, mas na formação continuada não há problemas genéricos, apenas situações problemáticas”.

Na graduação, o docente constrói os conhecimentos necessários para o exercício da profissão, no entanto, é na formação continuada que ele amplia tais conhecimentos, bem como cria estratégias para lidar com os problemas próprios e cotidianos do trabalho pedagógico. Afinal, todo docente precisa se manter atualizado em relação às práticas pedagógicas, e para isso, precisa conciliar o trabalho pedagógico em sala de aula à qualificação profissional. Conforme Tardif (2014, p.249):

Tanto em suas bases teóricas quanto em suas conseqüências práticas, os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, de uma formação contínua e continuada. Os profissionais devem, assim, autoformar-se e reciclar-se através de diferentes meios, após seus estudos universitários iniciais. Desse ponto de vista, a formação profissional ocupa, em princípio, uma boa parte da carreira e os conhecimentos profissionais partilham com os conhecimentos científicos e técnicos a propriedade de serem revisáveis, criticáveis e passíveis de aperfeiçoamento.

Tardif (2014) reforça a importância das formações, inicial e continuada, para a prática pedagógica. Nesse contexto, ambas, são compreendidas como básicas e indispensáveis. Por isso, cabe destacar que, a formação continuada não pode ser vista apenas com uma formação secundária ou simplesmente complementar, que surge somente para suprir as deficiências da formação acadêmica ou da falta desta para o exercício da profissão, mas sim como um momento de estudo, reflexão e aperfeiçoamento das práticas pedagógicas.

Afinal, ensinar na atualidade tem sido uma tarefa desafiadora, por isso, “sempre é bom e necessário refletir e buscar novos caminhos que nos conduzam a novos destinos, mas, atualmente, quando a maioria anuncia uma nova sociedade baseada no conhecimento ou na informação, é possível que seja ainda mais um bom momento” (IMBERNÓN, 2010, p.25).

No contexto atual, o aperfeiçoamento permanente das competências pedagógicas é indispensável, pois o acesso ao conhecimento tem sido cada vez mais fácil e rápido, o que também tem exigido dos docentes maiores habilidades para dinamizar o ensino e usar a tecnologia a favor da aprendizagem do educando. Corroborando com esse entendimento, Libâneo (1998, p.10) aponta que:

[...] novas exigências educacionais pedem às universidades e cursos de formação para o magistério um professor capaz de ajustar sua didática às novas realidades da sociedade, do conhecimento, do aluno, dos diversos universos culturais, dos meios de comunicação. O novo professor precisaria, no mínimo, de uma cultura geral mais ampliada, capacidade de aprender a aprender, competência para saber agir na sala de aula, habilidades comunicativas, domínio da linguagem informacional, saber usar os meios de comunicação e articular as aulas com as mídias e multimídias.

Libâneo (1998) reflete sobre o perfil docente desejado pelo novo contexto educativo que estamos vivendo. Assim, fica claro que, não basta somente formar profissionais aptos para atuar no ensino, mas formar profissionais que sejam capazes de buscar novos conhecimentos que possam melhorar a prática educativa. Nesse sentido, a formação continuada em serviço deve ser compreendida com um dos princípios fundamentais dos sistemas de ensino, pois ao proporcionar a conciliação entre conhecimentos pedagógicos e experiências advindas da prática profissional, contribui para a (re) construção da identidade docente.

2.2 Compreendendo a formação continuada a partir do contexto histórico e legal brasileiro

Sabe-se que, “historicamente, os processos de formação foram realizados para dar solução a problemas genéricos, uniformes e padronizados” (IMBERNÓN, 2010, p.54). As estratégias de formação continuada para docentes no Brasil foram iniciadas a partir de 1970 na busca de qualificar tais profissionais para o ofício do magistério, dado que na época era imenso o percentual de docentes leigos, isto é, sem formação adequada. Apesar dessas práticas terem ganhado maior notoriedade nessa década, Libâneo (1998), defende que as primeiras iniciativas começaram a surgir anteriormente:

Já na década de 60 podiam ser identificados treinamentos em métodos e técnicas para desenvolver a consciência do “eu” e dos outros, habilidades de relacionamento interpessoal, dinâmica de grupo, sensibilidade para captar as reações individuais e grupais, utilizando técnicas de sensibilização do docente para os aspectos afetivos da relação pedagógica. (LIBÂNEO, 1998, p.3)

Diante do exposto, podemos observar que, já havia uma preocupação em desenvolver no espaço escolar estratégias de formação continuada que enfatizassem a socialização entre os membros. Além disso, cabe destacar que, apesar de terem sido ações isoladas e sem muitas repercussões, as experiências da década de 60 certamente contribuíram para que as práticas formativas continuadas para docentes comesçassem a ser esboçadas no campo educacional, já que havia uma preocupação com os aspectos relacionados ao trabalho pedagógico.

No entanto, vale ressaltar que, foi na década de 1970, que de acordo com Alferes e Mainardes (2011 apud PEDROSO, 1998):

[...] a formação continuada no Brasil teve uma significativa expansão devido ao advento da modernização social, o que exigiu recursos humanos mais qualificados para atender às demandas do governo militar, que enfatizou a necessidade de formar trabalhadores, tornando-se este o principal objetivo da educação na época.

Nessa época, como foi apontado pelos autores, o Brasil vivia no auge da ditadura militar, período político extremamente marcado pelas imposições arbitrárias e perseguidoras do governo, mas também pela expansão da educação básica, maior preocupação com a formação de professores, investimento na educação profissional, crescimento industrial e forte influência da abordagem tecnicista nos processos formativos. A educação buscava atender aos ideais do sistema de produção capitalista, isto é, nesse contexto, prevalecia o autoritarismo e as instituições de ensino tinham como papel principal atender as necessidades e os interesses do mercado de trabalho, priorizando veemente a profissionalização em vez da formação integral do aluno.

Vale ressaltar também que, havia uma maior hierarquização de poder dentro das instituições de ensino e forte controle e fiscalização do trabalho docente, que refletia desde a perseguição dos cursos de formação para o magistério até a atuação profissional. Os cursos de formação docente acabavam não preparando suficientemente os profissionais para o exercício profissional, que além do desenvolvimento do trabalho pedagógico tinham também o papel de reproduzir e apoiar a ideologia dominante do Estado.

Nessa mesma época, a formação inicial para o magistério ainda era muito precária e fragmentada, o que notoriamente resultava na deficiência de conhecimentos pedagógicos na prática dos docentes que atuavam na educação básica. Por conta disso e da necessidade de reproduzir bem a ideologia do Estado para fortalecer o sistema capitalista, a partir dessa

década, a formação continuada no Brasil começou a ser valorizada como uma estratégia de superar tais deficiências.

Dentre os fatos históricos mais relevantes dessa época para fundamentação da formação continuada, podemos destacar a promulgação da Lei nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971, referente às Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, sendo esta o primeiro importante instrumento legal, ainda que indiretamente, a fazer alusão a esta temática, por exemplo, ao estabelecer no art. 39 que “os sistemas de ensino devem fixar a remuneração dos professores e especialistas de ensino de 1º e 2º graus, tendo em vista a maior qualificação em cursos e estágios de formação, aperfeiçoamento ou especialização, sem distinção de graus escolares em que atuem” (BRASIL, 1971).

Além disso, a Lei nº. 5.692/1971, no art.80, estabelecia aos sistemas de ensino o dever de desenvolver programas especiais de recuperação para professores, para que estes pudessem obter a qualificação exigida (BRASIL, 1971). Nesse artigo, a Lei mostra claramente que a formação continuada era vista como um processo de recuperação da aprendizagem, ou seja, uma forma de suprir as lacunas da formação profissional dos docentes.

Com a Lei nº 5.692/1971 e o sistema educativo da época, a formação continuada passou a ser um momento destinado à capacitação técnica profissional em áreas específicas ou à especialização. De acordo com Ferri (2016), “observa-se nesse período um perfil de formação continuada essencialmente técnico, da valorização extrema da hierarquia de funções, padronizações e da racionalidade procedimental [...]”.

Conforme destaque de Ferri (2016), nesse período, a formação continuada era verticalizada. Sendo assim, o trabalho pedagógico era fragmentado, cada profissional tinha um papel bem definido e não cabia ao docente discutir o contexto do aluno ou propor estratégias, seu papel era apenas colocar em prática o modelo proposto e considerado ideal pelo sistema educacional vigente.

Corroborando com isso, Mendes (2013), aponta que “a racionalidade técnica impregnou as práticas pedagógicas dos professores impondo a estes a execução de tarefas alienantes e o controle burocraticamente sistematizado do seu trabalho”. Na época, o ensino precisava ser mais eficiente para conseguir responder às demandas do sistema capitalista.

Contudo, a década de 1970 foi um período em que a educação era subordinada aos interesses políticos e econômicos dominantes, porém, com a década de 1980, em meio à luta pela redemocratização do país, a educação começou a tomar um novo rumo, sofrendo importantes mudanças. Afinal de contas, a luta por uma sociedade democrática e igual era pauta das manifestações populares dessa década, as quais, inclusive, promoveram grandes transformações no cenário político e social brasileiro.

Dentre os fatos mais marcantes da década de 1980, destacamos a promulgação de uma nova constituição, que passou a garantir a legalidade de direitos fundamentais conquistados pela sociedade, como os relacionados ao campo educacional e à democracia. De acordo com Neves (1999, p. 99):

A Constituição de 1988 tentou dar conta das profundas mudanças ocorridas em nosso país na economia, nas relações de poder e nas relações sociais globais, nos últimos 20 anos, introduzindo temas, redefinindo papéis, incorporando às instituições sociais segmentos historicamente marginalizados, sem, no entanto, alterar substantivamente as relações sociais vigentes.

Com a Constituição Federal (CF) de 1988, a educação passou a ser vista como um direito público subjetivo, bem como condição básica para o exercício da cidadania e meio para promover a transformação social. Nesse contexto, de acordo com Queiroz et al. (2015, p. 19):

O professor/treinador deu lugar a um sujeito político, de uma consciência crítica capaz de interferir na transformação da escola, da educação e da sociedade. Surge então a figura do educador no lugar de professor, reforçando a oposição ao técnico de educação.

A formação continuada assumia um papel que ia além da complementação da formação inicial do docente. De acordo com Alferes e Mainardes (2011 apud SILVA; FRADE, 1997):

Naquele contexto, entendia-se a importância dos programas de formação continuada de professores como forma de responder às demandas mais específicas do professorado e garantir um aprendizado permanente, em que o perfil desejado do professor estivesse mais voltado para a dimensão política da prática docente.

Assim, as tendências progressistas marcaram as últimas décadas do século XX, contribuindo significativamente para redefinição do papel do professor e das práticas pedagógicas, atendendo as demandas advindas do novo cenário político e social que se instalava. Para Imbernón (2010, p.19)

[...] a formação continuada chegou a institucionalizar-se durante a reforma anterior, a qual apareceu por volta dos anos de 1970, e no resto dos países a partir da reforma da década de 1980. Segundo o discurso daquela época, a institucionalização da formação continuada nasce com intenção de adequar os professores aos tempos atuais, facilitando um constante aperfeiçoamento de sua prática educativa e social, para assim adaptá-la às necessidades presentes e futuras.

Apesar das mudanças ocorridas no país nesse período, foi somente na década de 1990, que aconteceram importantes reformas educacionais em diversos países, as quais apontaram para a necessidade de aperfeiçoar o trabalho docente para o novo contexto educativo que se configurava. Ainda de acordo com Imbernón (2010, p.20):

[...] nessa época começaram a se desenvolver aspectos positivos: a preocupação do âmbito universitário com estudos teóricos, uma consciência maior dos professores comprometidos, que demandavam uma formação na qual os professores estivessem mais implicados, o desenvolvimento de modelo de formação alternativos, como o questionamento da prática mediante projetos de pesquisa-ação, a aproximação da formação dos cursos de formação de professores, o aparecimento de grandes quantidades de textos , traduzidos e locais , com análises teóricas , experiências , comunicações , assim como a celebração de encontros , jornadas, congressos e similares.

Inclusive, nessa época, as reformas educacionais tinham como principal objetivo erradicar o analfabetismo dos países mais populosos do mundo, a fim de aumentar o nível de escolaridade das pessoas, conforme acordo firmado na Conferência Mundial da Educação em Jomtien, na Tailândia, em 1990. Em consequência disso, novas tendências conceituais de formação continuada de professores foram surgindo, além da promulgação da nova LDB, Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que ampliou em termos legais o tratamento dessa temática. A esse respeito, Ferri (2016 apud GATTI 2008):

[...] destaca que essa nova lei privilegia a formação continuada em diversos artigos, estipulando principalmente que sistemas de ensino deveriam obrigatoriamente valorizar seus profissionais da Educação, e isso estaria atrelado a um aperfeiçoamento profissional como obrigatoriedade dos poderes públicos.

Para elucidar essa citação, destacamos os três principais artigos da LDB que estão relacionados à formação continuada. No art.63, inciso III, a lei estabelece que as instituições de ensino superior fiquem responsáveis por manter “programas de formação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis”. (BRASIL, 1996). Sobre isso, Marques (2000, p.210) explicita que:

Deve o educador egresso da universidade voltar a ela, sempre e de novo, ou melhor, deve provocá-la a que vá a seus locais de trabalho e a seus encontros no seio da profissão, para que eles, os educadores, possam com ela redescobrir-se e interrogar a si mesmos e para que possa ela, a universidade, reaprender com eles o que lhes ensinou.

Destaca-se aqui que a LDB remete às universidades a tarefa de ofertar cursos em nível de pós-graduação voltados especificamente aos profissionais da educação.

É com esse novo olhar para formação docente, que no art. 67, inciso II, a LDB responsabiliza os sistemas de ensino pelo “aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim” (BRASIL, 1996). Com isso, a formação continuada passou a integrar a carga horária do trabalho pedagógico, fazendo parte da rotina de trabalho escolar.

E por fim, não podemos deixar de destacar o art. 87, § 3º, inciso III, o qual a LDB designa aos poderes públicos a tarefa de “realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação à distância” (BRASIL, 1996). Em outras palavras, a LDB preconiza a oferta de cursos de formação continuada também por meio da educação à distância como estratégia para atualizar os docentes e dinamizar o ensino.

Vale ressaltar que, além da LDB, ainda em 1996, foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), por meio da Lei nº 9494 de 26 de dezembro do referido ano, com o objetivo de garantir repasse de recursos da área da educação para o financiamento do ensino fundamental público, assim, assegurando recursos para a remuneração, a habilitação e a capacitação dos professores em efetivo exercício nessa etapa. Porém, na década posterior, o FUNDEF foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, que surgiu com o objetivo de reestruturar o ensino básico público como um todo. Com esse novo fundo, o governo passou a investir mais recursos para a qualificação dos profissionais da educação básica vinculados à rede pública de ensino, expandindo o financiamento para a educação infantil e para o ensino médio e profissional, antes excluídos do FUNDEF.

Com a valorização da formação continuada, os sistemas de ensino passaram a investir em diversas modalidades de formação. Atualmente, como exemplifica Romão (2015, p.3 apud MARTINS et al,2015):

[...] há os cursos regulares de pós-graduação, lato e stricto sensu, e há ainda as diversas possibilidades de formação em exercício dos professores, seja pela conquista recente de horas significativas para planejamento, formação e debate sobre o trabalho pedagógico, seja ainda por cursos, jornadas, congressos, simpósios, palestras, encontros, conferências e outras formas de

mediação, circulação e ampliação de conhecimentos, trocas de experiências didáticas, diálogos fecundos entre especialistas, novas abordagens, aquisições e permutas de toda sorte no campo da formação continuada.

Assim, compreende-se que a formação continuada foi deixando de ser uma ação voltada apenas à capacitação racional técnica de docentes para ser um momento destinado prioritariamente à reflexão da prática profissional, “tendo por base a concepção construtivista da realidade com a qual o professor se defronta, entendendo que ele constrói seu conhecimento profissional de forma idiossincrática e processual, incorporando e transcendendo o conhecimento vindo da racionalidade técnica” (MIZUKAMI et al, 2002, p.15).

A própria prática docente passou a ser alvo de discussão e estudo nos encontros de formação continuada. Com isso, passou-se a dar ênfase à racionalidade prática, conceito que surgiu com base na teoria da aprendizagem, defendida por alguns autores, como, por exemplo, Donald Schön (2000), na qual valoriza-se a reflexão feita a partir da análise do contexto e das situações problemáticas como estratégia para desenvolver a autonomia e a criatividade docente. Tal modelo, conseqüentemente, passou a resultar em um melhor desenvolvimento profissional, como afirma Freire (1996, p.22):

É pensando criticamente sobre a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de tal modo concreto que quase se confunde com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática, enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo.

É com esse novo olhar sobre a formação continuada docente que, na década de 2000, o Parecer nº CNE/CP 009/2001, aprovado em 08 de maio do respectivo ano, para embasar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, também reforça em alguns trechos orientações fundamentadas pela LDB sobre formação continuada. Esse documento trouxe a ideia de que a formação continuada é uma estratégia de complementar a formação profissional ao longo da carreira e que sua realização deve propiciar retorno às instituições formadoras. “A escola passa a ser foco do processo “ação-reflexão-ação” como unidade básica de mudança, desenvolvimento e melhoria” (IMBERNÓN, 2010, p.56).

A década de 2000 certamente foi um período de grandes mudanças na área educacional, marcado pelo desejo de melhoria da qualidade do ensino pelo poder público, o que ocasionou em um maior fortalecimento dos programas de formação continuada para docentes da educação básica, que além da LDB, tiveram também como suporte o Plano Nacional de Educação (PNE), que foi estabelecido no artigo 214 da CF:

[...] com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas [...]. (BRASIL, 1988)

Como podemos ver o PNE foi criado com o objetivo de promover uma maior articulação entre as três esferas federativas no que diz respeito à educação pública do país, a fim de garantir melhorias significativas e progressivamente iguais na área. Com o PNE, o governo passou a garantir um maior investimento público para a área da educação com o principal objetivo de melhorar a sua qualidade. Dentre as metas do PNE, foram contempladas todas as etapas de ensino, como também a valorização dos profissionais da educação.

Em relação à qualificação dos docentes, especialmente à formação continuada, o PNE (2001- 2010) definiu esta como “[...] parte essencial da estratégia de melhoria permanente da qualidade da educação [...]” (BRASIL, 2001).

Além do PNE, a Lei nº 11.494, promulgada em 20 de junho de 2007, referente ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB incentivou a expansão da formação continuada ao estabelecer que a capacitação docente passasse a integrar os planos de carreira dos profissionais da educação básica em efetivo exercício.

Assim, a formação continuada passou a se tornar cada vez mais imprescindível para a atuação profissional docente. Com isso, nessa mesma década, houve a promulgação da Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007, que modificou as competências da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no que diz respeito à formação de professores e que passou a atuar tanto na formação continuada quanto na inicial, conforme aponta o art. 2:

§ 1º No âmbito da educação superior, a Capes terá como finalidade subsidiar o Ministério da Educação na formulação de políticas para pós-graduação, coordenar e avaliar os cursos desse nível e estimular, mediante bolsas de estudo, auxílios e outros mecanismos, a formação de recursos humanos altamente qualificados para a docência de grau superior, a pesquisa e o atendimento da demanda dos setores público e privado.

§ 2º No âmbito da educação básica, a Capes terá como finalidade induzir e fomentar, inclusive em regime de colaboração com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal e exclusivamente mediante convênios com instituições de ensino superior públicas ou privadas, a formação inicial e continuada de profissionais de magistério, respeitada a liberdade acadêmica das instituições conveniadas, observado, ainda, o seguinte:

I - na formação inicial de profissionais do magistério, dar-se-á preferência ao ensino presencial, conjugado com o uso de recursos e tecnologias de educação a distância;

II - na formação continuada de profissionais do magistério, utilizar-se-ão, especialmente, recursos e tecnologias de educação a distância. (BRASIL, 2007)

Em outras palavras, a CAPES além de subsidiar a pós-graduação passou a atuar no âmbito da educação básica, dando subsídio também à formação inicial dos docentes em exercício da rede pública de ensino (BRASIL, 2007).

Por meio de financiamento de cursos ofertados por instituições formadoras credenciadas, a CAPES passou a oportunizar a formação em nível superior aos profissionais em exercício com o intuito de colaborar para a supressão ou minimização do déficit de docentes de diversas áreas do ensino. Para isso, a CAPES, passou a utilizar a Plataforma Freire, um sistema virtual criado pelo MEC para que os docentes sem a devida formação profissional na área de atuação pudessem participar do processo de seleção dos cursos de licenciatura ofertados pelo Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor). Afinal de contas, investir em formação docente tem sido um dos mais importantes planos do governo federal nas últimas décadas para melhorar a qualidade da educação, que por meio de parcerias com os demais entes federados e os sistemas de ensino tem promovido a qualificação contínua dos profissionais da rede pública de ensino.

Por isso, o Ministério da Educação (MEC) tem estabelecido normas nacionais, documentos orientadores e criação ou alterações de leis que regem a formação para o magistério no intuito de unificar as políticas públicas educacionais e promover o fortalecimento democrático do ensino no país.

Dessa forma, considerando as últimas décadas, é possível afirmar que tivemos grandes avanços no que diz respeito à busca pela qualificação profissional, visto que, a formação profissional pode ocorrer “no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação” (BRASIL,2013, art. 62-A).

Além disso, o art. 16 da Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, estabelece que:

A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente.

Parágrafo único. A formação continuada decorre de uma concepção de desenvolvimento profissional dos profissionais do magistério que leva em conta:

I - os sistemas e as redes de ensino, o projeto pedagógico das instituições de educação básica, bem como os problemas e os desafios da escola e do contexto onde ela está inserida;

II - a necessidade de acompanhar a inovação e o desenvolvimento associados ao conhecimento, à ciência e à tecnologia;

III - o respeito ao protagonismo do professor e a um espaço-tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática;

IV - o diálogo e a parceria com atores e instituições competentes, capazes de contribuir para alavancar novos patamares de qualidade ao complexo trabalho de gestão da sala de aula e da instituição educativa. (BRASIL, 2015)

Sobre isso, Tardif (2014, p.292), também afirma que na atualidade “[...] a profissionalização do ensino exige um vínculo muito mais estreito entre a formação contínua e a profissão, baseando-se nas necessidades e situações vividas pelos práticos”. Nesse sentido, o autor chama atenção para a necessidade de a formação continuada estar alinhada à prática dos docentes, ou seja, ao contexto profissional.

Diante de tudo que foi exposto neste capítulo, é possível afirmar que, em meio a tantas reformas políticas, a educação, de forma geral, tem apresentado progressivos avanços nos indicadores relacionados à melhoria da qualidade do ensino público, principalmente, no que se refere às duas últimas décadas, ainda que aquém do esperado, como podemos observar pelas metas não alcançadas do PNE (2001-2010).

Quanto à formação continuada, podemos destacar que houve um aumento significativo no percentual de docentes que se qualificaram nas últimas décadas por meio de cursos FICs e de pós-graduação. No entanto, não podemos deixar de reconhecer que, com o congelamento dos gastos públicos com a educação, com previsão de 20 anos, conseqüente aos ataques do governo Temer, esse percentual tende a diminuir, colocando em risco o cumprimento do primeiro objetivo da meta 16 do PNE (2014-2024) que estabelece a formação de 50% dos docentes da educação básica. Por isso, compreende-se que, o nosso país corre um sério risco de sofrer um grande retrocesso na área da educação, inclusive, no que diz respeito à formação docente.

3 CAPÍTULO 3

O ENCONTRO PEDAGÓGICO COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO

Este capítulo apresenta um breve contexto histórico do IFCE *campus* Umirim e traz uma abordagem sobre o encontro pedagógico como estratégia de formação continuada desenvolvida no âmbito dessa instituição.

3.1 Desvelando o Instituto Federal do Ceará – *Campus* Umirim- a partir do curso Técnico em Agropecuária

O Instituto Federal do Ceará, *Campus* Umirim, tem sua origem na Escola Agrotécnica, criada em 1990, por meio de uma parceria entre gestão municipal de Umirim e o MEC com objetivo de ofertar educação profissional e tecnológica à população do território dos Vales do Curu e Aracatiaçu¹.

Tal território, localizado ao norte do estado do Ceará, atualmente abrange 18 municípios, entre eles, Umirim, e “[...] apresenta um grande potencial agropecuário com destaques na cultura da mandioca, do coco, da banana, do caju, do mamão e hortaliças, além da criação de gado, ovinos e caprinos, aves, peixes e abelhas melíferas”. (BENTO, 2015).

Devido a esse território ter uma economia baseada principalmente em atividades agropecuárias, que são, em sua grande maioria, desenvolvidas por pequenos produtores, a Escola Agrotécnica foi criada na referida região como fazenda escola para atuar especialmente na educação do campo, ofertando como carro-chefe o curso Técnico em Agropecuária.

No entanto, com a criação dos Institutos Federais (IFs), por meio da Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008, fruto de significativas mudanças dos projetos governamentais relacionados à educação profissional, a Escola Agrotécnica passou a ser unidade do Instituto Federal do Ceará - IFCE, que segundo a legislação, é uma:

[...] instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica, nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com a prática pedagógica. (BRASIL, 2008b, p.1).

Essa instituição é fruto da expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), que buscou nos últimos anos ampliar as instituições

¹INSTITUTO Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Estado do Ceará. Disponível em: https://ifce.edu.br/umirim/campus_umirim/o-campus. Acesso em: 02 fev. 2018.

federais de ensino em todo o Brasil, entre elas, os Institutos Federais (IFs), que surgiram a fim de contribuir para o desenvolvimento educacional e socioeconômico do País.

Além disso, “[...] os Institutos Federais (IFs) fundamentam-se em uma ação integrada e referenciada na ocupação e desenvolvimento do território, entendido como lugar de vida” (BRASIL, 2010, p.15). Dessa forma, buscando atender tais anseios no território cearense, Gadelha (2010, p.113) destaca que:

Na distribuição espacial do Instituto, foi estabelecido, como critério de atendimento, a cobertura mais ampla possível de mesorregiões e uma relação direta com os arranjos produtivos e socioculturais locais, objetivando fortalecer o compromisso da educação profissional com o crescimento intelectual e humano dos cidadãos e também com o desenvolvimento local e da região.

Além do critério apontado por Gadelha (2010), não podemos deixar de destacar que, a escolha da região, bem como a do município contemplado com um IF, também é marcada por questões políticas e sociais, já que o IF traz para a comunidade local expectativas de desenvolvimento não só educacional, mas também socioeconômico.

Por isso, a partir do Decreto nº 6.095/2007, que estabeleceu as diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da RFEPECT, e com apoio da política do município, a Escola Agrotécnica de Umirim virou unidade do IFCE, inicialmente como *campus* avançado do IFCE *campus* Crato considerado “centro de excelência em formação de profissionais para as atividades econômicas predominantes do local, que são agricultura, pecuária e agroindústria” (GADELHA, 2010, p. 111).

Nessa época, todas as ações do *campus* e todos os servidores eram gerenciados pela unidade de Crato em conjunto com a Prefeitura Municipal de Umirim, sendo que, devido ao distanciamento entre as duas unidades e a divisão de poder entre os dois órgãos, a situação do *campus* avançado de Umirim era muito precária tanto de infraestrutura quanto de recursos humanos, por isso, foi preciso mudar esse cenário. Para isso, os servidores se uniram para reivindicar por melhorias e pela independência gerencial do *campus*².

Com a Lei nº 11.982 /2008, que criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e impulsionou a implantação de novas unidades, a partir da portaria nº 330, de 23/04/2013, publicada no Dou de 24/04/2013 pelo MEC, o *campus* Umirim deixou de ser avançado e passou ser convencional, conquistando a partir disso, progressiva autonomia administrativa, financeira e pedagógica. Nessa época, não houve eleição para diretor, a escolha e a nomeação do dirigente ficou a cargo do reitor do IFCE.

Vale destacar ainda que, apesar da conquista da independência gerencial, o *campus* Umirim ainda contava com poucos servidores efetivos e colaboradores, e ofertava somente dois cursos técnicos: o curso Técnico em Agropecuária, nas modalidades de ensino integrado e subsequente, e o curso Técnico em Informática por meio do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), além de alguns cursos de extensão. Hoje, em decorrência dos avanços administrativos e pedagógicos conquistados, além do curso Técnico em

² INSTITUTO Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Estado do Ceará. Disponível em: https://ifce.edu.br/umirim/campus_umirim/o-campus. Acesso em: 04 fev. 2018.

Agropecuária, o *campus* Umirim também oferta o curso Técnico em Informática e o curso de Licenciatura em Letras Português-Inglês.

Sobre a equipe docente, assim como de outras instituições de educação profissional, o IFCE *campus* Umirim desde o início de sua história, conta com um grupo composto por profissionais de diversas áreas de conhecimentos e com os mais variados perfis de formação acadêmica, fato este que ocorre devido à oferta de cursos de diversos níveis e modalidades de ensino proporcionada pelos institutos federais.

A seleção dos docentes do IFCE é feita por meio de concurso público e conforme área de conhecimento, podendo para cada área, concorrer profissionais graduados e com diferentes titulações para atuar em todos os níveis de ensino ofertado pela instituição. Contudo, é importante destacar que o grupo docente dos IFs é dividido em docentes das áreas propedêuticas e técnicas, fato que se deve à formação acadêmica desses profissionais e a dualidade ainda existente entre ensino médio e educação profissional.

Sabe-se que “os professores das disciplinas específicas são formados, em geral, em bacharelados, não possuindo a formação desejada para o exercício da docência”. (BRASIL, 2007, p.33). Já os professores licenciados que ministram disciplinas básicas do ensino médio:

[...] carecem de formação com vistas à atuação no ensino médio integrado, posto que tiveram sua formação voltada para a atuação no ensino fundamental e no ensino médio de caráter propedêutico, uma vez que as licenciaturas brasileiras, em geral, não contemplam em seus currículos estudos sobre as relações entre trabalho e educação ou, mais especificamente, sobre a educação profissional e suas relações com a educação básica. (*Id. Ibid.*).

Além disso, para o exercício da docência, fora bacharéis e licenciados, os IFs admitem também tecnólogos, tendo como base para isso a Resolução nº 1 do Conselho Nacional de Educação (CNE), de 27 de março de 2008, que em casos excepcionais considera docentes da Educação Profissional Técnica de Nível Médio:

- a) os graduados bacharéis e tecnólogos que, na falta de licenciados, recebem autorização do órgão competente de cada sistema, em caráter precário e provisório, para exercer a docência e aos quais se proporcione formação pedagógica em serviço;
- b) os profissionais experientes, não graduados, que forem devidamente autorizados a exercer a docência pelo órgão competente, em caráter precário e provisório, desde que preparados em serviço para esse magistério. (BRASIL, 2008a, p.2)

No entanto, é importante reconhecer que algumas áreas de conhecimentos são carentes de cursos de licenciatura, por isso, é comum faltar candidatos habilitados para atuar em alguns componentes curriculares, principalmente na área técnica dos cursos. Por isso, é possível afirmar que, no Brasil “[...] a docência sem habilitação é um fato histórico especialmente em se tratando de educação profissional” (FERREIRA E MOSQUERA, 2010, p. 106).

Porém, cabe também destacar que, apesar do respaldo legal encontrado nessa Resolução para a contratação de docentes não licenciados, tal dispositivo também estabelece que a formação pedagógica deva ser proporcionada a estes pelas instituições as quais estejam vinculados, por meio de programas de formação continuada.

Dessa forma, o IFCE comprometido com essa missão, oferta aos seus docentes não licenciados o curso de Formação Pedagógica para Docência na Educação Profissional, Científica e Tecnológica em nível de pós-graduação lato sensu como estratégia de

complementar a formação acadêmica desses profissionais. Afinal, a formação pedagógica é requisito básico para o exercício da docência na educação básica, conforme estabelece a LDB (Lei nº 9394/1996).

Corroborando com as prescrições da LDB quanto à formação docente, a Resolução nº 6 de 20 de setembro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, prevê que:

Art. 40 A formação inicial para a docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio realiza-se em cursos de graduação e programas de licenciatura ou outras formas, em consonância com a legislação e com normas específicas definidas pelo Conselho Nacional de Educação.

[...]

§ 2º Aos professores graduados, não licenciados, em efetivo exercício na profissão docente ou aprovados em concurso público, é assegurado o direito de participar ou ter reconhecidos seus saberes profissionais em processos destinados à formação pedagógica ou à certificação da experiência docente, podendo ser considerado equivalente às licenciaturas:

I - excepcionalmente, na forma de pós-graduação lato sensu, de caráter pedagógico, sendo o trabalho de conclusão de curso, preferencialmente, projeto de intervenção relativo à prática docente;

II - excepcionalmente, na forma de reconhecimento total ou parcial dos saberes profissionais de docentes, com mais de 10 (dez) anos de efetivo exercício como professores da Educação Profissional, no âmbito da Rede CERTIFIC;

III - na forma de uma segunda licenciatura, diversa da sua graduação original, a qual o habilitará ao exercício docente.

§ 3º O prazo para o cumprimento da excepcionalidade prevista nos incisos I e II do § 2º deste artigo para a formação pedagógica dos docentes em efetivo exercício da profissão, encerrar-se-á no ano de 2020. (BRASIL, 2012a)

O IFCE tem buscado cumprir com as respectivas normativas legais, visto que, a formação pedagógica dos docentes não licenciados contribui para a melhoria do quadro docente e a superar a dualidade existente entre ensino propedêutico e ensino técnico. Convém ressaltar que, tal dualidade reflete o histórico da educação profissional do Brasil, que antes se concentrava prioritariamente no ensino técnico, sendo que, nessa modalidade, profissionais de diversas áreas podiam atuar, pois não havia exigência quanto à formação pedagógica.

Porém com o novo redimensionamento da educação brasileira, a partir da promulgação da LDB, a educação profissional e tecnológica “[...], no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia” (BRASIL, 1996, p.39). Com a redemocratização da educação, passou-se a investir cada vez mais na integração da educação básica à educação profissional, pois:

A educação profissional, na LDB, não substitui a educação básica e nem com ela concorre. A valorização de uma não representa a negação da importância da outra. A melhoria da qualidade da educação profissional pressupõe uma educação básica de qualidade e constitui condição indispensável para o êxito num mundo pautado pela competição, inovação tecnológica e crescentes exigências de qualidade, produtividade e conhecimento. (BRASIL, 2000, p.84)

Por isso, conforme determina o art. 172, inciso I do ROD (IFCE, 2015), no IFCE o docente pode “lecionar em todos os componentes curriculares nas especialidades da subárea

de conhecimento para a qual prestou concurso público” podendo atuar em todas as modalidades do ensino técnico e ou superior, além dos cursos de pós-graduação. Além disso, docentes com notório saber em determinadas áreas também podem atuar na educação profissional, conforme afirma o art.61 da LDB:

IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado[...]. (BRASIL, 1996)

O quadro docente dos IFs é constituído pelos docentes efetivos, regidos pelo Regime Jurídico Estatutário, pelos docentes temporários admitidos por meio de contrato de trabalho, além dos docentes colaboradores. A grande maioria dos docentes trabalha em regime de dedicação exclusiva, ou seja, presta quarenta horas semanais de trabalho, sem manter outros vínculos empregatícios.

Todos os docentes efetivos e temporários ingressam na instituição somente através de processo de seleção pública. Na seleção para docentes efetivos o ingresso se dá por meio de concurso público que busca avaliar os conhecimentos teóricos e práticos dos candidatos. Já na seleção para contratação de docentes temporários se dá por meio de processo seletivo simplificado. Todas as modalidades de seleção contemplam uma avaliação da prática por meio de prova didática, apesar da formação pedagógica não ser um pré-requisito.

No âmbito do IFCE, a carga horária dos docentes depende do regime de trabalho, podendo ser de 20 ou 40 horas semanais, sendo esse total distribuído entre atividades inerentes ao cargo, inclusive, a participação em encontros pedagógicos, o que comprova a promoção de momentos de formação continuada no âmbito institucional.

3.2 O encontro pedagógico no IFCE

Muitas são as estratégias de formação continuada para docentes que podem ser desenvolvidas a partir de uma política interna de capacitação profissional. No entanto, a formação continuada em serviço, ou seja, a desenvolvida no próprio lócus de atuação tem sido a estratégia mais usada atualmente pelos sistemas de ensino quando o assunto é melhoria da qualidade do ensino.

No IFCE, a formação continuada ocorre, principalmente, no encontro pedagógico, visto ser este um espaço reservado para o estudo sistemático de temáticas pedagógicas e integração dos servidores no âmbito institucional. Esse tipo de formação é que garante um tempo de estudo coletivo aos servidores em horário predefinido dentro do expediente, pelo menos, em dois dias específicos ao longo de um semestre letivo, sem causar prejuízos ao andamento das atividades gerenciais e de ensino da instituição.

O encontro pedagógico, enquanto espaço de formação continuada, trata-se de “uma formação não apenas em noção ou disciplinas [...], mas sim num maior “conhecimento subjetivo”: autoconceito, conflito, conhecimento de si mesmo, comunicação, dinâmicas de grupo, processos de tomada de decisões coletivas” (IMBERNÓN, 2009, p.40). Logo, a formação continuada dentro do espaço institucional é um momento de desenvolvimento pessoal. Porém, por outro lado, a formação continuada também:

[...] trata-se de um dispositivo burocrático, sistematizado, autorizado, institucionalizado, implementado e controlado pelos sistemas institucionais de ensino, cujos valores constroem táticas pedagógicas, fazendo circular

referenciais diferenciados e específicos, ditos eficazes, para se reorganizar , convenientemente , a cultura da atuação docente. (GORGULHO,2004, p.76)

Como aponta Gorgulho (2004), a formação continuada em serviço não tem somente como finalidade mediar o processo de desenvolvimento profissional do docente, mas também serve para direcionar sua atuação e alinhá-la conforme as necessidades e expectativas da instituição. De acordo com o Projeto Político-Pedagógico Institucional (PPI) do IFCE “a capacitação e a qualificação profissional passam a ser requisitos indispensáveis para o alcance dos objetivos estratégicos da instituição [...]” (IFCE, 2018, p. 132). No IFCE, o encontro pedagógico é fruto da institucionalização da formação continuada em serviço, visto tratar-se de ação regulamentada e prevista na carga horária de trabalho docente.

Além disso, o encontro pedagógico também é a iniciativa mais acessível para os docentes e técnico-administrativos que não têm formação pedagógica, visto que, aborda conteúdos de cunho pedagógico e administrativo, a fim de capacitá-los minimamente para o trabalho no campo educacional. Como aponta Paulo Freire (1991, p.58) “ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática”. Portanto, é no contexto escolar que a profissionalização do educador também acontece.

Corroborando com isso, Sousa (2016, p.108), destaca ainda que:

Refletir sobre as questões que permeiam o exercício da docência é o grande desafio apresentado a todos os que fazem a educação no país. Faz-se necessário que todas as instituições de ensino tenham como prioridade a definição de políticas que garantam programas de formação continuada para o corpo docente, que propiciem reflexões teórico práticas, para que cada educador possa (re)definir e transformar sua atuação frente aos educandos.

É possível observar que Sousa (2016) aponta para tríade ação-reflexão-ação que é inerente ao trabalho pedagógico, sendo a reflexão assim compreendida como uma importante dinâmica do processo de formação continuada. Nesse sentido, compreende-se que o docente atua melhor quando reflete sobre sua prática coletivamente e quando encontra na formação continuada elementos que possam melhorar a sua atuação. Afinal, “um professor bem formado, motivado, com condições de trabalho adequadas e envolvido em um processo de formação contínua, que lhe forneça elementos para a constante melhoria de sua prática, é o elemento mais importante para a educação de qualidade” (LEITE, 2010, p. 2).

No IFCE, o encontro pedagógico é um evento planejado e coordenado pela CTP de cada campus, que no decorrer de cada semestre, busca identificar as maiores dificuldades pedagógicas dos docentes relacionadas ao cotidiano acadêmico, na busca de promover ações que possam contribuir significativamente para a melhoria do desempenho pedagógico desses profissionais.

Nos encontros pedagógicos, as abordagens das temáticas ocorrem, geralmente, por meio de palestras, rodas de conversa, debates e oficinas. Tais temáticas levam os servidores a questionarem suas práticas, a refletirem sobre o trabalho pedagógico, a valorizarem o magistério, bem como a planejarem ações que possam solucionar ou minimizar os problemas que impactam direta ou indiretamente no processo educativo.

Nesse sentido, vale ressaltar que, as temáticas de formação emergem do dia a dia da instituição por meio do acompanhamento do trabalho docente e das observações diárias da dinâmica pedagógica e administrativa do *campus*, não sendo estas desvinculadas desse contexto. Assim,

[...] considerar a escola como lócus de formação continuada passa a ser uma afirmação fundamental na busca de superar o modelo clássico de formação continuada e construir uma nova perspectiva na área de formação continuada de professores. Mas este objetivo não se alcança de uma maneira espontânea, não é o simples fato de estar na escola e de desenvolver uma prática escolar concreta que garante a presença das condições mobilizadoras de um processo formativo. Uma prática repetitiva, uma prática mecânica não favorece esse processo. Para que ele se dê, é importante que essa prática seja uma prática reflexiva, uma prática capaz de identificar os problemas, de resolvê-los, e cada vez as pesquisas são mais confluentes, que seja uma prática coletiva, uma prática construída conjuntamente por grupos de professores ou por todo o corpo docente de uma determinada instituição escolar. (CANDAU, 1997, p.57)

Por fim, é certo que o IFCE, assim como qualquer outra instituição de ensino, é um espaço rico de formação continuada, pois integra sujeitos com experiências distintas e “[...] é o lugar onde os saberes e as experiências são trocadas, validadas, apropriadas e rejeitadas” (ALMEIDA, 2006, p. 86). Portanto, acredita-se que é nesse lugar, marcado por diferentes conflitos e práticas educativas, onde emerge um novo ser profissional.

4 CAPÍTULO 4

ASPECTOS METODOLÓGICOS: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA

Este capítulo apresenta o caminho metodológico da pesquisa, ou seja, “a aplicação de atividades de caráter operacional técnico” (SEVERINO, 2007 p.100) e traz a análise interpretativa dos dados coletados por meio da aplicação de questionário misto.

4.1 Algumas considerações sobre a metodologia

Acreditamos que o tema *Formação Continuada em Encontros Pedagógicos: implicações na (re) construção da identidade profissional dos docentes do curso Técnico em Agropecuária* foi “exequível e adequado em termos tanto dos fatores externos quanto dos internos e pessoais” (MARCONI; LAKATOS, 2010, p.142), já que a investigação partiu de uma inquietação profissional.

Nesse sentido, optamos por desenvolver uma pesquisa de campo de caráter exploratório-descritivo com abordagem qualitativa. De acordo com Gonçalves (2001, p.67), “a pesquisa de campo é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto”.

Partindo desse pressuposto, definimos como campo de pesquisa o IFCE *campus* Umirim para extrairmos os dados referentes ao objeto do estudo, visto que, os encontros pedagógicos são momentos destinados à formação continuada em serviço, com realização periódica, para docentes e técnico-administrativos da instituição. Corroborando com isso, Severino (2007, p.122), reforça ainda que, este tipo de pesquisa “busca apenas levantar informações sobre um determinado objeto, delimitando assim um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestação desse objeto”.

Para Oliveira (2007), a pesquisa descritiva busca analisar de forma os fatos e fenômenos por meio de uma descrição detalhada de como os mesmos acontecem. Nesse sentido, buscamos nesse estudo, descrever os encontros pedagógicos como espaços de formação continuada em serviço usando, para isso, análise dos documentos institucionais, observação sistemática e a visão apresentada pelos docentes a respeito desse assunto.

A fim de atingirmos os objetivos pretendidos com a respectiva investigação, optamos por considerar como sujeitos da pesquisa somente os docentes efetivos do curso Técnico em Agropecuária do IFCE *campus* Umirim, por acreditarmos que estes pudessem melhor contribuir com as discussões e reflexões acerca da temática em questão.

O campo de pesquisa trata-se de uma instituição de ensino federal de natureza agrícola que está em processo de desenvolvimento, por conta disso, acreditamos que os servidores com maior tempo de serviço tivessem maior segurança para avaliar o objeto de estudo. Sendo assim, a escolha pelos docentes do curso Técnico em Agropecuária, justifica-se pela natureza e pelo próprio histórico institucional.

Atualmente, o supracitado curso é ofertado nas modalidades de ensino integrado e subsequente, e conta com a atuação de 24 docentes que estão distribuídos entre as disciplinas propedêuticas e técnicas, sendo 22 efetivos e 2 substitutos.

Contudo, para esta pesquisa, optamos somente pelos 13 docentes efetivos, com 3 ou mais anos de serviço no IFCE *campus* Umirim, o que justifica a escolha da população feita por amostra intencional “por júris, por tipicidade, por quotas” (MARCONI; LAKATOS,

2010, p. 207). Nesse sentido, não participaram da pesquisa os docentes efetivos que atuam somente em outros cursos, os docentes do curso Técnico em Agropecuária com menos de 3 anos de serviço na instituição e nem os docentes substitutos, independentemente do tempo de serviço.

Por se tratar de um estudo centrado na subjetividade, adotamos, portanto, para a coleta de dados a abordagem qualitativa, “[...] que faz referências mais a seus fundamentos epistemológicos do que propriamente a especificidades metodológicas” (SEVERINO, 2007, p. 119). Corroborando com esse pressuposto, Minayo (2004, p.21-22), ainda aponta que esse tipo de abordagem:

[...]responde a questões particulares. Ela se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificada, ou seja, trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Nesse sentido, a pesquisa qualitativa garantiu uma maior liberdade aos participantes para que estes pudessem expressar suas concepções, experiências, valores, crenças e conhecimentos acerca do objeto de estudo, assim, possibilitando um melhor delineamento das reais implicações da formação continuada na (re)construção da identidade profissional docente.

Portanto, para o desenvolvimento da pesquisa, primeiramente, solicitamos à Direção Geral do IFCE *campus* Umirim uma autorização da instituição. Com a autorização dada pelo dirigente institucional, por meio de um termo de anuência (APÊNDICE 1), o projeto de pesquisa foi submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. Após a aprovação do CEP, a coleta de dados foi devidamente iniciada.

A coleta de dados foi realizada nos meses de janeiro e fevereiro de 2018. Para isso, os docentes que atenderam aos critérios de inclusão participaram de um encontro com a pesquisadora após uma reunião pedagógica realizada no dia 23 de janeiro do corrente ano, no próprio âmbito institucional, onde estes tiveram a oportunidade de conhecer os objetivos, a relevância e a metodologia da pesquisa. Além disso, os participantes que confirmaram participação na investigação elegeram a própria CTP como espaço institucional para o recebimento, e posteriormente, a devolução do instrumento de coleta de dados.

A participação de cada docente na pesquisa foi livre e espontânea, com o anonimato garantido e com assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE 2), no qual deram ciência do conhecimento do objetivo do estudo e o destino das informações prestadas.

Na coleta de dados foi utilizado como instrumento um questionário (APÊNDICE 3) com perguntas abertas e fechadas com o objetivo de obter informações sobre a trajetória acadêmica dos sujeitos da pesquisa, vida profissional, as concepções que eles têm sobre docência, os anseios e as expectativas destes em relação à formação continuada em Encontros Pedagógicos, os reflexos da formação continuada na atuação profissional e a inter-relação desta com a (re) construção da identidade profissional.

Vale ressaltar que, antes da aplicação definitiva do questionário, este, primeiramente, foi aplicado a um grupo semelhante de docentes, porém, que não fazia parte do universo da pesquisa, a fim de identificar possíveis falhas que fossem capazes de causar prejuízos ao estudo. Com isso, o pré-teste, permitiu “a obtenção de uma estimativa sobre os futuros resultados” (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 186), bem como uma melhor reorganização do instrumento.

Com o intuito de enriquecermos a investigação, utilizamos a análise documental também como elemento integrante da coleta de dados. De acordo com Moreira (2008, p.271), “A análise documental compreende a identificação, a verificação e a apreciação de documentos para determinado fim”. Por isso, para fundamentarmos a pesquisa também utilizamos os documentos institucionais que regulamentam e norteiam a organização dos encontros pedagógicos, como: ROD, Projeto Político Institucional (PPI) e a programação desses eventos, entre outros.

Após coleta, os dados obtidos foram analisados, transcritos, categorizados, interpretados e discutidos com respaldo nos aportes teóricos ora apresentados nos capítulos anteriores.

Como abordagem para análise de dados, utilizamos a análise de conteúdo, que segundo Bardin (2011, p.15), “é um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”. Esse método possibilitou uma melhor análise e organização dos registros desse tipo de investigação.

4.2 Perfil dos participantes: análise dos resultados

Conhecer o perfil dos participantes de uma pesquisa é extremamente importante para o bom desenvolvimento da investigação, principalmente, quando o assunto é identidade. Nesse sentido, o perfil dos docentes do curso Técnico em Agropecuária do IFCE *campus* Umirim, participantes da pesquisa, foi delineado a partir dos dados levantados por meio do questionário com perguntas abertas e fechadas (APÊNDICE 3).

A fim de assegurarmos o anonimato dos participantes na análise, utilizamos como codificação a letra D acompanhada de um número de 1 a 13. Afinal, cabe ao (à) pesquisador (a) “[...] descaracterizar as informações em relação às suas fontes, dissolver a identidade de seus informantes, protegê-los no anonimato.” (FREITAS; SILVEIRA, 2008, p. 42).

Neste tópico, apresentamos as características comuns relativas aos participantes, como: sexo, faixa etária, naturalidade, estado civil, prole e cidade onde reside.

Vale ressaltar que, voluntariamente participaram da pesquisa 13 docentes efetivos do curso Técnico em Agropecuária com três ou mais anos de serviço como docentes no IFCE *campus* Umirim. Tais docentes foram convidados para contribuir com esse estudo que teve como objetivo verificar as implicações da formação continuada em encontros pedagógicos para a (re)construção da identidade profissional docente. Por isso fizemos uma análise de alguns dados pessoais, acadêmicos e profissionais desses sujeitos que julgamos necessários para esse processo de resgate histórico e, assim, delinear a identidade profissional destes e alcançarmos o objetivo da pesquisa. Inicialmente, buscamos identificar a predominância relativa ao sexo.

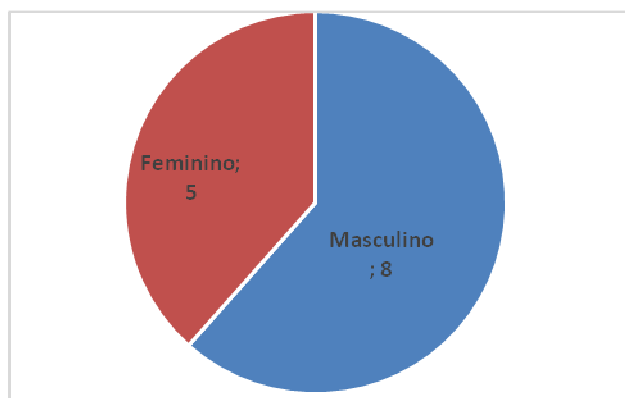


Gráfico 1 - Dados relativos ao sexo

Fonte: autora, 2018.

Em relação ao sexo, constatamos que 8 (oito) participantes são do sexo masculino e 5 (cinco) são do sexo feminino. Essa predominância do sexo masculino sobre o feminino confirma o contexto histórico da educação profissional e tecnológica que diferentemente do ensino regular o percentual de mulheres que atuam como docentes não é predominante (BRASIL, 2009).

Esses resultados também ratificam os dados que foram apresentados recentemente pela Sinopse Estatística da Educação Básica referente ao resultado do Censo Escolar de 2017 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), no qual constatou-se que, no referido ano, 127.055 docentes atuavam na Educação Profissional, sendo 63.419 do sexo feminino e 63.636 do sexo masculino (INEP, 2018).

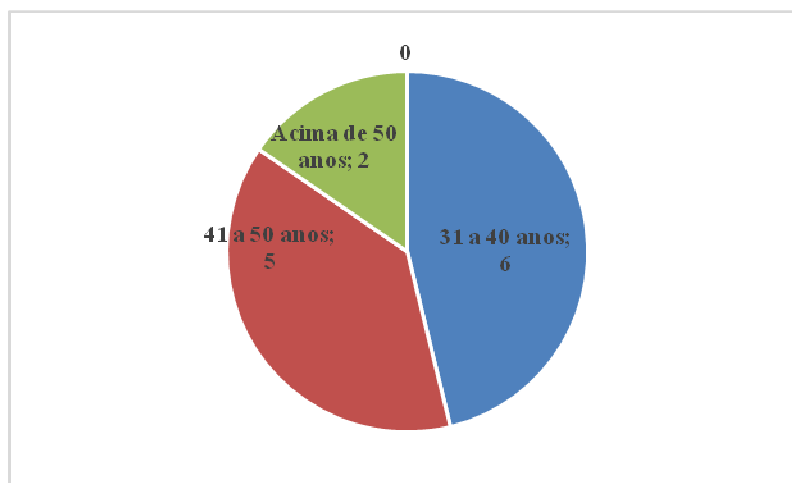


Gráfico 2 - Faixa etária

Fonte: autora, 2018.

Sobre a faixa etária dos participantes da pesquisa, constatamos que 6 (seis) docentes possuem idade entre 31 e 40 anos, 5 (cinco) docentes possuem idade entre 41 e 50 anos e 2 (dois) docentes possuem idade acima de 50 anos. O estudo revela que a maioria dos docentes ingressou ainda jovem no IFCE.

No cenário atual, temos visto muitos jovens investindo na carreira docente no ensino público. Vale ainda ressaltar que, tratando-se de IF, o salário atual dos docentes da rede federal chega a ser superior ao de outros cargos, o que justifica a ampla concorrência dos concursos da instituição e o ingresso de profissionais de áreas distintas na docência.

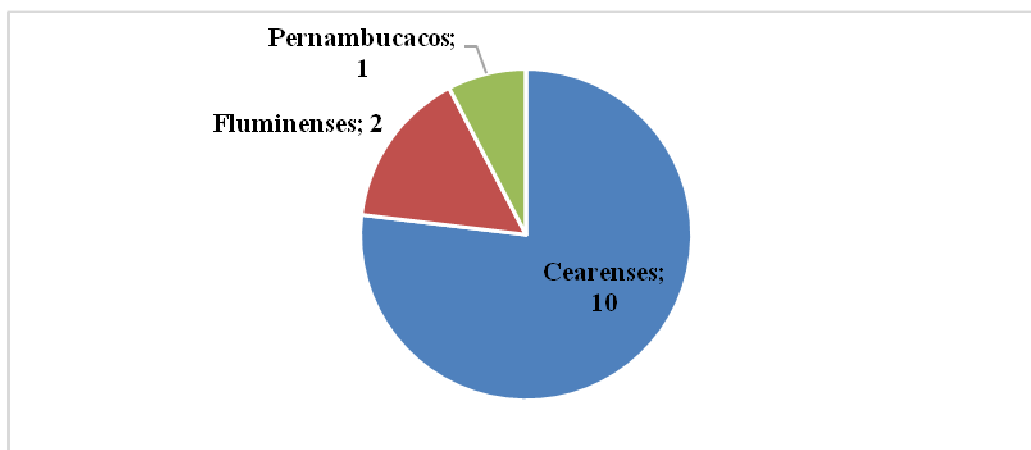


Gráfico 3 - Naturalidade

Fonte: autora, 2018.

Com relação à naturalidade, constatamos que, 10 (dez) participantes são cearenses, 2 (dois) fluminenses e 1 (um) pernambucano. Dos docentes que são naturais do Ceará, constatamos ainda que, nenhum é oriundo de Umirim. Isso comprova que, o IFCE, ao promover um concurso público, tem atraído pessoas de diversas regiões do Ceará e de outros lugares do Brasil.

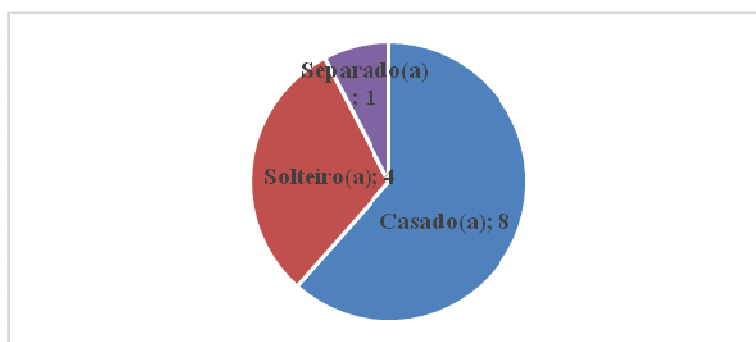


Gráfico 4 - Estado civil

Fonte: autora, 2018.

A respeito do estado civil, ou seja, a situação da pessoa em relação à vida conjugal em sociedade, os dados indicam que, 8 (oito) participantes são casados, 4 (quatro) são solteiros e 1 (um) é separado. Com isso, constatamos que a maioria dos docentes se declarou casado, situação que não varia em relação ao sexo, assim como, aos participantes que também se declararam solteiros.

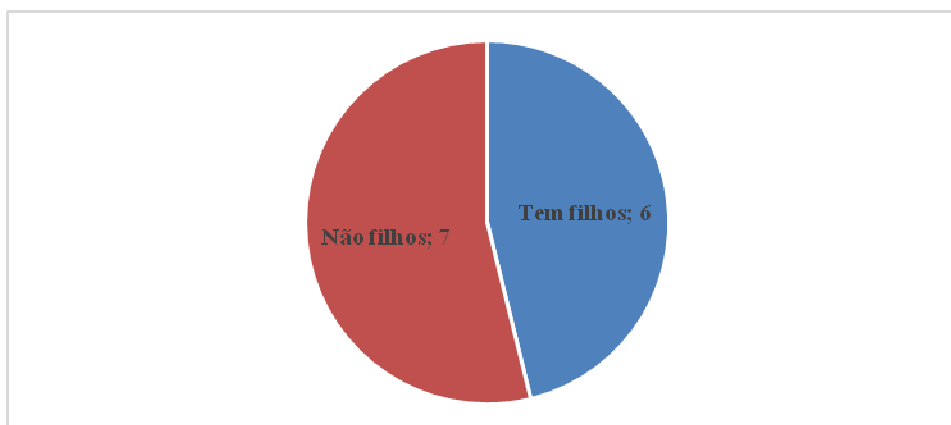


Gráfico 5 - Prole

Fonte: autora, 2018.

Quanto à questão se os docentes têm filhos, 7 (sete) participantes declararam ter em média de 1 a 3 filhos e 6 (seis) declararam não ter filhos. Do total que declarou ter filho(s), 5 (cinco) são casados, 1 (um) solteiro e 1 (um) separado, tendo a maioria idade entre 31 e 40 anos.

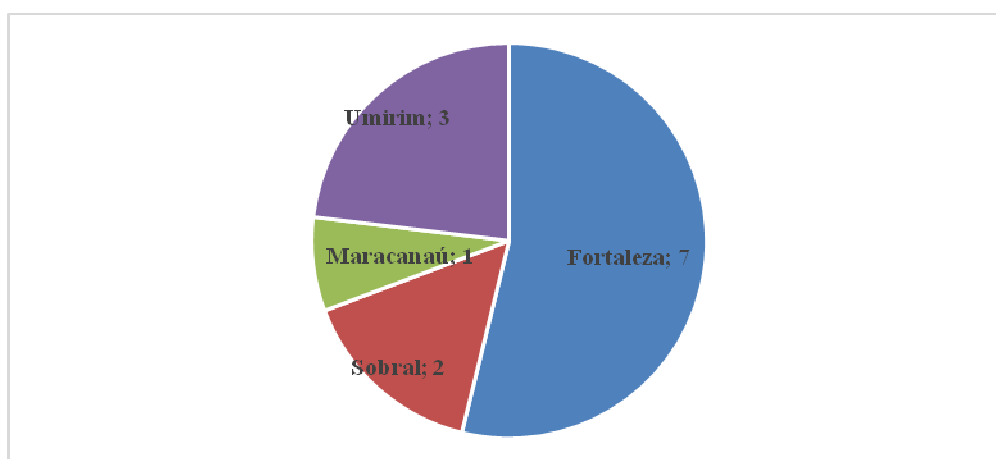


Gráfico 6 - Cidade onde reside

Fonte: autora, 2018.

Com relação à cidade onde os participantes residem, constatamos que, 7 (sete) moram em Fortaleza, 3 (três) em Umirim, 2 (dois) em Sobral e 1 (um) em Maracanaú. Verificamos que a maioria (10) prefere residir na própria na capital ou em outras cidades.

Com esses resultados, nota-se que, independente do estado civil, a maioria dos participantes apesar de trabalhar em Umirim não mora no município, mas sim na capital ou entre outro município, opondo-se à estratégia de expansão da rede federal, que além de promover a interiorização da educação profissional e tecnológica, tem como objetivo atrair pessoas para alavancar o desenvolvimento socioeconômico de diversas regiões, inclusive, as mais precárias.

A interiorização da educação profissional visa o desenvolvimento socioeconômico e educacional mais homogêneo, a fim de evitar maiores aglomerações nas grandes cidades e garantir a igualdade de acesso de estudantes às instituições de educação profissional e tecnológica. Porém a falta de estrutura dos municípios interioranos, bem como a proximidade desses municípios com a capital ou com outras cidades mais desenvolvidas, são fatores que

levam a maioria dos profissionais lotados nos IFs a não terem interesse em fixar moradia nesses lugares.

4.3 Trajetória acadêmica: perfil profissional dos participantes

Sabemos que seguir a carreira docente nem sempre é uma questão de vocação, no entanto, muitos profissionais encontram na docência uma oportunidade de ingressar no mercado de trabalho, sem mesmo terem formação pedagógica ou algo parecido, outros encontram na área oportunidade de realização pessoal e profissional, entre outros motivos.

Assim, procuramos com o estudo conhecer um pouco a trajetória acadêmica dos docentes do curso Técnico em Agropecuária do IFCE *campus* Umirim, participantes da investigação, buscando traçar um paralelo entre a formação acadêmica e o ingresso desses profissionais na docência.

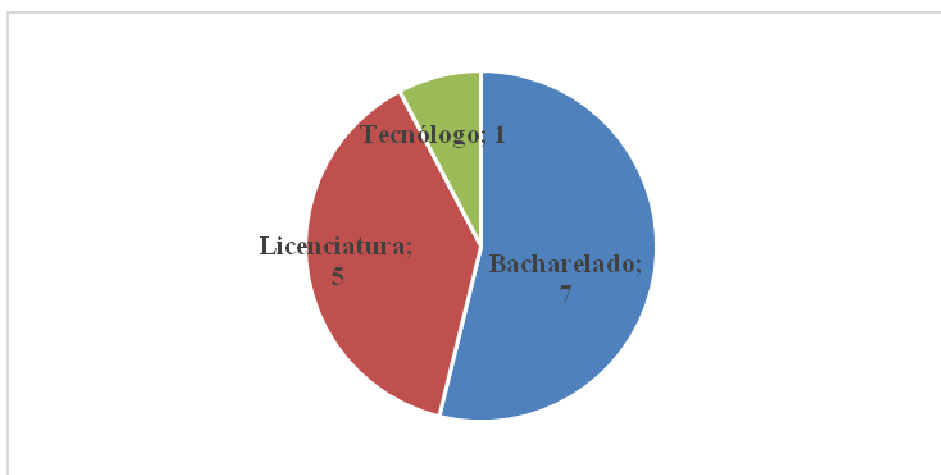


Gráfico 7 - Tipo de graduação cursada

Fonte: autora,2018.

No que se refere à formação em nível de graduação, os dados da pesquisa revelaram que a maioria (8) dos docentes participantes do estudo cursaram bacharelado nas áreas das ciências agrárias ou das tecnologias da informação e, portanto, não priorizaram nessa etapa cursos voltados para a formação pedagógica. Além disso, esses docentes também não investiram, ao longo da trajetória acadêmica, em cursos de formação pedagógica complementar e são profissionais que atuam, na grande maioria, na área técnica do curso.

Ao todo são 8 (oito) docentes não licenciados. Esse percentual corrobora com os dados estatísticos apresentados no documento que trata a concepção e diretrizes dos IFs criado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do Ministério da Educação que justifica o ingresso desses docentes na educação profissional:

Na esfera mais palpável, o que se apresenta referendada em lei é a possibilidade de ingressarem para a docência das disciplinas profissionalizantes, oriundos de diferentes formações com pouco conhecimento do trabalho em educação, principalmente, subestimando, de certa forma, o saber pedagógico, intrínseco ao ato educativo. (BRASIL, 2010)

Apesar de a formação pedagógica ser um critério básico para o exercício da profissão docente, constatamos que, somente 5 (cinco) participantes cursaram, ao longo da trajetória

acadêmica, um curso de licenciatura. Desse total, apenas uma docente da área técnica do curso declarou ter feito uma licenciatura antes de ingressar na área da educação.

Sobre essa falta de formação pedagógica dos docentes, Moura (2008) aponta que diferente de outras áreas profissionais somente o magistério permite a atuação de profissionais que não têm a devida formação específica.

Convém ressaltar ainda que, a falta de formação pedagógica enfraquece e retarda o processo de construção da identidade profissional no sentido de dar um real significado ao “eu” docente. Pimenta e Anastasiou (2005) destacam a importância da formação específica na área de atuação ao apontarem que o processo de construção da identidade profissional e de profissionalização dos profissionais inicia na universidade.

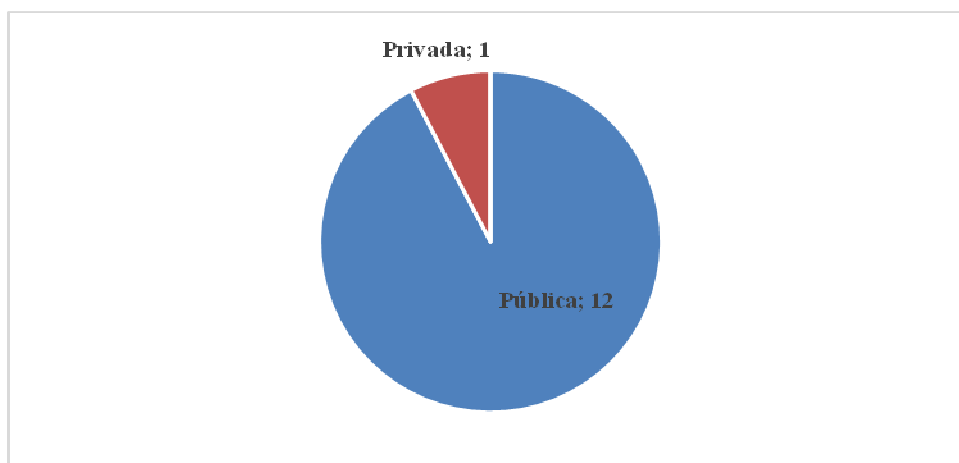


Gráfico 8 - Tipo de instituição onde concluiu a graduação

Fonte: autora, 2018.

Em relação à formação acadêmica, concluímos que, a maioria (12) dos participantes se formou em universidade pública, principalmente, entre os anos de 2000 e 2010, época em que o governo já começava a investir na expansão e reestruturação dessas instituições. Além disso, verificamos que, todos os docentes após a graduação prosseguiram nos estudos fazendo cursos de pós-graduação, pelo menos, em nível de especialização lato sensu. Sendo assim, apresentamos no gráfico a seguir os dados referentes à titulação dos docentes.

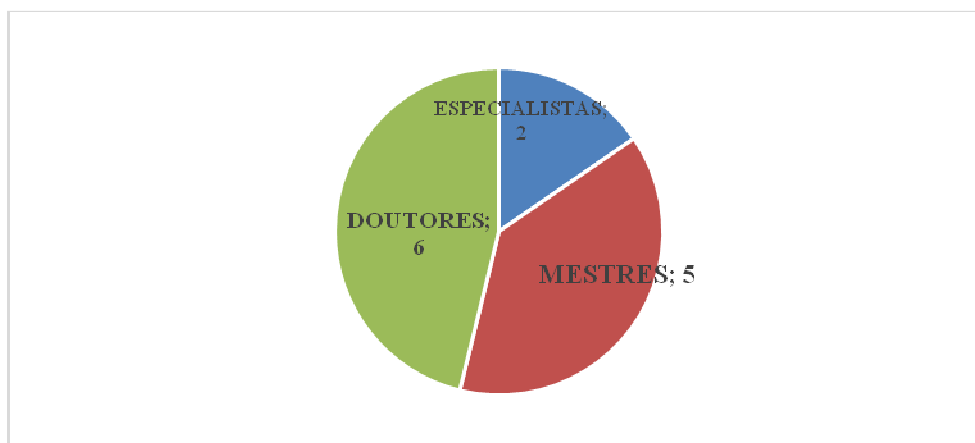


Gráfico 9 - Titulação acadêmica

Fonte: autora, 2018.

A partir do levantamento desses dados, concluímos que, a maioria (6) dos docentes são doutores. Convém destacar que, no Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), a titulação acadêmica também é um fator preponderante, visto que, além do ensino básico, o docente também precisa atuar na pesquisa, extensão, ensino superior e pós-graduação.

Além disso, tem a questão salarial, quanto maior for a titulação acadêmica do docente, maior será a remuneração desse profissional, sendo que, a remuneração total é a soma do vencimento básico do cargo mais a Retribuição por Titulação (RT), conforme dispõe a Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012, que trata da estruturação do Plano de Carreiras e Cargos do Magistério Federal. Salientamos ainda que, a remuneração tem sido um dos fatores mais atrativos do magistério público federal, bem como o incentivo à qualificação profissional.

4.4 Trajetória profissional na docência

Antes de entrarmos diretamente nos dados relacionados à trajetória dos participantes na docência, buscamos investigar primeiramente as experiências profissionais não docentes destes na tentativa de construirmos um entendimento de como se deu o processo de construção do “eu docente”, considerando histórico de cada um.

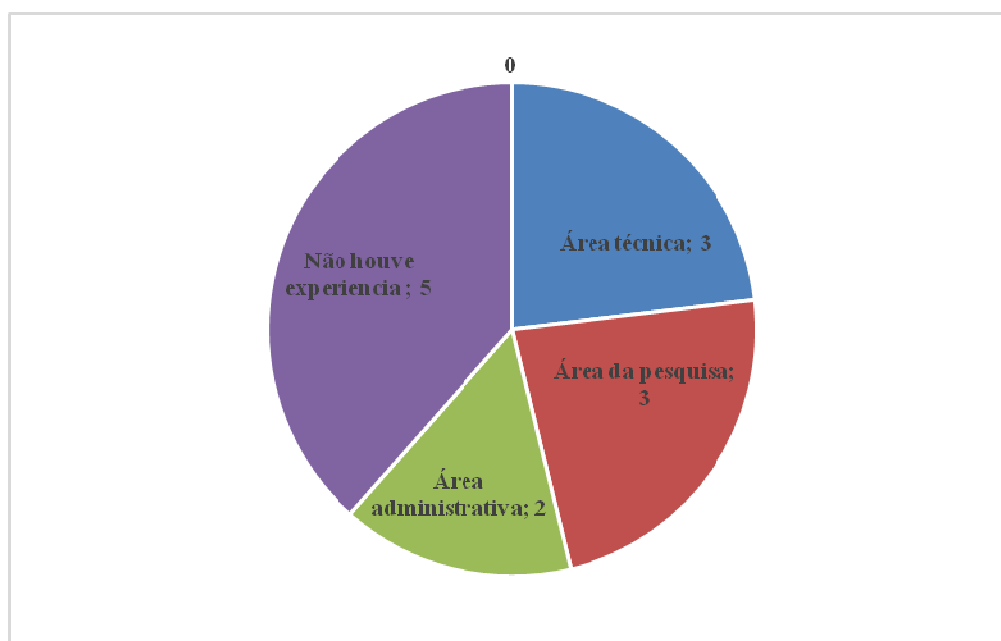


Gráfico 10 - Experiências profissionais não docentes por área

Fonte: autora, 2018.

Ao verificarmos as experiências profissionais não docentes dos participantes, observamos que 5 (cinco) deles não tiveram nenhum outro tipo de experiência profissional antes de ingressar na docência. Dos docentes que tiveram experiências profissionais antes de ingressar na docência, a maioria (6) é bacharel e teve experiências ligadas as suas respectivas áreas de formação ou à pesquisa e somente 2 (dois) participantes tiveram experiência em outra área que não exigia formação específica em nível superior.

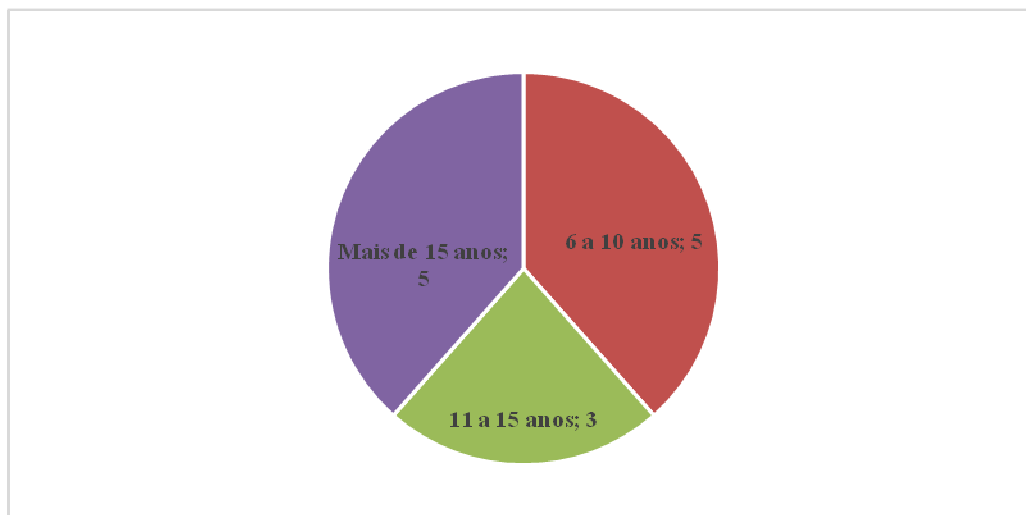


Gráfico 11 - Tempo de trabalho como docente

Fonte: autora, 2018.

Quanto ao tempo de trabalho como docente, 5 (cinco) participantes declararam ter de 6 a 10 anos, 3 (três) participantes declararam ter de 11 a 15 anos e 5 (cinco) participantes declararam ter mais de 15 anos. O tempo de trabalho como docente representa o histórico profissional dedicado à docência e não necessariamente o tempo de trabalho como docente no IFCE, como podemos constatar no gráfico a seguir:

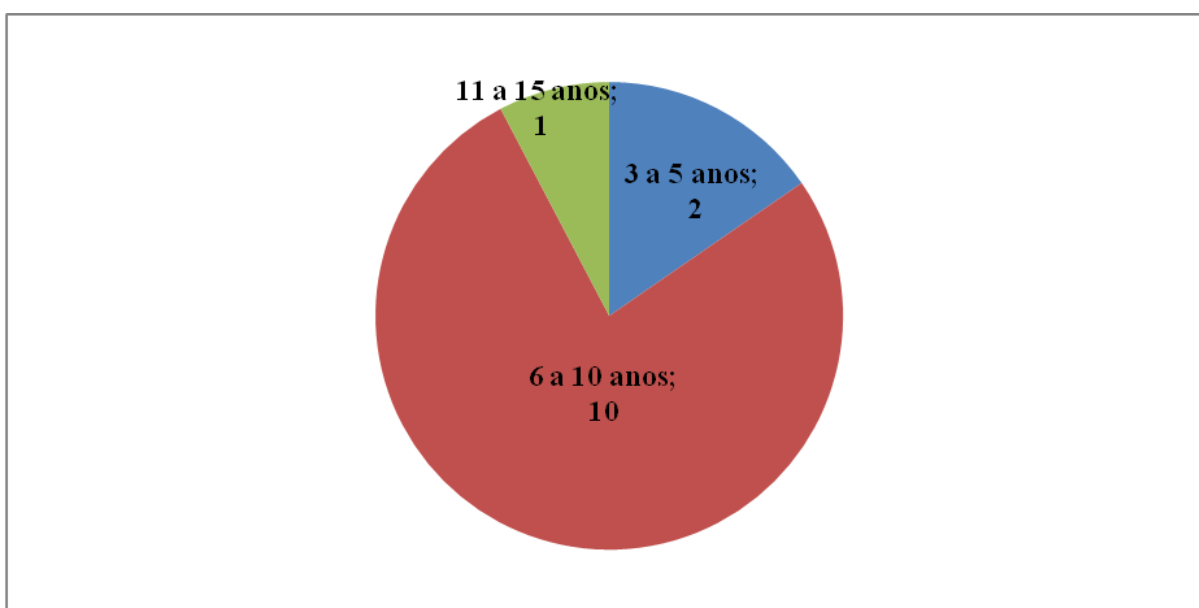


Gráfico 12 - Tempo de trabalho como docente no IFCE

Fonte: autora, 2018.

Ao confrontarmos os dados referentes ao tempo de trabalho como docente e tempo de trabalho como docente no IFCE, concluímos que, 5 (cinco) participantes já eram docentes antes de ingressarem no IFCE. Esse percentual se refere aos docentes licenciados que já exerciam anteriormente a docência.

Em relação ao tempo de trabalho como docente no IFCE, 10 (dez) participantes declararam ter de 6 a 10 anos. Julgamos que esse percentual corresponde exatamente o

período de expansão da RFEPECT, que nos últimos 10 anos promoveu uma leva de concursos públicos para todo o Brasil para contratação de docentes para atuação em diversas áreas.

Além disso, ao entrecruzarmos os dados referentes à formação acadêmica, tempo de trabalho como docente e tempo de trabalho como docente no IFCE, observamos que para 2 (dois) participantes, o IFCE foi a primeira instituição na qual tiveram oportunidade de ingressar na docência. Esse percentual corresponde somente aos docentes bacharéis que atuam na área técnica do curso.

Diante do exposto, podemos inferir que, quando profissionais bacharéis passam a ser docentes sem a formação pedagógica, “[...] sua passagem para a docência ocorre “naturalmente”; dormem profissionais e pesquisadores e acordam professores” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005, p.104). Tais docentes constroem uma identidade profissional fundamentada na prática e nos saberes experienciais.

Sobre o que motivou a escolha da profissão docente, a maioria (10) dos participantes declararam que esta não foi a sua primeira opção profissional, levando em conta a trajetória pessoal, como podemos observar nos destaques a seguir:

Era pesquisador de uma instituição pública na área da Agropecuária. Atividade de geração de tecnologia. Circunstancialmente, com a extinção da empresa na qual trabalhava, os pesquisadores foram remanejados para as Faculdades Tecnológicas –CENTEC, no cargo docente. Assim, motivado pela experiência anterior, foi muito agradável atuar na área do ensino. (D3).

Na época do meu ensino médio eu pensava em cursar farmácia, chegando a fazer vestibular na UFC. Como não passei e com condição escassa, voltei ao interior (Cedro - CE), cuja única oportunidade era cursar Letras ou Pedagogia na UECE (no Iguatu). (D5).

Precisava de uma profissão que garantisse nosso sustento de imediato, em que não restassem dúvidas quanto à existência de emprego. Desta forma, as outras opções como contabilidade e advocacia foram descartadas. Foram pensadas ao mesmo momento. (D8)

Antes de ser docente eu planejava ser pesquisador, coisa que eu já fazia desde o início da graduação, o concurso do IFCE surgiu e aproveitei a oportunidade. (D9)

Não foi a primeira opção. Após a conclusão da graduação ingressei em um órgão de pesquisa do estado, quando foi extinto ingressei no magistério. (D12)

Tais resultados comprovam o desinteresse das pessoas em exercer a docência, profissão que no Brasil, historicamente, tem sido marcada pela desvalorização social e preconceitos decorrentes das más condições de trabalho que assolam a área da educação. Como aponta Guimarães (2006, p.60), “[...] não é fácil ao professor identificar-se com uma profissão cuja imagem social não oferece referências positivas, comuns e mobilizadoras”. (GUIMARÃES, 2006, p. 60). O relato de D4 corrobora com essa visão de Guimarães:

Inicialmente, pensei em cursar Contabilidade ou Ciências Econômicas, pois tinha receio das condições precárias que os professores vivenciam no Brasil. Depois de refletir um pouco, decidi fazer Letras que realmente era o que eu mais gostava. Durante a graduação, tive experiências um pouco negativas com a docência, tendo em vista a péssima qualidade de algumas escolas da rede pública e escolas particulares de bairros da periferia de Fortaleza e, principalmente, a dificuldade em motivar os alunos ao estudo. Depois da

graduação, minhas experiências foram em Universidades e Institutos Federais mudando assim o meu ponto de vista sobre a educação. Hoje, apesar das dificuldades ainda existirem, sinto-me motivada e valorizada na minha profissão. (D4).

A falta de valorização do magistério afeta a credibilidade dada à docência e traz uma série de consequências, como: abandono, baixa procura pelos cursos de licenciatura ou a opção como última alternativa para quem não apresentou uma boa classificação no vestibular e na desmotivação em continuar o curso de licenciatura. (LIBÂNEO, 1998).

Porém cursar uma licenciatura nem sempre é o primeiro passo para quem quer investir na carreira docente, pois mesmo sem a devida formação pedagógica, alguns profissionais, bacharéis e tecnólogos, ingressam na docência impulsionados pela admiração, status que a instituição federal ostenta, oportunidade de emprego, entre outros fatores.

Sempre admirei a profissão docente, apesar disso tentei trabalhar com engenheiro agrônomo, não obtendo êxito acabei ingressando no mestrado, em seguida, fui aprovado como professor substituto na UFC, dando aulas nos cursos de Agronomia e Zootecnia onde me encontrei e soube que era o que realmente o queria fazer. (D13)

Outros ingressam baseados na ideologia do dom, mesmo não sendo a carreira docente a primeira opção profissional, como revela o participante D10:

A profissão docente não era a minha primeira opção, apesar de que ensinar já estivesse em meu DNA, pois na infância e adolescência eu estive envolvido direta e indiretamente com isso, seja sendo monitor (Quim., Fis., Bio) ou como professor de Projeciologia em uma ONG. Acredito que a docência é uma eterna construção de conhecimentos, experiências e de amor à profissão. Somente depois de alguns anos na docência profissionalmente é que eu pude ter a certeza de que era a carreira que eu seguiria para toda a vida, ou seja, o amor pela profissão vem na caminhada. (D10)

Esse relato vai de encontro com a visão de Imbernón (2009), autor que defende que a identidade profissional sempre existe, mesmo que não se tenha conhecimento, bem como também a de Dubar (2005) de que a identidade profissional não se trata apenas da escolha profissional ou de posse de um diploma, mas de uma construção que envolve aspectos subjetivos.

Além disso, é na sala de aula, no exercício pleno da profissão, que os profissionais também vão se constituindo enquanto docentes, vão se descobrindo na profissão, como foi exemplificado por D10 ao relatar suas experiências na área, bem como o relato de D7: “Através da vivência de sala de aula ocorre um aprendizado também e a concepção sobre pessoas, vida, muda com essa convivência”. Corroborando com isso, Paulo Freire (1991) defende que é por meio da prática e da reflexão sobre a prática que se forma um educador.

Assim, ao serem questionados sobre o que seria “ser docente”, os participantes puderam criar suas próprias concepções acerca dessa questão, por meio do significado que cada um, enquanto protagonista, dá a atividade docente (PIMENTA, 1999). Nesse sentido, grande parte das concepções apresentadas apontou para o fato do docente ser um agente de transformação social e não só um profissional que ensina conteúdos:

Ajudar pessoas. Um bom professor tem a capacidade de mudar a vida das pessoas para melhor. (D2)

Ser professor é compartilhar conhecimento, mostrar caminhos com fins de fazer o aluno crescer. (D3)

Ser docente vai além de transmitir conteúdo. O professor possui uma responsabilidade social com o desenvolvimento do aluno como um todo, além de ser mediador do conhecimento. (D4)

Vejo no “ser docente” o senso de propósito é tipo superior de se comprometer em ajudar as pessoas a se tornarem versões melhores de si mesmas isso vai muito além da mera instituição ... Envolve a capacidade de criar as oportunidades e os ambientes ideais para que a autoaprendizagem do discente ocorra. (D10)

Ser docente vai além de dar aula. É estar comprometido com os estudantes e com a escola / universidade, enfim com o ambiente de aprendizado. É reinventar-se, adaptar-se, preservar, é envolver-se no processo educativo. (D13)

Esses depoimentos também revelam que hoje há uma maior preocupação com a formação integral do educando e não somente com a formação técnica defendida pelo modelo antigo de educação profissional. Além disso, todos os participantes da investigação afirmaram gostar de ser docente.

O participante D13 ainda reforça que, “o fato de ser docente é um processo infinito de aprendizagem em todos os âmbitos [...]”. Afinal, acredita-se que é na prática profissional que o professor aprende a ser professor (AZEVEDO; ALVES, 2004), bem como é nesse espaço que ele também se reinventa.

Sobre o que motivou os participantes a ingressarem como docentes no IFCE, diversos motivos foram apresentados, porém, aspectos relacionados à oportunidade de emprego efetivo e à estabilidade proporcionada pelo serviço público, ainda que nas entrelinhas, foram os mais citados:

Inicialmente, o maior interesse esteve no melhor plano de cargos e carreiras e na estabilidade do serviço público. Contudo também vislumbrava ter um maior raio de ações em minhas práticas pedagógicas liberdade para criar e agir pedagogicamente e contribuir para a qualidade da educação pública. (D10)

Antes de ingressar no IFCE já exercia a docência na área técnica e o motivo de ingressar no IFCE foi a estabilidade funcional. (D12)

A grande oferta de vagas no período em que fiz o concurso (2009) e a possibilidade de trabalhar na minha área de formação, além de devolver à sociedade o investimento feito em mim, tendo obtido minha formação em instituições públicas e gratuita. (D13)

Além disso, o conhecimento acerca da instituição construído enquanto aluno e a vontade de retornar a esse espaço como docente também foram apontados por alguns participantes:

Primeiramente eu já conheci a Rede Federal Tecnológica, porque fui aluno da Escola Técnica; depois pela qualidade da instituição e seu papel social. (D5)

Fui aluna da antiga ETFCE. Meus melhores momentos, minhas descobertas de vida, de escolha política, minhas opções pela área de humanas, aspectos da

construção de meu fazer solidário são de lá. Sempre sonhei voltar com o docente. (D8)

Ao mergulharmos ao mesmo tempo nos relatos escritos dos participantes acerca da motivação para continuar na profissão docente, notamos que, entre os diversos motivos citados, o desenvolvimento humano e social foi um dos mais apontados: “Acredito que posso contribuir na melhoria de vida dos meus alunos (D2)”;

“Ver que você pode ajudar a mudar a perspectiva de vida dos filhos de agricultores [...]”(D11). Como podemos perceber nesses trechos, os docentes se preocupam em contribuir com a formação de cidadãos, para que estes sejam capazes de transformar seus próprios contextos sociais.

Essa visão de desenvolvimento humanístico está embutida nos relatos de grande parte dos participantes da pesquisa. Além disso, outros importantes atributos são considerados relevantes, como os apontados por D10:

1) Senso de propósito ético com o desenvolvimento civilizatório através da educação; 2) Autonomia- A docência me possibilita uma liberdade de pensamento e ação, pois é menos diretiva que outras profissões; 3) Crescimento Pessoal – A docência permite trabalhar com o ensino, pesquisa e extensão de forma que isso permita o desenvolvimento de múltiplas competências e habilidades humanas. (D10)

Podemos observar que tais atributos estão interligados e portam concepções, cultura, consciência crítica e valores próprios do docente em relação à profissão que exerce. Ao estabelecer esses motivos, o docente D10 deixa claramente explícito o sentido que a docência tem em sua vida pessoal e profissional.

Além disso, questão como salário também não deixou de ser apontada por alguns participantes, visto que, a carreira do magistério dos institutos federais tem sido uma das mais vislumbradas da categoria por ofertar um dos melhores salários e maiores chances de contratação na atualidade devido à expansão da rede técnica federal. Ser docente de um Instituto Federal garante um maior status no campo profissional.

Compreendemos que, todos os fatores que determinam a motivação são importantes para o bom desempenho do docente, assim como para o enfrentamento das dificuldades que surgem ao longo da carreira profissional. A docência, sem dúvida alguma, é uma atividade complexa, permeada de desafios de diversas ordens e níveis. No entanto, algumas dificuldades marcam a história profissional e outras são bem corriqueiras, como podemos observar nos relatos a seguir:

Certa vez participei de um projeto para alfabetização de jovens e adultos na zona rural. Apesar do material que recebíamos para repassar conteúdo, percebi que eu tinha de encontrar a forma correta de ministrar as aulas, torná-las mais dinâmicas e atrativas, para que os discentes pudessem retornar no dia seguinte. (D5)

O comportamento dos alunos, a dificuldade de ficarem atentos aos conteúdos. A forma de resolver foi trabalhar de maneiras diversificadas, aulas práticas, textos atualizados. (D7)

Enfrentei desde falta de lousa, ventilação, baixa escolaridade dos alunos, entre outras. Tive que me adaptar, realizar aulas fora de sala de aula, desenvolver materiais alternativos, buscar novas dinâmicas e didáticas, inclusive realizar “letramento” em matemática para conseguir lecionar meus conteúdos. (D9)

Foram/ São tantas dificuldades mas elencando as principais com suas respectivas soluções. 1) ruptura da mindset de ensino tradicional: busca por capacitações e leituras sobre a educação e novas metodologias; 2) infraestrutura deficitária: tento resolver com criatividade buscando materiais alternativos de tecnologias digitais simuladores interativos para compensar os meios /Laboratórios físicos; 3) obstáculos legais/burocráticos: busco otimização de tempo antecipação na identificação de problemas negociação com as partes envolvidas, conhecimento maior da lei. (D10)

Nível de conhecimentos prévios dos estudantes, falta de condições de dar uma boa aula, ou minimamente satisfatória, como motivos pessoais (estudantes) que apresentam-se tão sem perspectiva de vida, inseridos numa condição sócio-político-econômica tão injusta. Como enfrentar? Reinventar, persistir, adaptar, brigar, resignar, continuar tentando. (D13)

Dificuldades coma a indisciplina, metodologia inadequada devido à falta de experiência, deficiências de aprendizagem dos alunos advindas do ensino fundamental, infraestrutura deficitária e falta de recursos foram as mais apontadas pelos docentes. Tais dificuldades, de forma geral, são as mais presentes direta e indiretamente nas queixas dos docentes que atuam principalmente na rede pública de ensino.

Nesse resgate, o relato apresentado por D8 chama mais uma vez atenção pelo grau de insatisfação demonstrado pela docente:

Tenho sempre dificuldade com a disciplina ou a falta dela, pois não me sinto à vontade para impor algumas coisas. Sou intolerante com desrespeito e sinto profundamente, quando aspectos assim me impedem de ter um bom relacionamento com os alunos. Todas as turmas de Umirim são “maiores dificuldades”. (D8)

O relato da docente é preocupante, pois demonstra claramente sua insatisfação com a conduta dos alunos e falta de motivação para realizar um bom trabalho pedagógico no *campus* diante da indisciplina e até em continuar na profissão. Pelo relato da docente entendemos que, nesse contexto, a indisciplina é corriqueira e exaustiva. Nota-se que a docente não gosta de usar o autoritarismo para driblar esse tipo situação, apesar de não conseguir tolerar esse fato que interfere no relacionamento interpessoal em sala de aula.

Isso tudo, conseqüentemente, pode acarretar sérios prejuízos ao bem-estar da docente e na qualidade do seu trabalho, ainda mais quando não se encontra as estratégias que intervenham nesse tipo de conflito. Afinal, um docente desmotivado, que não sabe lidar com a indisciplina, corre o risco de abandonar à profissão, como foi apontado por D4:

Tive uma experiência negativa de indisciplina em uma escola da prefeitura. Ainda estava na graduação. Acabei desistindo do estágio e rompendo o contrato antes do término.

A docente D4 retrata uma situação real vivenciada ainda quando estava na graduação, um fato que marcou sua história profissional. Esse tipo de ocorrência no estágio é comum, pois o aluno ainda está em processo de formação acadêmica e, por ser iniciante, não tem segurança para conduzir uma sala de aula sozinho, sendo que, muitas vezes atua sem o apoio do docente titular, por isso, não encontra estratégias que possam contornar tal situação e a saída que encontra para isso, conseqüentemente, é a desistência.

No entanto, é preciso que se entenda que a indisciplina é um problema comum no âmbito escolar e que é preciso trabalhar para que este possa ser superado ou minimizado. Por

isso, o docente não deve preservar uma visão conservadora e nem ao mesmo tempo alheia em relação à indisciplina, pois a escola deve ser vista como um espaço de formação e transformação, o que também envolve a cultura de disciplinamento dos alunos.

Além da indisciplina, existe dificuldade que está relacionada à falta de formação pedagógica para atuar na educação básica. Dois docentes, por exemplo, que lecionam nas disciplinas técnicas do curso Técnico Integrado em Agropecuária declararam sentir dificuldade em trabalhar com alunos dessa modalidade:

Como docente sempre havia atuado em cursos superiores e ou médio subsequente. Ao chegar em Umirim me deparei com cursos integrados onde o aluno sai do nono ano para enfrentar um curso médio profissionalizante, sobretudo assumindo mais de 20 disciplinas. Assim, vejo bastante dificuldade no processo [...]. (D3)

O curso técnico integrado ao ensino médio por parte dos alunos não tem interesse na área técnica e sim na propedêutica, daí a dificuldade de planejar aulas que promovam o interesse nesses alunos. (D12)

Notamos nos excertos desses docentes uma fragilidade decorrente do perfil formativo, visto que, são bacharéis e não possuem formação desejada para atuar na docência. (BRASIL, 2007).

Na prática, tanto bacharéis quanto tecnólogos ingressam como docentes nos IFs e nas universidades devido à falta de exigência de formação pedagógica dentre os critérios estabelecidos pelos concursos públicos da área, apesar da LDB nº 9394/96, apontar claramente para a necessidade de, “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena [...]” (BRASIL, 1996, art. 62). Apesar disso, muitos docentes atuam em cursos integrados ao ensino médio sem a devida formação pedagógica, pois estes também atuam, ao mesmo tempo, na graduação, modalidade que exige somente formação em nível de pós-graduação na respectiva área de conhecimento.

Dessa forma, para os docentes bacharéis e tecnólogos, o trabalho com alunos do ensino médio pode ser desafiador, uma vez que, não cursaram, ao longo da graduação, disciplinas ligadas ao ensino como didática e psicologia e nem buscaram se qualificar por meio de formação complementar. Logo esses profissionais são mais propensos a promover práticas de ensino descontextualizadas, com técnicas improvisadas e fundamentadas no senso comum.

Além desse entrave, devem ser levadas em consideração as incertezas que os alunos do ensino médio têm em relação à escolha profissional, fato que é conseqüentemente comprovado pelo desinteresse destes em relação às aulas das disciplinas técnicas e pelos altos índices de evasão nos cursos técnicos de nível médio. Esse fato acontece porque muitos alunos buscam nos IFs uma forma de se preparar para o Enem, não levando a formação profissional de nível médio com tanto afinco.

4.5 Formação continuada em serviço: reflexos na (re) construção da identidade profissional docente

Diante das dificuldades enfrentadas no dia a dia no campo educacional, os docentes precisam encontrar estratégias que garantam a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, e nesse sentido, compreendemos que a formação continuada promovida no próprio âmbito institucional torna-se um momento oportuno para discutir e melhorar a prática pedagógica individual e coletiva.

Acreditamos que é nesse contexto de socialização pedagógica que o docente estabelece, fortalece ou transforma a sua identidade profissional, bem como mantém vínculo com a instituição.

Em termo de IFCE, todos os docentes participantes da pesquisa afirmaram que sempre participam do Encontro Pedagógico, momento este que é reservado à formação continuada em serviço. No entanto, percebemos que tal participação é condicionada tanto ao desenvolvimento profissional quanto ao cumprimento da carga horária, já que o encontro pedagógico é uma atividade institucional regulamentada.

Quanto à carga horária, todos os docentes declararam trabalhar em regime de tempo integral de dedicação exclusiva (TIDE), o qual obrigatoriamente precisam prestar 40 horas semanais de trabalho distribuídas no desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão. Dessa forma, cada um tem “[...] a possibilidade de, no mesmo espaço institucional, construir vínculos em diferentes níveis e modalidades de ensino, em diferentes níveis da formação profissional [...]”. (BRASIL, 2010, p.27). Além do trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula, os docentes também precisam participar das atividades de apoio ao ensino, como os encontros pedagógicos.

Nesse sentido, a maioria (11) dos docentes revelou que os encontros pedagógicos contribuem para o desenvolvimento profissional, principalmente, no que diz respeito ao estudo coletivo de situações práticas e reais, como podemos verificar nos destaques a seguir:

Sim. Possibilidade de discutir problemas e metodologias de ensino. (D2)

Com certeza, pois nos encontros pedagógicos são levantadas temáticas sempre pertinentes às maiores dificuldades enfrentadas pelo campus e podemos como equipe elaborar estratégias conjuntamente para sanar/minimizar o problema. (D5)

Os encontros pedagógicos são momentos profícuos para: compartilhamento de experiências / conhecimentos; colaboração para resolução de problemas ou tomada de decisões; compartilhamento de dificuldades; aproximação socioafetiva com os colegas, dentre outros. Considero os encontros pedagógicos uma condição *sine qua non* para o bom andamento dos trabalhos da instituição. (D10)

A partir dos relatos desses docentes entendemos que a formação continuada em encontros pedagógicos leva em consideração o grupo e tem como base o envolvimento de todos, objetivando o desenvolvimento de um trabalho colaborativo que possa dar soluções às situações problemáticas vivenciadas na instituição. Nesse sentido, “a formação assume, assim, um conhecimento que lhe permite criar processos próprios de intervenção, em vez de dar uma instrumentalização já elaborada”. (IMBERNÓN, 2010, p. 67).

No IFCE *campus* Umirim, o encontro pedagógico conta com um modelo de formação continuada focado em três etapas, são elas: abordagem da temática feita por meio de palestra, discussão e reflexão sobre a prática docente e produção coletiva. Esse modelo é aprovado pela maioria dos docentes. Entretanto, ao contrário destes, a docente D1 declarou que o encontro pedagógico contribui “em partes” para o seu desenvolvimento profissional, pois alega não ter interesse no evento.

Entende-se que esse tipo de relato é bastante comum quando é proferido por um bacharel, visto que, este trata-se de um profissional que, ao longo de sua trajetória acadêmica construiu um perfil profissional técnico focado no aprofundamento de conteúdos específicos da sua área de formação. Todavia, entende-se que seja fundamental que esse desinteresse declarado pela docente seja superado, pois a formação continuada, como foi apontado por

D10, é “[...] uma condição *sine qua non* para o bom andamento dos trabalhos da instituição”, ou seja, ela imprescindível para o trabalho institucional como um todo.

Opondo-se a essa visão de D10, o docente D7, acredita que o encontro pedagógico não tenha contribuído para o seu desenvolvimento profissional, pois alega que “a abordagem usada é muito superficial e presa a métodos que não agregam conhecimento novo”. Quanto a isso, Imbernón (2010) alerta que talvez um dos motivos para pouca inovação dos cursos de formação continuada é a ênfase na transmissão, na prática descontextualizada e no foco em situação problema generalizada.

Pelo relato do docente D7, julgamos que seja necessário que a instituição permita-se criar outros momentos específicos para trabalhar a formação continuada com foco em grupo menores e por áreas específicas, visto que, é importante diversificar as estratégias de capacitação em serviço.

A capacitação em serviço é entendida como qualquer ação que foque na formação pedagógica dentro do âmbito institucional no horário do expediente, porém, o que muitas vezes vemos na prática são atividades improvisadas que são realizadas fora desse contexto. Com base nisso, instigamos os docentes a refletir sobre esse assunto, sendo que, apenas dois não souberam apresentar uma definição.

Tabela 1 - Definição de formação continuada em serviço.

NÚMERO DE APONTAMENTOS	DEFINIÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO
2	Avaliação do trabalho pedagógico realizado
7	Capacitação para o trabalho
1	Debates de temas relacionados ao contexto
1	Reunião da equipe para o desenvolvimento de estratégias.

Fonte: autora, 2018.

O conjunto de apontamentos apresentado pelos docentes, mesmo que entrelinhas, vai de encontro com definição dada por Gorgulho (2004) de que a formação continuada em serviço é um dispositivo burocrático, sistematizado, criado e controlado pelos sistemas de ensino com interesse em desenvolver técnicas pedagógicas eficazes para se reorganizar a prática docente institucional. De fato, o encontro pedagógico não deixa de ser uma atividade regulamentada e pautada numa política institucional.

Apesar de a grande maioria dos docentes ter apresentado um conceito para esse tipo de formação, não podemos deixar de expor que dois docentes não souberam defini-la, mesmo que contraditoriamente, em outro momento da pesquisa, terem declarado que sempre participam do encontro pedagógico. Esse percentual nos permite concluir que, tais profissionais não conseguem visualizar o encontro pedagógico como um momento reservado à formação continuada em serviço, da mesma forma como exemplifica o docente D12: “É se capacitar enquanto trabalha, com a finalidade de suprir deficiência de ordem didático/pedagógica”.

Com isso, julgamos que, não está claro para esses docentes as ações de formação continuada que estão sendo desenvolvidas no próprio âmbito institucional. Assim, compreendemos que, a participação deles está condicionada ao cumprimento da carga horária e não ao interesse pela inovação da prática pedagógica. Tais docentes são bacharéis e essa falta de interesse, marcado pela resistência aos conhecimentos pedagógicos e à troca de experiências profissionais, provém do próprio processo de formação acadêmica destes, bem

como da falta de políticas institucionais internas que fortaleçam a formação continuada em serviço. Sobre isso, Imbernón (2010, p.31) alerta que:

A formação continuada requer um clima de colaboração entre os professores, sem grandes reticências ou resistências (não muda que não quer mudar ou não se questiona aquilo que se pensa que já vai bem) , uma organização minimamente estável nos cursos de formação de professores (respeito, liderança democrática, participação de todos os membros, entre outros) , que dê apoio à formação ,e a aceitação de uma contextualização e de uma diversidade entre os professores que implicam maneiras de pensar e agir diferentes. Tais exigências contribuem para que se consiga uma melhor aceitação das mudanças e uma maior inovação nas práticas.

Imbernón (2010) chama atenção para a organização da formação continuada. Quanto mais bem alinhadas forem as ações, melhores serão os resultados.

Sobre os pontos fortes do encontro pedagógico como espaço de formação continuada para o desenvolvimento profissional, os participantes apontaram para os seguintes aspectos:

Tabela 2 - Pontos Fortes do Encontro Pedagógico.

NUMERO DE APONTAMENTOS	PONTOS FORTES DO ENCONTRO PEDAGÓGICO
2	Atualização ou aperfeiçoamento da prática pedagógica
1	Dinâmicas realizadas
2	As contribuições dos formadores
1	Discussões em grupo
1	Participação dos docentes
4	Relevância das temáticas trabalhadas

Fonte: autora, 2018.

Além disso, vale destacar que, a minoria não reconheceu nenhum ponto forte do encontro pedagógico para a sua prática profissional. Esse percentual corresponde a 2 (dois) docentes bacharéis que ao longo da investigação apresentaram posições contraditórias a maioria do grupo, o que reitera a nossa concepção de que esses profissionais, que demonstraram falta de interesse em relação ao processo de formação continuada com ênfase no ensino, possuem posturas metodológicas cristalizadas, que os impedem de se autoavaliarem e adotarem uma nova linha de trabalho. Aliás, esses docentes não veem interesse em momentos assim, porque não conseguem compreender a importância dessa formação para sua prática profissional. Nesse ponto, apontamos mais uma vez para o fato da instituição ter uma política interna de formação continuada frágil que precisa ser urgentemente reestruturada.

Além disso, para que a formação continuada possa surtir efeitos positivos na prática profissional é preciso também que cada docente, independente de formação e tempo de serviço, esteja disposto a adquirir novos conhecimentos e, principalmente, a refletir sobre a sua atuação profissional.

É indiscutível o fato de que a formação continuada é essencial para alinhar a prática pedagógica dos docentes, por isso, tem que ser encarada como um momento de estudo em que a instituição de ensino tem por obrigação proporcionar aos seus profissionais no próprio expediente, como suporte para que estes, por meio de um trabalho colaborativo e integrativo, possam alcançar as metas educativas.

Por isso é importante que a instituição reconheça os pontos fracos desse tipo de formação para que possa melhorar a sua prática formativa.

Tabela 3- Pontos fracos do Encontro Pedagógico.

APONTAMENTOS	PONTOS FRACOS DO ENCONTRO PEDAGÓGICO
3	Ausência de docentes na formação
1	Discussão de temáticas pouco relevantes
1	Dinâmicas das atividades
1	Pouco domínio da temática por parte do mediador.
1	Falta de momento para reflexão
1	Falta de motivação dos participantes
1	Falta de alternativas pedagógicas
1	Metodologia utilizada na formação
4	Tempo de duração insuficiente

Fonte: autora, 2018.

Entre os pontos fracos do encontro pedagógico listados pelos participantes, 2 (dois) nos chamaram bastante atenção por terem sido os mais apontados, são eles: ausência de docentes e o tempo de duração da formação.

Constatamos que, a ausência de docentes no encontro pedagógico é comprovada e demonstra não só a falta de consciência daqueles que não participam desse momento sobre a importância da capacitação para o desenvolvimento profissional, mas também revela a fragilidade da própria instituição com relação à política interna de formação continuada.

Desse modo, compreendemos que, a ausência de um número representativo de docentes nos momentos de formação é um indicativo de falta de motivação dos profissionais, como exemplifica o docente D13:

[...] Vejo hoje um grande desânimo no campus, por parte de todos, devido a “n” fatores, o que se reflete em como vemos o nosso trabalho no geral e também como encaramos os nossos estudantes.

Segundo Imbernón (2010, p.107), “a motivação é muito baixa às vezes, pois os professores valorizam pouco o seu lugar de trabalho e têm poucas expectativas de bem realizá-lo”. Por isso o encontro pedagógico não deve ser visto como um fardo, mas sim como uma importante oportunidade de encontrar meios para progredir na carreira profissional.

Nesse sentido, consideramos que, a gestão de ensino do IFCE *campus* Umirim precisa estar atenta ao desinteresse dos docentes e buscar meio de agregá-los. Para isso, entendemos que, deve-se priorizar um encontro pedagógico que seja planejado com antecedência; aborde temáticas que surjam sempre do próprio contexto institucional e que sejam condizentes às necessidades dos docentes; valorize a convivência entre todos os sujeitos do processo formativo; reserve momentos para a autoavaliação do trabalho pedagógico, bem como para a avaliação do próprio momento de formação. Acreditamos que tudo isso otimizará tanto a participação dos docentes quanto à qualidade dos seus trabalhos, além de reduzir o risco de improvisações no processo formativo.

Além da ausência dos docentes, o tempo reservado para a realização dos encontros pedagógicos também foi apontado como insuficiente para o aprofundamento teórico-metodológico das temáticas frente às necessidades dos docentes, tornando-se necessária a ampliação desse tempo ao longo do ano letivo, como podemos observar no fragmento da docente D8:

A partir de alguns temas propostos foi possível questionar a minha prática docente, por exemplo, quanto às adaptações tecnológicas e ao comportamento diante da “disciplina”, mas repito, o pouco tempo de debate,

e posteriormente, a não continuidade dos estudos me fez perder o fio condutor de algo iniciado.

Em suma, entendemos que cabe à gestão pedagógica ao planejar a programação dos encontros pedagógicos não se limitar apenas ao cumprimento do tempo mínimo estabelecido no ROD do IFCE, ou seja, de 2 (dois) dias por semestre, deve-se estender esta periodicidade na busca de promover um estudo sequencial das temáticas e alcançar mudanças mais substanciais na prática docente.

No tocante aos reflexos dos encontros pedagógicos para a (re)construção da identidade profissional, os docentes puderam autoavaliar suas práticas, fazendo um paralelo entre a atuação profissional que tinham antes e a que passaram a ter depois que começaram a participar dos encontros pedagógicos.

Quanto a isso, constatamos que, 9 (nove) participantes reconheceram positivamente os reflexos da formação continuada em encontros pedagógicos para a (re) construção da identidade profissional, no entanto, 4 (quatro) não reconheceram ou preferiram não opinar sobre o assunto.

Os docentes que não reconheceram nenhum reflexo dessa formação para a (re) construção da identidade profissional ou simplesmente não quiseram opinar sobre o assunto, são todos bacharéis ou tecnólogos, sendo que, devido à natureza da formação acadêmica, são profissionais que possuem uma atuação profissional mais técnica, com a prática pedagógica fundamentada pelo senso comum, e possivelmente, são mais resistentes à mudança de postura. Enfim, são docentes que possuem uma identidade profissional docente frágil.

Constatamos ainda que, estes ao longo de suas trajetórias acadêmicas, não fizeram nenhum tipo de curso que fosse capaz de habilitá-los para o exercício pleno da profissão em nível de graduação, no entanto, continuam exercendo-a. Porém, Pimenta e Anastasiou, (2005, p. 118) enfatizam a importância da formação ao alertarem que “[...] tornar o professor “profissional” requer necessariamente maior qualificação”. Logo entendemos que essa formação deve ser feita inicialmente em nível superior, como prescreve a legislação.

Ao longo de toda a pesquisa, notamos a apatia dos docentes D1 e D7, ambos bacharéis, em relação aos encontros pedagógicos, o que significa que, para esses profissionais, a formação continuada em serviço não tem validade, pois não é vista como um espaço oportuno e necessário para a atuação profissional (GORGULHO, 2004).

Ao contrário desses profissionais, os docentes D3 e D9, que também são bacharéis, são conscientes da necessidade desses momentos de estudo para o ofício da profissão e veem a formação continuada desenvolvida no próprio âmbito institucional como uma oportunidade de capacitação profissional, necessária para a (re) construção da identidade profissional, principalmente, por não serem licenciados.

Com certeza me eximiu de entrar em sala de aula apenas com conteúdo e informar para os alunos e depois cobrar em forma de avaliações. Hoje entro em sala de aula já com algumas estratégias de facilitador do aprendizado do tal conteúdo com vistas a promover uma aprendizagem significativa por parte dos alunos. Além do mais, hoje, dentro do tempo que é possível, procuro me atualizar em novas práticas educacionais com vistas a agregar alguns valores/conhecimentos com fins de melhorar minhas atividades profissionais, bem como o ambiente/contexto escolar. (D3)

Como não tive formação pedagógica, os encontros me ajudaram a formar conceitos, tanto como professor quanto coordenador de curso. Minha visão se tornou mais humana e consegui ver os alunos além da sala de aula (seus problemas e dificuldades). (D9)

Além de minimizar as deficiências pedagógicas relacionadas à falta de habilitação profissional técnica adequada, o encontro pedagógico também é visto como um espaço organizado para troca de experiências que impactam diretamente na prática profissional e, conseqüentemente, no desenvolvimento de uma identidade docente, como observamos nos seguintes relatos:

Antes dos encontros pedagógicos eu procurava conversar na sala dos professores sobre algum problema ou tópico instigante, mas não fluia muito bem, tanto por falta de tempo quanto de um espaço adequado. Já os encontros pedagógicos, há todo um planejamento para esse fim, com convocação dos servidores. Isso nos leva à troca de experiências e a tentativa conjunta de chegarmos a soluções. (D5)

Me fortaleço muito. Entendo ainda mais a realidade dos alunos e comunidade. Antes dos encontros me considerava solta, após os encontros me considero agregada, enriquecida e principalmente motivada. (D6)

O encontro pedagógico é, sem dúvida alguma, um espaço sistematizado para construção de saberes, seja por meio de trocas ou aquisição de novos conhecimentos, no qual a instituição busca por meio do aperfeiçoamento profissional coletivo a melhoria da qualidade do ensino. É nesse espaço que a identidade profissional se alinha à institucional, como exemplifica o docente D10:

[...]. Contudo, cada oportunidade promovida no âmbito institucional ampliam um pouco mais meus conhecimentos e nível de reflexão, o que representa um enriquecimento pedagógico que agrega valor à minha identidade “Ifceana”.

Assim, partimos da premissa, que é nesse espaço que ocorre uma formação continuada comprometida com o desenvolvimento profissional, com a valorização do contexto e com o respeito aos princípios institucionais apesar das suas fragilidades. A realização da pesquisa com os docentes confirmou a premissa inicial, demonstrando a importância da formação continuada, o que de fato implica não apenas no questionamento do trabalho pedagógico, mas no trabalho organizacional da instituição como um todo. Imbernón (2010, p. 80) lembra que, a identidade profissional “depende da relação entre o contexto em que se realiza o trabalho e o trabalho em si mesmo”.

Com isso, concluímos que, a formação continuada em encontro pedagógico, contribui principalmente, para a mudança de comportamentos e postura dos docentes, no modo como eles compreendem a dinâmica educativa e o papel profissional, sem imposições disciplinares e uniformes, mas sim com o fortalecimento do vínculo deles com a instituição.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa deu voz aos sujeitos da investigação para que fosse possível verificar os impactos da formação continuada dos encontros pedagógicos do IFCE *campus* Umirim na (re)construção da identidade profissional dos docentes do curso Técnico em Agropecuária.

Com isso, ao analisarmos e confrontarmos as respostas dadas pelos docentes, participantes da investigação com os textos e autores selecionados para fundamentar o estudo, comprovamos a relevância da formação continuada na (re)construção da identidade profissional dos docentes do curso Técnico em Agropecuária do Instituto Federal do Ceará, *campus* Umirim, objetivo pretendido com este estudo. Dessa forma, neste espaço, tecemos algumas considerações.

A princípio, vale ressaltar que, esta pesquisa pode contribuir para subsidiar a gestão pedagógica e provocar no âmbito institucional do IFCE uma avaliação sobre o encontro pedagógico enquanto espaço de formação continuada, a fim de encontrar alternativas que possam melhorar sua qualidade.

Compreendemos que, a formação continuada desenvolvida no âmbito institucional, especificamente no encontro pedagógico do IFCE *campus* Umirim, contribui para a (re) construção da identidade profissional da maioria dos docentes do curso Técnico em Agropecuária que participaram da investigação. Entretanto, este não deveria ser o único espaço efetivo reservado para capacitação em serviço, e sua duração deveria ser repensada, no sentido de sua ampliação. Consideramos inegável a sua relevância ainda que esta não seja percebida de forma significativa por todos os participantes.

Nesse sentido, verificamos que, em geral, as principais implicações atribuídas a essa formação para a (re)construção da identidade profissional docente estão diretamente ligadas à mudança de comportamento e postura em sala de aula, à aquisição de conhecimentos ligados ao ensino, às inovações metodológicas e ao alinhamento das práticas pedagógicas aos princípios institucionais.

Além disso, ainda por meio deste estudo, constatamos que a política de formação continuada em serviço implementada no IFCE, ainda é frágil e carente de práticas inovadoras e integradoras de formação, visto que, na prática, somente o encontro pedagógico é reconhecido como espaço de formação continuada em serviço. Nesse aspecto, sugerimos o fortalecimento dessa política por meio da ampliação das propostas de formação continuada em serviço, da criação de um regulamento para o encontro pedagógico e da elaboração de um plano anual de estratégias formativas, formulado a partir das demandas dos professores.

Consideramos que é preciso que o encontro pedagógico deixe de ser visto como o único espaço destinado à formação continuada em serviço e que cabe à gestão do *campus* promover outros momentos onde todos possam discutir as práticas pedagógicas e capacitar-se profissionalmente.

Entendemos também que, cabe ao docente ver o encontro pedagógico como uma importante ferramenta de qualificação profissional, participando de toda a sua dinâmica e se apropriando dos conhecimentos propostos, bem como tendo a consciência de que no contexto atual todo conhecimento é válido.

Também compreendemos que devam ser criadas estratégias sistematizadas no próprio âmbito institucional que minimizem as lacunas ou inexistência de formação pedagógica dos docentes bacharéis e tecnólogos, considerando que o tempo reservado para o momento de formação continuada em encontro pedagógico é insuficiente para abordagens pedagógicas mais intensas. Vale ressaltar ainda que, os docentes não licenciados são mais resistentes à formação continuada devido ao conflito de exercerem uma profissão para qual não foram habilitados ou a qual a identidade profissional não foi totalmente despertada.

Nesse sentido, sugerimos então que, momentos específicos para estudo pedagógico complementar sejam proporcionados aos docentes sem formação pedagógica para que estes possam fortalecer suas identidades profissionais docentes, desenvolver o sentimento de pertença e fundamentar pedagogicamente suas práticas.

Para os docentes ingressantes sem formação pedagógica, sugerimos ao IFCE que, antes de direcioná-los à sala de aula, promova no interior da instituição cursos específicos para capacitação pedagógica que possam contribuir com o desenvolvimento da identidade profissional docente desses profissionais.

Além disso, não podemos deixar de apontar a falta de um maior trato da gestão com a formação continuada em serviço, mediante acompanhamento da frequência e incentivo a participação dos docentes. Como foi apontado na pesquisa, a ausência de alguns docentes é vista como um ponto que enfraquece o encontro pedagógico enquanto espaço de formação. Sendo assim, a participação dos docentes deve ser efetivamente acompanhada pela gestão máxima do ensino, Coordenação de Curso e CTP, não com o intuito de punir aqueles que não comparecem ao momento de formação, mas como uma forma de identificar os motivos que justifiquem suas ausências e, assim, estabelecer estratégias que possam despertar nesses profissionais o interesse pelas práticas formativas no âmbito institucional e reduzir o absenteísmo.

Por fim, esperamos que tanto o diagnóstico sobre encontro pedagógico quanto as reflexões e sugestões ora apresentadas nesta dissertação possam fornecer elementos para repensar e fortalecer a política interna de formação continuada do IFCE, bem como instigar novas discussões sobre essa temática.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALFERES, M. A.; MAINARDES, J. **A formação continuada de professores no Brasil**, 2011. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2011/pdf/1/001.pdf> Acesso em: 14 mar. 2018.
- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **A dimensão relacional no processo de formação docente**. São Paulo: Loyola, 2006.
- ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. 3 ed. Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes, 1980.
- ANDALÓ, C. S. de A. **Fala, professora!: repensando o aperfeiçoamento docente**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1995.
- ARAÚJO, J. C.S. Profissão e docência segundo Herbert Spencer (1980-1903). IN: PASSOS, Mauro. **A mística da identidade docente**. Belo Horizonte: Editora Fino Traço, 2011.
- AZEVEDO, J. G.; ALVES, N. G. A centralidade da prática na formação de professoras e professores. In: AZEVEDO, J. G.; ALVES, N. G. A. (org.). **Formação de professores: possibilidades do imprevisível**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- BARDIN, L., **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARROS, H. F. de.; SCHEID, T. de J. F. A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE: uma revisão de conceito. IN: TREVISAN, Z.; DIAS, C. L. **Profissionalização: construção do conhecimento e da identidade docente**. Curitiba: Editora CRV, 2012.
- BAUMAN, Z. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

BENTO, J. A. do N. **Dinâmica e diferenciação dos sistemas agrários do território dos Vales do Curu e Aracatiáçu: estudo de caso no município de Pentecoste**. Dissertação (Mestrado em Economia Rural) – Universidade Federal do Ceará. Fortaleza: 2015. 122 p.

BRASIL. Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971. **Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm
Acesso em: 14 abr. 2018.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 02 fev. 2018.

_____. Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2018.

_____. Lei n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 dez. 1996b. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9424-24-dezembro-1996-365371-publicacaooriginal-1-pl.html> . Acesso em: 22 jan. 2018.

_____. Resolução CNE/CEB n. 04/1999. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico**. Brasília: MEC, 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12683%3Atecnico-denivel-medio&catid=190%3Asetec&Itemid=861. Acesso em: 20 de abr. 2018.

_____. **Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico**. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/introduc.pdf> . Acesso em: 25 mar. 2018.

_____. Lei nº 010172 , de 9 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Brasília: MEC, 2001. Disponível em <http://www.portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2018.

_____. Lei nº 11.494 de 20 de Junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei no 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. **Diário Oficial da União, Brasília**, 21 jun. 2007. p. 7. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm . Acesso em: 30 jan. 2018.

_____. **Resolução CNE nº 1/2008, de 27 de março de 2008**. Define os profissionais do magistério, para efeito da aplicação do art. 22 da Lei nº 11.494/2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos

Profissionais da Educação – FUNDEB. Brasília: MEC, 2008a. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/rceb001_08.pdf> . Acesso em: 15 jun. 2018.

_____. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. **Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.** D.O.U. Seção 1, de 30 de dezembro de 2008. Brasília, DF, 2008b.

_____. Ministério da Educação. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: INEP, 2009. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf>> . Acesso em: 24 jul. 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Um novo modelo em educação profissional e tecnológica: concepção e diretrizes.** Brasília: MEC/ Setec, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&Itemid=30192> . Acesso em: 14 mar. 2018.

_____. Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.** Brasília: MEC, 2012a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192 . Acesso em : 26 jun. 2018.

_____. Lei Nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012. **Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; sobre a Carreira do Magistério Superior, de que trata a Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987; sobre o Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e sobre o Plano de Carreiras de Magistério do Ensino Básico Federal, de que trata a Lei nº 11.784, de 22 de setembro de 2008; altera remuneração do Plano de Cargos Técnico-Administrativos em Educação e dá outras providências.** Brasília, 2012b. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112772.htm> Acesso em: 28 abr. 2018.

_____. Lei nº13.005, de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação- PNE.** Ministério da Educação. Brasília, DF: INEP, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm> Acesso em ; 29 abr. 2018.

_____.Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.** Ministério da Educação. Brasília, 2015.Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf> Acesso em: 25 abr. 2018.

CADÓRIO, L.; SIMÃO, A. M. V. **Mudanças nas concepções e práticas dos professores**. Lisboa: Edições Vieira da Silva, 2013.

CANDAU, V. M. (org). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. p. 51-68.

CARVALHO, O.F; SOUZA, F.H.M. **Formação do docente da educação profissional e tecnológica no Brasil: Um diálogo com as faculdades de educação e curso de pedagogia**. Campinas, v.35, n°128, p.629-996, jul.-set., 2014.

CATTANI, A. D.; HOLZMANN, L. **Dicionário de trabalho e tecnologia**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2006.

CIAMPA, A. da C. Identidade. In: W. Codo & S. T. M Lane (Orgs.). **Psicologia social: o homem em movimento**. 8 ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ERIKSON, E. H. **Identidade, Juventude e Crise**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1968.

FAVARIM, F.N. **A Formação continuada de professor universitário**, 2010. Disponível em:<<http://www.unimep.br/phpg/mostraacademica/anais/4mostra/pdfs23.pdf>>, Data de acesso: 01 set. 2016.

FERREIRA, A. R. O.; MOSQUERA, J. J. M. Os professores da educação profissional: sujeitos (re)inventados pela docência. **Revista Liberato**, Novo Hamburgo, v. 11, n. 16, p. 95-110, jul./dez. 2010. Disponível em:<http://www.liberato.com.br/sites/default/files/arquivos/Revista_SIER/v.%2011%2C%20n.%2016%20%282010%29%2F1.%20Os%20professores%20da%20educa%2E7%2E3o%20profissional.pdf> . Acesso em: 13 jan. 2018

FERRI, K.R. **Diálogos entre o currículo e formação de professores: reflexões em torno do projeto-piloto Edupesquisa** .2016. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 29 de julho de 2016. Disponível em: <<http://www.prppg.ufpr.br/signa/visitante/trabalhoConclusaoWS?idpessoal=29326&idprograma=40001016080P7&anobase=2016&idtc=18>>. Acesso em: 30 maio 2017.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, A.P. A. de; SILVEIRA, N. L.D da. **ÉTICA NA PESQUISA COM SUJEITOS HUMANOS: Aspectos a destacar para investigadores iniciantes**. **Psicol. Argum.** 2008 jan./mar., 26(52), 35-46.

GADELHA, S. **Educação profissional com compromisso social**: cem anos de uma caminhada singular. Fortaleza: IFCE, 2010.

GARCIA, M. M. A.; HYPOLITO; A. M.; VIEIRA, J. S. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.31 n.1, p.45-56, jan./mar. 2005.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOMES, F. P. ; ARAÚJO, R. M. de. Pesquisa quanti-qualitativa em administração: uma visão holística do objeto em estudo. In: **SEMINÁRIOS EM ADMINISTRAÇÃO**, 8, 2005, São Paulo. Anais. São Paulo: FEA/USP, 2005.

GONÇALVES, E. P. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Editora Alínea,

GORGULHO, V. Formação em serviço: credibilidade , adesão e eficácia. In: BONINI, L. M. de M.; PRADOS, R. M. N. (org.) **A Teia do Saber**- Um novo olhar sobre a formação do professor. Mogi das Cruzes, SP: Oriom Editora, 2004.

GUIMARÃES, V. S. **Formação de professores**: Saberes, identidade e profissão. 3. ed. Campinas: Papyrus, 2004.

HALL, S. **Identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

HARGREAVES, D. **Road to the Learning Society. School Leaderchip and Management**, 1997.

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

_____. **Formação Continuada de Professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Censo Escolar, 2017. Brasília: MEC, 2018.

INSITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ. Regulamento da Organização Didática- ROD. Fortaleza, 2015. 63p.

_____. UMIRIM. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI/IFCE- Campus Umirim, 2014/2018**, 2013. Disponível em :< <https://ifce.edu.br/caucaia/menu/administracao-e-planejamento/plano-de-desenvolvimento-institucional-pdi/pdi-2014-2018.pdf/view>> . Acesso em: 02 fev. 2018.

_____. **Projeto Político-Pedagógico do IFCE**. Fortaleza, 2018. 152p. Disponível em: < <https://ifce.edu.br/PPI.pdf/view>> Acesso em: 24 ago. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2017**. Brasília : Inep, 2018. Disponível

em: < <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>> . Acesso em: 17 jun. 2018.

ISAIA, S. M. D. A. Professor universitário no contexto de suas histórias como pessoa e profissional. In: MOROSINI, M. C (Org.) **Professor do ensino superior : identidade, docência e formação**. Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.2000.

LAKATOS, E.M., MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 7.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LEITE, Y. U. F. et all. **Necessidades formativas e formação continuadas de professores de redes municipais de ensino**. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 33, 2010, Caxambu. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT08-6543--Int.pdf>>. Acesso em: 03 mar. 2018

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora: novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 1998.

LIMA, F. B. G.de. **A formação de professores nos Institutos Federais: perfil da oferta**. Brasília, DF, V.2,n.1,p.83-105, jan./jun. 2013.

MARQUES, M. O. **Formação do profissional da educação**. Ijuí: Editora Unijuí. 2000.

MENDES,K. V. M. A formação do professor no curso de pedagogia e a educação básica. In: **CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**. 11., 2013. Curitiba. *Anais eletrônico...* Paraná: PUCPR, 2013. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/8807_5574.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2018.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2004.

MIZUKAMI, M. G. N. et al. **Escola e aprendizagem da docência: Processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MOREIRA, S.V. Análise documental como método e como técnica. In: BARROS, Antônio; DUARTE, Jorge (orgs). **Métodos e Técnicas de Pesquisa em Comunicação**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MOURA, D. H. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. In: **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 1, (jun. 2008), Brasília: MEC, SETEC, 2008.

NEVES, L. M. W. **Educação e política no Brasil de hoje**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

NOACK, J. Reflexões sobre o acesso empírico da teoria de identidade de Erik Erikson. **Interação em Psicologia**, 2007, 11(1), p. 135-146. Disponível em: < <https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/download/6543/6781>> Acesso em: 18 jan. 2018

NÓVOA, A. (Org). **Os professores e a sua formação**. Portugal: Porto, 1992.

OLIVEIRA, M.M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2007.

OSÓRIO, L. C. **Adolescência hoje**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 1992. 103 p.

PIMENTA, S.G. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S.G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

_____.; ANASTASIOU, G. C. **Docência no ensino superior**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

QUEIROZ, D. R. et al. SABERES DOCENTES NAS DÉCADAS DE 70 E 80. **Cadernos da Fucamp**, v.14, n.21, p.15-29. 2015. Disponível em: <www.fucamp.edu.br/editora/index.php/cadernos/article/viewFile/538/393> . Acesso em : 15 fev. 2018.

RINALDI, R.P. Formação de professor e profissionalização: aspectos históricos e contextuais. IN: TREIVIZAN, Z. ; DIAS, C. L. **Profissionalização: construção do conhecimento e da identidade docente**. Curitiba: Editora CRV, 2012.

ROMÃO, A. M. A formação continuada de professores, 2015. IN: MARTINS, S. N.; HAMMES, E.; DIESEL, A. **A Formação Continuada de Professores Alfabetizadores: contribuições de uma Secretaria Municipal de Educação**, 2015.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SCHON, D. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SOUSA, A. C. G. ENCONTROS PEDAGÓGICOS DO IFCE - CAMPUS DE SOBRAL: da razão de ser às percepções dos envolvidos. In: RIMÁ, J. de C. (org.) . **Gestão Pública: A visão dos Técnicos Administrativos em Educação das Universidades Públicas e Institutos Federais**. São Carlos, SP: Pedro e João Editores, 2016.

D'AUREA-TARDELI, D.. Erik Erikson e a visão psicossocial da adolescência. **Psique - Ciência e Vida**, v. 23, p. 39-45, 2007.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17.ed. Petrópolis: Vozes , 2014.

TREVIZAN, Z. A profissionalização e o trabalho docente na formação dos leitores. In: TREIVIZAN, Z. ; DIAS, C. L (Org.). **Profissionalização: construção do conhecimento e da identidade docente**. 1.ed. Curitiba, PR:CRV, 2012.

7 APÊNDICES

Apêndice 1



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ – IFCE
CAMPUS UMIRIM

TERMO DE ANUÊNCIA

Eu, **Anderson Ibsen Lopes de Souza**, ocupante do cargo de Diretor-Geral do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFCE)- *Campus* de Umirim, autorizo a pesquisadora Patrícia Larisse Alves de Sousa que está sob orientação da Prof.^a Dr.^a Ana Maria Dantas Soares da UFRRJ, a desenvolver neste *campus* a pesquisa intitulada: *Formação continuada em encontros pedagógicos: implicações na (re)construção da identidade profissional dos docentes do curso Técnico em Agropecuária*.

Declaro está ciente do objetivo dessa pesquisa e ressalto ainda que, esta só poderá ser iniciada após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.

Umirim, 28 de setembro de 2017.

Anderson Ibsen Lopes de Souza
Diretor-Geral
IFCE Campus Umirim

Anderson Ibsen Lopes de Souza
DIRETOR GERAL
IFCE - Campus Umirim
PORT. Nº 315/2018, 25/04/2018
D.O.U. DE 26/04/2018 - SIAPE 2638443



INSTITUTO FEDERAL
CEARÁ
Campus Umirim

Fazenda Floresta, s/n- CEP 62.660-000 – Umirim- Ceará- Brasil
Fone: (85) 3364-4503

Apêndice 2



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

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TÍTULO: FORMAÇÃO CONTINUADA EM ENCONTROS PEDAGÓGICOS: IMPLICAÇÕES NA (RE)CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOS DOCENTES DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA

PESQUISADORA ORIENTADORA: ANA MARIA DANTAS SOARES

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: PATRÍCIA LARISSE ALVES DE SOUSA

Prezado(a) Colaborador(a),

Convido-o(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa acadêmica na área da Educação intitulada em **FORMAÇÃO CONTINUADA EM ENCONTROS PEDAGÓGICOS: IMPLICAÇÕES NA (RE)CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOS DOCENTES DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA**, que faz parte da minha dissertação de mestrado em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro-UFRRJ, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Ana Maria Dantas Soares.

O interesse em realizar este estudo parte de minha atuação profissional como pedagoga da Coordenação Técnico-Pedagógica do Instituto Federal do Ceará, *Campus Umirim*, onde através do apoio pedagógico prestado aos docentes desta instituição, tenho a oportunidade de estar mais próxima desses profissionais, conhecendo melhor suas reais dificuldades didático-pedagógicas, para através do conhecimento destas, promover ações formativas que contribuam para o desenvolvimento, atualização e aperfeiçoamento profissional desses sujeitos.

Desse modo, considerando o histórico do Instituto Federal do Ceará, *Campus Umirim*, em relação à educação profissional, especialmente, no ensino agropecuário, a trajetória acadêmica dos docentes efetivos do curso Técnico em Agropecuária, as dificuldades didático-

pedagógicas relatadas por alguns docentes quando estes ingressaram no magistério e a necessidade de refletir sobre o papel da formação continuada no desenvolvimento da identidade profissional docente, a supracitada pesquisa tem como objetivo verificar as implicações da formação continuada promovida em encontros pedagógicos na (re)construção da identidade profissional dos docentes do curso Técnico em Agropecuária do Instituto Federal do Ceará, *Campus Umirim*.

Os dados serão coletados por meio de um questionário composto por perguntas abertas e fechadas, onde serão contemplados os seguintes elementos: a trajetória acadêmica e profissional dos docentes do curso Técnico em Agropecuária, suas concepções sobre a docência, seus anseios e expectativas em relação à formação continuada em encontros pedagógicos, os reflexos da formação continuada na atuação profissional e a inter-relação desta com a (re)construção da identidade profissional desses sujeitos. O referido documento será aplicado em local e data acordados entre participantes e pesquisadora. Portanto, você escolherá onde irá respondê-lo, tendo a opção de levá-lo para casa e devolver no dia e local acordados entre as duas partes. Caso decida responder o documento na própria instituição, será disponibilizada uma sala, um ambiente que será organizado de forma a garantir sua privacidade, tranquilidade e segurança nessa etapa.

Vale enfatizar que, sua participação deverá ser espontânea e o anonimato preservado. Portanto, em qualquer etapa da pesquisa, você poderá retirar seu consentimento, sem que haja qualquer penalidade. A pesquisa também não acarretará custos ao participante e nem compensação financeira por parte da pesquisadora.

Ressalta-se ainda que, como toda e qualquer pesquisa, esta também poderá oferecer riscos, como: o constrangimento de responder o questionário ou desconforto ao revelar informações relativas à sua vida acadêmica e profissional. Caso sinta-se constrangido ou mal ao revelar tais informações, a pesquisadora se compromete a pausar a pesquisa e encaminhá-lo ao médico/hospital, se necessário. Ao se recuperar, você ficará livre para continuar ou não como sujeito da investigação.

A pesquisa em questão contribuirá para um maior aprofundamento da temática, bem como possibilitará uma análise crítica da formação continuada realizada em encontros pedagógicos do Instituto Federal do Ceará, *Campus Umirim*, e com isso, o ajustamento e melhoria dessa ação no âmbito institucional.

Então, caso confirme sua participação, por favor, preencher e assinar este termo, que segue em duas vias. Se ainda tiver alguma dúvida em relação à pesquisa, por favor, entrar em contato com:

✓ Pesquisadora Responsável: Patrícia Larisse Alves de Sousa, Endereço Profissional: Fazenda Floresta, s/n, CEP: 62.660-000 – Floresta– Umirim – CE / IFCE- Campus Umirim/Coordenação Técnico-Pedagógica, Telefone: (85) 3364-4503, E-mail: larisse_alves@hotmail.com .

✓ Pesquisadora Orientadora: Ana Maria Dantas Soares, Endereço Profissional: BR 465 - Km 7 -CEP 23897-000- Seropédica - RJ / UFRRJ-IE-DTPE; Telefone: (21) 3787-3741 , E-mail: adantas@ufrj.br

Em caso de eventuais dúvidas sobre a ética da pesquisa, entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)- IFCE, Rua Jorge Dumar, nº 1703, Jardim América, CEP: 60.410-426, Fortaleza-CE. Telefone: (85) 3401-2332. E-mail: cep@ifce.edu.br .

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, portador(a) do RG nº _____ e CPF nº _____, declaro ter recebimento os devidos esclarecimentos sobre a natureza e o objetivo da pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, riscos, benefícios e o destino das informações a serem prestadas. Portanto assino este termo, no sentido de confirmar minha participação voluntária na investigação.

Umirim-CE, ____/____/_____

Assinatura do(a) Participante

Patrícia Larisse Alves de Sousa (Orientanda)

Prof.^a Dr.^a Ana Maria Dantas Soares (Orientadora)

2.2 Possui outro curso de graduação? () Sim () Não

OBS.: Caso tenha feito mais de um curso de graduação, identificar o segundo abaixo, preenchendo as linhas com as mesmas informações solicitadas acima.

2.3 Possui pós-graduação? Em caso positivo, preencher as linhas com as seguintes informações:

Especialização: _____

Instituição: _____

Data de conclusão: ____/____/____

Mestrado: _____

Instituição: _____

Data de conclusão: ____/____/____

Doutorado: _____

Instituição: _____

Data de conclusão: ____/____/____

OBS.: Caso tenha feito mais de uma pós-graduação do mesmo tipo (especialização, mestrado ou doutorado), identificar a segunda abaixo, preenchendo as linhas com as mesmas informações já solicitadas.

3. Atividades profissionais no magistério:

3.1 Tempo de trabalho como docente:

() De 3 a 5 anos

() De 6 a 10 anos

() De 11 a 15 anos

() Mais de 15 anos

3.2 Tempo de trabalho como docente no IFCE:

() De 3 a 5 anos

- () De 6 a 10 anos
- () De 11 a 15 anos
- () Mais de 15 anos

3.3 Regime de trabalho no IFCE:

- () Tempo parcial (20 horas semanais)
- () Tempo integral (40 horas semanais)

3.4 Tipo(s) de disciplina que leciona no IFCE:

- () Propedêutica(s)
- () Técnica(s)
- () Ambas

4. O que motivou você a escolher a profissão docente? Essa foi a sua primeira opção? Relate como foi esse processo levando em consideração sua trajetória pessoal e acadêmica.

5. Na sua concepção, o que é “ser docente”? Explique.

6. Você gosta de ser docente(a)? Por quê?

7. O que motivou você a ingressar como docente no IFCE? Relate nas linhas abaixo.

8. O que motiva você a continuar na profissão docente? Explique.

9. Quais as maiores dificuldades de caráter pedagógico que você já enfrentou na profissão docente? Como conseguiu enfrentá-las? Exemplifique-as nas linhas abaixo.

10. De acordo com o Regulamento da Organização Didática (ROD), aprovado pela Resolução nº 35, de 22 de junho de 2015, do Conselho Superior (Consup) do IFCE, os encontros pedagógicos devem ser realizados semestralmente. Você costuma participar dos encontros pedagógicos promovidos no âmbito institucional?

() Sempre () Nunca () Às vezes

11. Você acha que os encontros pedagógicos contribuem para o seu desenvolvimento profissional? Por quê?

12. O encontro pedagógico também é um momento destinado a formação continuada em serviço. Na sua concepção, o que é formação continuada em serviço? Para que ela serve? Fale um pouco sobre isso.

13. Avalie as estratégias de formação continuada já desenvolvidas em encontros pedagógicos do IFCE *campus* Umirim. Indique os pontos fortes, fracos, as possibilidades e limitações desse tipo de formação para a sua prática profissional.

14. Comente os reflexos da formação continuada em encontros pedagógicos para a (re)construção de sua identidade profissional, fazendo uma análise de como você se definia enquanto docente antes de participar desse evento promovido no âmbito institucional e como se define hoje.
