

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

DISSERTAÇÃO

Formação Pedagógica de Professores Não Licenciados Com Atuação na
Educação Básica

Magna Abigail de Sousa Miranda
2024



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

FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE PROFESSORES NÃO LICENCIADOS
COM ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

MAGNA ABIGAIL DE SOUSA MIRANDA

Sob a orientação do professor
DR. RAMOFLY BICALHO DOS SANTOS

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

Junho de 2024

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

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

d672f de Sousa Miranda, MAGNA ABIGAIL, 06/10/1987-
Formação Pedagógica de Professores Não Licenciados
Com Atuação na Educação Básica / MAGNA ABIGAIL de Sousa
Miranda. - Trindade, 2024.
84 f.

Orientador: Ramofly Bicalho dos Santos.
Tese(Doutorado). -- Universidade Federal Rural do Rio
de Janeiro, PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
AGRÍCOLA, 2024.

1. Formação docente. 2. Educação Profissional e
Tecnológica. 3. Educação Básica. I. Bicalho dos Santos,
Ramofly, 1970-, orient. II Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro. PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO AGRÍCOLA III. Título.

"O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001 "This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) - Finance Code 001"

Magna Abigail de Sousa Miranda
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA, PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

MAGNA ABIGAIL DE SOUSA MIRANDA

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 12/06/2024

Ramofly Bicalho dos Santos, Dr. UFRRJ (Orientador)

Bruno Cardoso de Menezes Bahia, Dr. UFRRJ

Pedro Clei Sanches Macedo, Dr.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA



HOMOLOGAÇÃO DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO Nº 56 / 2024 - PPGEA (11.39.49)

Nº do Protocolo: 23083.031484/2024-47

Seropédica-RJ, 04 de julho de 2024.

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

MAGNA ABIGAIL DE SOUSA MIRANDA

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: 14/06/2024

Dr. RAMOFLY BICALHO DOS SANTOS - UFRRJ
Orientador

Dr. BRUNO CARDOSO DE MENEZES BAHIA - UFRRJ
Membro interno

Dr. PEDRO CLEI SANCHES MACEDO - IFAP
Membro externo

(Assinado digitalmente em 04/07/2024 10:21)
BRUNO CARDOSO DE MENEZES BAHIA
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
PPGEA (11.39.49)
Matrícula: 1528697

(Assinado digitalmente em 04/07/2024 10:36)
RAMOFLY BICALHO DOS SANTOS
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptECMSD (12.28.01.00.00.00.22)
Matrícula: 1426576

(Assinado digitalmente em 04/07/2024 10:59)
PEDRO CLEI SANCHES MACEDO
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 579.140.102-78

Visualize o documento original em <https://sipac.ufrrj.br/public/documentos/index.jsp>
informando seu número: **56**, ano: **2024**, tipo: **HOMOLOGAÇÃO DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**, data de emissão: **04/07/2024** e o código de verificação: **885f39f91a**

Dedico essa dissertação a minha filha Esther. Você foi sempre minha
inspiração em se tornar uma pessoa melhor e ser um bom exemplo,
com você aprendi a amar e cuidar. Te amo mais que tudo!

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos os envolvidos no programa PPGEA pelo acolhimento, carinho e bom humor sempre, em especial ao meu orientador Ramofly Bicalho por ter me adotado já no meio dessa jornada, com toda certeza meu melhor exemplo de professor.

A minha filha Esther e meu companheiro Edinho por cuidarem de mim, me ouvirem e tornarem meus dias mais leves e agradáveis.

A minha mãe Izabel, meu pai Erisneldio, minha irmã Magliane e minhas sobrinhas Sarah e Helena por entenderem esse período de ausência.

A Paulinha, Regina e Sandra pelos momentos de amizade, em especial a Regina que cuidou da minha filha nas minhas ausências nas viagens para as aulas, com toda certeza sem essa ajuda não teria conseguido.

Aos queridos amigos da turma de 2022, foi muito especial cada momento que compartilhei com cada um, vocês sempre vão estar em meu coração.

MIRANDA, Magna Abigail de Sousa. **Formação Pedagógica de Professores Não Licenciados Com Atuação na Educação Básica**. 84p. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, UFRRJ, Rio de Janeiro, 2024.

RESUMO

Esta pesquisa se desenvolveu em partes no Instituto Federal Goiano - Campus Trindade, investigando a formação pedagógica dos professores, suas experiências com a docência, preparação para atender os alunos do ensino médio, participação em ações de formação continuada e quais as percepções dos alunos quanto aos métodos pedagógicos utilizados pelos professores em sala de aula. Buscando alcançar essas respostas, analisamos as ações e legislações ligadas à formação dos professores da educação básica a partir do ano de 1930 até aplicação da Lei nº 13.415/2017, onde foi constatado que em alguns momentos, estas se moldaram em um contexto que exigia com urgência, uma demanda por profissionais capazes de formar alunos para se tornarem mão de obra qualificada para o mercado de trabalho, resultando em legislações flexíveis e que hoje em dia, aceitam o exercício da docência dos professores da educação profissional na educação básica, sem formação pedagógica. Essas legislações resultaram na realidade vivenciada pelos Institutos Federais, a qual buscamos compreender através do estudo de diversas pesquisas realizadas dentro dessas instituições. As pesquisas indicaram um ponto crucial: é de extrema importância a capacitação inicial e continuada dos professores, principalmente pelo público variado de alunos que são atendidos e os diversos tipos de níveis educacionais ofertados nessas instituições. Para entender quais incentivos e ações para capacitação docente existem no Campus Trindade, fizemos uma pesquisa bibliográfica em documentos oficiais e internos, onde foi observado que existem diversos incentivos e plano de carreira favorecendo a formação continuada. Em pesquisa ao Currículo Lattes, vimos que a formação dos professores é bem elevada, contudo, mesmo com as facilidades e incentivos, em geral eles escolhem uma formação fora da área da educação. Por fim, foram realizadas entrevistas com os professores e discentes, onde as declarações demonstraram que existem dificuldades dos professores na aplicação de práticas pedagógicas, em especial os professores das áreas técnicas, assim como a falta de ações para acolher melhor os alunos recém chegados, que muitas vezes apresentam dificuldades, principalmente no primeiro ano de ingresso na Instituição. Na visão da maioria dos pesquisadores estudados e que embasaram essa pesquisa, a melhoria da educação em nosso país está diretamente ligada à formação pedagógica dos professores, pois sua função vai além da mera transmissão de conteúdo, abrangendo também o desenvolvimento social e crítico dos estudantes.

Palavras-chaves: Formação docente. Educação Profissional e Tecnológica. Educação Básica.

MIRANDA, Magna Abigail de Sousa. **Formação Pedagógica de Professores Não Licenciados Com Atuação na Educação Básica**. 84p. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, UFRRJ, Rio de Janeiro, 2024.

ABSTRACT

This research directed their studies within the Instituto Federal Goiano - Campus Trindade, seeking to investigate the pedagogical training of teachers, their experiences with teaching, preparation to serve high school students, participation in continuing education actions and what students' perceptions regarding to the pedagogical methods used by teachers in the classroom. To seek these answers, we recall the actions and legislation linked to the training of basic education teachers from the year 1930 until the application of Law No. 13,415/2017, where it was noticed that these were shaped into a scenario that urgently required a by professionals who could instruct students to become qualified labor for the job market, resulting in flexible legislation that nowadays accepts the exercise of teaching in basic education by professional education teachers, without pedagogical training. These legislations resulted in the reality experienced by FIs and which we seek to understand through the study of various research within the Institutes. The research indicated a crucial point: the initial and ongoing training of teachers is extremely important, mainly due to the varied audience of students served and the different types of educational levels offered in these educational institutions. To understand what incentives and actions for teacher training exist at Campus Trindade, we carried out a bibliographical research on official and internal documents at the Institution, where it was observed that there are several incentives and career plans favoring continued training. In research into the Lattes Curriculum, we saw that teacher training is very high, however, even with the facilities and incentives for teachers' continued training, they generally choose training outside the area of education. Finally, interviews were carried out with teachers and students, where the statements demonstrated that there are difficulties for teachers in applying pedagogical practices, especially teachers in technical areas, as well as the lack of a program or qualified team to better welcome students. who come from different schools and often experience difficulties in the first year of entering the Institution. In the view of most of the researchers studied and who supported this research, the improvement of education in our country is directly linked to the pedagogical training of teachers, as its function goes beyond the mere transmission of content, also encompassing the social and critical development of students.

Keywords: Teacher training. Professional and Technological Education. Basic education.

LISTA DE ABREVIações

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
A1	Aluna do 1º ano de automação industrial integrado ao ensino médio
A3	Aluno do 3º ano de automação industrial integrado ao ensino médio
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CEB	Câmara de Educação Básica
CEFAM	Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
Cefet	Centros Federais de Educação Tecnológica
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNs	Diretrizes curriculares nacionais
EaD	Ensino a Distância
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
Etec	Escolas Técnicas Estaduais
IF	Instituto Federal
IFAP	Instituto Federal do Amapá
IFMG	Instituto Federal de Minas Gerais
IFPA	Instituto Federal do Pará
IFRN	Instituto Federal do Rio Grande do Norte
IFTM	Instituto Federal do Triângulo Mineiro
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MBA	Master of Business Administration.

MEC	Ministério da Educação
Modelo 3+1	Ano adicional de disciplinas de educação foi acrescentado à formação de bacharéis.
M/R	Matrículas ou Rematrículas
MOODLE	Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment / Ambiente de Aprendizagem Dinâmico Modular Orientado a Objeto
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PEM	Professora do Ensino Médio
PICSS	Programa Institucional de Capacitação Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano
PIQ	Bolsa de Incentivo à Qualificação
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
Pronatec	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PT	Professor Técnico
RT	Retribuição por Titulação
SAEB	Sistema de Avaliação do Ensino Básico
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Matéria Curso Automação Industrial

Gráfico 2: Atuação dos professores

Gráfico 3 e 4: Escolha de cursos para formação continuada

LISTA DE PLANILHAS

Planilha 1: Dados de Evasão Escolar dos Cursos Téc. Integrado ao Ensino Médio

Planilha 2: Pesquisas formação docente nos IF's

Planilha 3: Vencimentos Professor IF

Planilha 4: Demanda do Processo Seletivo - 1º Edital

Planilha 5: Demanda do Processo Seletivo - 2º Edital

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Mapa nacional dos Institutos Federais

Figura 2: Festa do Divino Pai Eterno - Carro de Boi

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
1 PERCURSO HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	6
1.1 Educação e Formação de Professor no Regime Militar	12
1.2 Transição Democrática: Políticas Educacionais	14
1.3 Formação de Professores após a LDB de 96	17
1.4 Lei nº 13.415/2017 de Reforma do Ensino Médio	24
2 BREVE APRESENTAÇÃO DOS IF'S	26
2.1 Pesquisas De Formação Docente Nos Institutos Federais	27
2.2 Fundamentos Essenciais na Formação Docente	42
3 IF GOIANO E IF GOIANO CAMPÔS TRINDADE	44
3.1 Formação do Corpo Docente e Incentivos à formação docente	47
3.2 Ações de Formação Docente no IF Goiano	53
4 DADOS DA PESQUISA: ENTREVISTA COM DOCENTES	59
4.1 Dados da Pesquisa: Entrevistas com Os Discentes	66
CONSIDERAÇÕES FINAIS	72
REFERÊNCIAS	76

INTRODUÇÃO

Para atender as necessidades e pleno funcionamento da sociedade é necessário pessoal especializado para exercerem algumas funções específicas. Assim, quando precisamos construir uma casa, procuramos um profissional da área, do contrário poderá correr risco da estrutura desmoronar. Seguimos o mesmo raciocínio ao procurar um advogado, contador, profissional da área da saúde etc. No entanto, quando muitas pessoas entregam seus filhos em uma instituição de ensino, pouco se sabe sobre a formação dos professores que ali trabalham.

A importância da formação em licenciatura para os profissionais ingressarem na docência, é extremamente relevante para o pleno exercício de suas atividades e quando partimos para um público em específico, os que são atendido na educação básica (formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio), essa formação implica na capacidade do professor em desenvolver diferentes técnicas de ensino em sala de aula, a fim de alcançar diferentes tipos de alunos que ali se encontram. Gatti (2014) afirma que essas crianças são advindas de diferentes culturas e ambientes, por isso possuem distintos hábitos, motivações e comportamentos e para a plena aprendizagem desses diversos tipos de alunos, é necessário conhecimento, experiências e práticas docentes.

Atualmente existem algumas legislações que regulamentam o exercício da docência na educação básica, uma delas é a lei 9394/96, conhecida como LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Ela traz que para o exercício da profissão docente é necessário a formação em licenciatura plena, formação em nível superior com complementação pedagógica ou, para os casos da educação infantil e cinco primeiros anos do ensino fundamental, a formação em magistério, oferecida em nível médio. Para o ensino técnico e profissionalizante, a LDB permite o ingresso de professores sem formação pedagógica, exigindo apenas formação profissional superior na área afim de atuação. Por esse texto da lei, ficou regulamentado o exercício docente para ensinar alunos da educação básica, uma vez que em algumas Instituições de ensino, as modalidades de educação básica e técnica são ofertadas de forma concomitante. Consequentemente esses professores sem formação pedagógica, encontram-se atuando nas escolas, ensinando um público que possui necessidades específicas de aprendizagem, como citamos anteriormente, sem serem capacitados para isso.

O IF Goiano campus Trindade é um desses locais onde existe a oferta de ensino básico, com profissionais sem formação pedagógica. A escolha do locus da pesquisa se deu por situações vivenciadas dentro dessa instituição, em que também sou servidora. Com formação na área da educação, pude participar de algumas atividades e projetos ligados à educação dos alunos, mesmo estando lotada no setor de licitações. Entre essas atividades foi possível perceber que apesar da grande necessidade da formação inicial e continuada dos professores na área da educação, sempre houve uma baixa procura dos professores do campus em busca desse tipo de formação.

Diante das questões que se desenvolvem e que trazem como título essa dissertação, temos como objetivos compreender qual a situação da formação pedagógica dos professores não licenciados que atuam na educação básica e os efeitos da falta dessa formação, através inicialmente do estudo das legislações que construíram o cenário atual. Passando em seguida para os estudos bibliográficos de pesquisas realizadas nos IF's e que abordam sobre o assunto, buscando entender de forma ampla, qual o resultado do exercício da docência por pessoas sem formação adequada e como essas instituições lidam com essa situação. Buscaremos também por meio de pesquisas em documentos Institucionais, entender como é a formação complementar dos professores do campus Trindade e quais ações e incentivos a formação pedagógica são ofertadas no IF Goiano. Finalizando com as entrevistas aos docentes e discentes do IF Goiano Campus Trindade, que busca descobrir dos docentes sobre suas formações, como eles lidam com os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, como são suas condições de trabalho, quais métodos pedagógicos de ensino e avaliativos costumam utilizar e quais saberes consideram necessários para atuar na educação básica. Sobre os discentes, buscamos esclarecer quais são suas dificuldades no processo de aprendizagem e se os professores dão suporte, de acordo com seus pontos de vista e percepções.

Esta pesquisa foi desenvolvida utilizando a metodologia qualitativa, que ocorre quando se pretende descrever a complexidade de um problema, não envolvendo manipulação de variáveis e estudos experimentais. Essa abordagem busca levar em consideração, todos os componentes de uma situação, suas interações e influências (Mazucato, 2018, p. 60). Para conclusão foi utilizado o Método Indutivo, um método que busca, a partir da observação de um conjunto de fenômenos com pontos semelhantes, elaborar uma explicação generalizada (Gil, 1989, p. 30). Esse método possui como uma de suas grandes características, a

fundamentação em uma premissa verdadeira. No entanto, a premissa verdadeira garante ao pesquisador, uma caminhada de encontro a uma conclusão apenas provável, diferentemente do método dedutivo, que leva a uma conclusão verdadeira (Marconi e Lacatos, 2003).

Na realização do capítulo I, II e III, foi utilizado como instrumento de coleta de dados a técnica de Pesquisa Bibliográfica que segundo Mazucato (2018), é a leitura, análise e interpretação de uma seleção de material bibliográfico. Para Gil (1989. P. 70), a Pesquisa Bibliográfica é considerada como o delineamento da pesquisa, onde o pesquisador passa a utilização de métodos particulares e técnicos para dar início a uma fase mais prática de verificação e investigação, possuindo como principal vantagem a possibilidade de alcançar com maior abrangência, fenômenos que possivelmente não conseguiria com uma pesquisa direta. Nessa fase da pesquisa bibliográfica, foi utilizado um rigoroso método de planejamento, respeitando um plano de leitura que utilizou resenhas, anotações e fichamentos, considerando os conceitos de Mello & Silva (2006, apud Mazucato, 2018, p. 61). Esse conceito afirma que a pesquisa bibliográfica segue um caminho já trilhado por outros pesquisadores, por tanto, possui uma técnica pré-definida que deve conter os seguintes passos: a) levantamento bibliográfico preliminar; b) busca das fontes; c) leitura do material; d) redação do texto.

Desta forma, o primeiro capítulo da pesquisa se concentrou nas legislações que tratam da formação do docente para atuação na educação básica, juntamente com outros documentos e pesquisas publicadas sobre o assunto ou de importância ao desenvolvimento do assunto. Foram pontos considerados relevantes, os que discorrem sobre como a legislação está sendo aplicada na prática e como é vista no meio acadêmico.

No segundo capítulo foram analisadas pesquisas realizadas dentro dos Institutos Federais, com foco na investigação que busca compreender a importância da formação docente na aplicação da didática de professores não licenciados e todos os aspectos relevantes que surgiram nessa descoberta.

Para o terceiro capítulo, inicialmente foi realizado um levantamento dos Currículos Lattes do quadro de professores, a fim de investigar sobre a formação acadêmica. Em um segundo momento, foi feito um levantamento de editais, PPC's e documentos institucionais correlatos e de interesse a esta pesquisa, para melhor compreensão das ações de formação pedagógica docente dentro do Instituto Federal Goiano.

No capítulo de número quatro, foi utilizado o modo de coleta de dados em pesquisa qualitativa a entrevista, que Gil (1989) considera ser uma “(...) técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação (Gil, 1989, p. 113)”. A entrevista é o método de coleta de dados mais utilizado e devido a sua flexibilidade, é adotada como uma técnica de investigação fundamental em várias áreas de pesquisas, sendo que essa técnica contribuiu significativamente para o avanço científico atual e por esse motivo, é considerado por muitos autores, uma técnica por excelência na investigação (Gil, 1989).

A entrevista como técnica de coleta de dados, pode ser classificada de formas diversas, onde cada tipo de classificação define um roteiro para utilização do pesquisador. Uma dessas classificações é a entrevista semiestruturada, a que foi escolhida na realização das entrevistas desta pesquisa e que tem como sua principal característica, proporcionar maior flexibilidade para o entrevistador, permitindo: “1) refazer questões; 2) reformular de modo distinto as questões caso o entrevistado não as compreenda; 3) certificar que foi devidamente entendido (Mazucato, 2018, p. 71)”. Nesse tipo de entrevista, o pesquisador elabora algumas questões que irão nortear a entrevista, mas que deverão permitir que o entrevistado fale livremente, dentro da linha de interesse das questões norteadoras da pesquisa, permitindo ao entrevistador, resgatar de maneira sutil o entrevistado as pautas pré-elaboradas, caso esse se desvie do foco da entrevista (Gil, 1989).

Para os estudos realizados no campus Trindade foi selecionado dentre os cursos técnicos que possui a educação básica integrada, o técnico integrado ao ensino médio de automação industrial. Este curso foi escolhido por apresentar a maior taxa de evasão nos últimos dois anos, em comparação aos demais, conforme dados fornecidos pela unidade de registro escolar do campus. Considerando os anos de 2021 e 2022, as quantidades de Matrículas ou Rematrículas (M/R) e Evasões (E), são extremamente preocupantes, mesmo para os outros cursos que apresentaram porcentagem inferior ao curso selecionado para pesquisa, conforme demonstra a planilha abaixo:

Planilha 1: Dados de Evasão Escolar dos Cursos Téc. Integrado ao Ensino Médio

Cursos	2021			2022		
	M/R	E	%	M/R	E	%
Automação Industrial	53	22	42	101	29	29
Edificações	57	17	30	116	27	23
Eletrotécnica	49	17	35	89	22	25
Informática p/ Internet	52	19	37	111	26	23
Total	211	75	36	417	104	25

Fonte: Unidade de Registro Escolar - IF Goiano Campus Trindade

O alto índice de evasão escolar apresentado na planilha 4, não é um resultado exclusivamente relacionado à formação pedagógica dos professores, mas se considerado a importância desta no processo de ensino e aprendizagem do aluno, pode ter contribuído significativamente. Para informações mais específicas sobre o alto índice de evasão escolar, seria necessário pesquisas que abordem o tema dentro do campus, sabe-se que há pesquisas sendo desenvolvidas, no entanto ainda não há publicação.

A seleção dos alunos que participaram da entrevista, seguiu o critério de indicação da coordenação ensino, levando em conta a assiduidade dos estudantes, deste modo foram escolhidos para a entrevista um aluno do primeiro ano e outro do terceiro. Para seleção dos professores entrevistados, a escolha se deu por uma análise detalhada do Curriculum Lattes que resultou em dois entrevistados, um com perfil que possui formação pedagógica e que atua nas matérias de ensino médio e um outro professor com formação em engenharia atuante nas matérias do curso técnico, seguindo o resultado da consulta dos currículos. Lembrando que todos os participantes escolhidos para entrevista, são do curso técnico em automação industrial integrado ao ensino médio.

Após a coleta de dados por meio das entrevistas, iniciou-se a organização para análise, utilizando o método de Análise de Conteúdo. Segundo Bardin (2011), essa é um método de investigação que tem por finalidade descrever, sistematizar e quantificar os dados de um determinado texto. Foi considerado que a análise de conteúdo deve oscilar entre dois pólos, do rigor da objetividade à flexibilidade do subjetivo. Esse método mantém como uma de suas qualidades, oferecer ao pesquisador que busca o conteúdo escondido e não aparente no texto, um caminho para a “desocultação” de forma honesta e com rigor científico, se organizando em três polos cronológicos que são: a pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados (Bardin, 2011).

CAPÍTULO I

1. PERCURSO HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Procurando entender e discutir seus aspectos históricos, políticos e teóricos, esse primeiro capítulo contextualiza de forma breve, como a formação de professores no Brasil culminou no cenário atual. A importância de recuperar a história da formação de professores no Brasil, se firma na busca por melhorias na qualidade da educação, que sempre está passando por transformações. Recordar as ações do Estado que versam sobre as políticas educacionais desenvolvidas, deve ser prioridade para nortear novas ações, uma vez que a identidade profissional dos professores de hoje foi construída por todos esses acontecimentos históricos.

Para Carvalho (2010), o percurso histórico da formação de professores da Educação Básica no Brasil, pode ser reconhecido pelos períodos da Colonização (1500-1822), do Império (1822-1889), da Primeira República (1889-1930), da Segunda República (1930-1937), do Estado Novo (1937-1945), do Nacional Desenvolvimentismo (1945-1964), do Regime Militar (1964-1985) e da Transição Democrática (1985- 2009). No entanto, segundo Carvalho (2010, p. 35) “a preocupação com a formação de professores só surgiu efetivamente no cenário brasileiro a partir da década de 1930”. Considerando esse conceito, iniciaremos este capítulo a partir dos anos 1930, com o início da Segunda República no Brasil.

Nesse período ocorreu o que ficou conhecido como a Revolução de 1930 ou também como a "Era Vargas", sendo que esse período perdurou até 1945 e a Segunda República terminou em 1937 com o advento do Estado Novo, quando Getúlio Vargas exerceu o comando do Brasil de maneira ditatorial entre 1937 e 1945. A Era Vargas é considerada ambígua por diversos pesquisadores, visto que alguns o consideravam um ditador autoritário e manipulador, enquanto outros um líder populista “pai dos pobres”. Lima (2019, p. 29) justifica que esse fato é devido a ele seguir: “encantando as massas ao tempo em que correspondia aos interesses dos dominantes”.

Nesse período, a educação ganhou atenção central devido o crescimento urbano industrial da época, que junto, fomentou o desejo e a necessidade de desenvolvimento educacional das pessoas, assim como afirma Lima (2019, p.32): “a população passou a

perceber na educação uma possibilidade de conquistar funções de evidência na sociedade e de se ver livre do trabalho braçal”. Em busca do direito a uma nova educação gratuita e para todos, aconteceu em 1932 o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, onde os ideais foram inspirados pelos intelectuais escolanovistas e segundo Araújo e Pinheiro (2010):

Em linhas muito gerais elas, as propostas, defendiam uma formação do cidadão “ativo”, marcada pela racionalidade centrando a prática pedagógica no desenvolvimento de aptidões, características essas que se coadunavam com as metas instauradoras de um novo padrão de comportamento sócio-cultural, que é parte integrante de um movimento maior relacionado às re-estruturações nas relações políticas e sociais em via nesse período (Araújo e Pinheiro, 2010, p. 6).

Frente às reivindicações, Getúlio Vargas não ignorou as aspirações da população em relação à melhoria da educação, incluindo a criação de um Ministério de Instrução e Saúde Pública, conforme afirma Lima (2019):

O Ministério passou por três gestões entre 1930 a 1945: Francisco Luís da Silva Campos (1930-1932), Washington Ferreira Brito (1932-1934) e Gustavo Capanema (1934-1945). Durante essas gestões, foram promulgados decretos-lei que se consubstanciaram na “Reforma Francisco Campos” e na “Reforma Capanema (Lima, 2019, p. 33).

A Reforma Francisco Campos (1931) introduziu no país, um modelo educativo completamente novo e coeso, diferente do sistema educacional que prevalecia na época e se baseava em cursos preparatórios que não tinham obrigatoriedade de frequência em instituições educacionais regulares. Esse novo modelo se alinhava aos princípios estabelecidos no já mencionado Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Ele propunha uma escola unificada, pública, de frequência obrigatória, gratuita e embora ainda não mantivesse um caráter laico, permitindo que o ensino religioso fosse oferecido como disciplina optativa no nível secundário (De Abreu e Rosenfield, 2020).

As alterações centrais implementadas pela reforma de Francisco Campos, incluíam o prolongamento do ensino secundário de cinco para sete anos, dividido em dois ciclos (fundamental e complementar). Ela oferecia três opções de cursos complementares como preparação para o ensino superior (jurídico, medicina e engenharia), estabelecia um currículo sequencial, tornando a frequência obrigatória, introduzindo um sistema regular de avaliação estudantil por meio de exames escritos e orais (parciais e finais), e estabelecia um sistema federal de inspeção para todas as escolas. Esse mesmo formato e estrutura do ensino secundário seriam preservados pela Reforma Capanema, de 9 de abril de 1942, com

modificações principalmente na nomenclatura de seus dois ciclos: o primeiro passou a ser denominado "ginásio", e o segundo foi dividido em apenas duas opções “clássico e científico”. Essas modificações permaneceram em vigor até o início da década de 1960 (De Abreu e Rosenfield, 2020).

Outra mudança que a Segunda República trouxe foi no campo da formação superior de professores. Nesse período foi introduzido um novo modelo educacional, no qual um ano adicional de disciplinas de educação foi acrescentado à formação de bacharéis. Esse ano adicional tinha como objetivo a obtenção da licenciatura, destinada à preparação de professores para o ensino secundário e que mais tarde passou a ser conhecido como o modelo "3 + 1" (Gatti e Barreto, 2009).

Após a implementação das mudanças na Escola Normal, em 1932 uma nova fase começou em nosso país, com a criação dos Institutos de Educação. Dois notáveis exemplos de iniciativas foram o Instituto de Educação do Distrito Federal, fundado por Anísio Teixeira em 1932, e o Instituto de Educação de São Paulo, estabelecido em 1933 por Fernando de Azevedo, ambos influenciados pelo movimento da Escola Nova e que enfatizavam a educação como objeto de ensino e pesquisa. Nesse sentido, Anísio Teixeira buscou reformar as escolas normais para implementar o programa de estudo e preparo prático dos alunos, transformando-as em escolas de professores. O currículo incluía disciplinas como biologia educacional, sociologia educacional, psicologia educacional, história da educação e prática de ensino. Para eficácia no treinamento prático dos alunos, as escolas de professores contavam com suporte que envolvia o apoio de jardins de infância, escolas primárias, escolas secundárias, institutos de pesquisa educacional, bibliotecas e outros recursos. (Saviani, 2009)

Também em 1932, em contrapartida a Revolução de 1930 surgiu a Revolução Constitucionalista, vista por muitos pesquisadores: “como um movimento reacionário, contrarrevolucionário que pretendia o retorno da situação anterior (República do Café com Leite) e constitui a investida para a restauração da velha mentalidade oligárquica.” (Nunes, 2011, p. 2). Getúlio Vargas, diante da situação que o país se encontrava, promulgou o Decreto nº 21.402, de 14 de maio de 1932 “fixando o dia 03 de maio de 1933 para a realização das eleições a uma Assembleia Constituinte, criando também uma Comissão para elaborar um anteprojeto de Constituição que seria discutido” (De Moraes Godoy, 2017, p. 185).

Em 1934, foi publicada a Constituição, trazendo uma perspectiva esperançosa de mudança para a sociedade brasileira, se refletindo na aparência democrática e nas garantias de direitos que a Constituição oferecia. No campo educacional, a influência direta do grupo dos Pioneiros da Educação Nova se fez evidente, ao passo que a Constituição consagra a educação como um direito de todos e um dever do Estado, estabelecendo sua gratuidade. As conquistas alcançadas pelo Manifesto da Educação Nova resultaram em avanços sociais e educacionais substanciais, trazendo inovações que não tinham nas constituições anteriores (Lima, 2019).

O período da 2ª Fase da República (1937-1945), abrange o Estado Novo e um regime totalitário. Durante esse período a economia estava direcionada para o setor industrial e a educação era considerada crucial para o desenvolvimento do país. Com base nessa perspectiva, foram estabelecidas as Leis Orgânicas do Ensino e criadas duas importantes entidades: o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). A implementação do SENAI e SENAC pelo governo, foi o reconhecimento da importância da educação no processo de crescimento industrial no país e fundamental na formação de trabalhadores qualificados para os setores industriais e comerciais (Carvalho, 2010).

Para formação de professores, esse período foi marcado pela implementação dos cursos de Pedagogia e Licenciatura, além da consolidação das Escolas Normais (1939-1971). Os Institutos de Educação do Distrito Federal e São Paulo foram elevados ao status universitário, servindo como pilares para implementação dos novos cursos superiores. A partir do Decreto 1.190, emitido em 4 de abril de 1939, ocorreu a organização definitiva da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, juntamente com os cursos de formação de professores para o ensino secundário (Borges; Aquino; Puente, 2011).

O modelo “3+1” foi aplicado ao curso de Pedagogia, que foi regulamentado em 1939. Esse curso tinha a missão de formar bacharéis especializados em educação e, ao mesmo tempo, capacitar professores para as Escolas Normais. Para esses professores, também foram autorizados por extensão e regulamentação ministerial, lecionar algumas disciplinas no ensino secundário (Gatti, 2009). Ainda sobre a formação de professores, segundo Tanuri (2000), em 1941 o governo federal realizou a convocação da I Conferência Nacional de Educação, onde destacou sua inquietação em relação à falta de diretrizes centralizadas para assegurar uma

base comum aos sistemas estaduais de formação de professores. Tanuri (2000), afirma que para essa conferência foi apresentado um parecer pela Comissão do Ensino Normal, que propunha:

(...) o estabelecimento de normas que, mediante a exigência de provas complementares ou estágios, garantissem: “a) a transferência de alunos entre os estabelecimentos oficiais de ensino normal do mesmo tipo ou de tipo equivalente; b) o registro no Ministério de Educação dos diplomas dos atuais professores normalistas por escolas oficiais ou reconhecidas a fim de adquirirem tais diplomas validade para o exercício da profissão em qualquer parte do território nacional.” O mesmo Parecer continha vários itens relativos à política de remuneração do magistério, pedindo regime salarial uniforme, concessão de gratificações, “aumento razoável de vencimentos”, em função da “precária situação (Tanuri, 2000, p. 75).

Esse cenário constituiu uma série de decretos-leis que culminaram na criação do decreto da Lei Orgânica do Ensino Normal Nº 8.530, em 2 de janeiro de 1946. O decreto não trouxe mudanças substanciais, limitando-se a oficializar um modelo de ensino normal já em prática em vários estados, por exemplo, assim como outras modalidades de ensino secundário, o Normal foi dividido em dois ciclos: o primeiro, de quatro anos, formava os “regentes” do ensino primário nas Escolas Normais Regionais, enquanto o segundo ciclo, de dois anos, preparava professores primários e era ministrado nas Escolas Normais e Institutos de Educação. Além desses cursos, os Institutos de Educação tinham a responsabilidade de oferecer cursos de especialização para professores, abrangendo áreas como educação especial, curso complementar primário, ensino supletivo, desenho e artes aplicadas, música e canto, bem como programas de formação para administradores escolares, preparando diretores, orientadores e inspetores (Tanuri, 2000).

Esse mesmo autor afirma que a promulgação do Decreto-Lei de 1946, teve como propósito central a padronização da formação de professores em âmbito nacional. Neste decreto-lei um dos objetivos foi limitar a qualificação do grande número de professores leigos, trazendo assim como critério para ingresso nos cursos de formação de professores, uma restrição quanto à idade, proibindo a entrada de pessoas com mais de 25 anos. Os cursos de formação de professores foram abordados sob a perspectiva de uma "escola profissional", indo além de simplesmente um curso, destacando-se a importância da prática profissional e da experiência em sala de aula em detrimento do enfoque puramente teórico do ensino (Tanuri, 2000).

É perceptível que a partir do momento que se iniciou a padronização da formação de professores, nasceu a distinção entre professores generalistas, responsáveis pelas séries iniciais de ensino, e professores especializados, encarregados das séries posteriores, tornando essas características parte da história da educação. Segundo Gatti (2009), essa distinção ainda está presente em nossos dias, tanto nos programas de formação de professores, quanto nas carreiras e remunerações. Influenciando principalmente as percepções das comunidades acadêmicas e políticas.

Após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), teve início a República Populista no Brasil, que abrangeu o período desde a queda de Getúlio Vargas em 1945, até o golpe militar de 1964. O populismo, um fenômeno recorrente na América Latina, teve sua origem no período entre guerras, à medida que emergiram as classes populares urbanas pelo resultado do processo de industrialização. Nesse momento, o modelo econômico agrário-exportador estava sendo gradualmente substituído pelo Nacional-Desenvolvimentismo (1945-1964), uma política de expansão da indústria brasileira. Durante esse período, o governo desempenhou um papel ativo na economia, promovendo a criação de vários grupos industriais (Pasinato, 2013).

Na educação, a constituição promulgada em 1946, poucos meses após a aprovação da Lei Orgânica do Ensino Normal, reafirmou a abordagem descentralizada e liberal estabelecida pela Carta de 1934, concedendo aos estados e ao Distrito Federal a autoridade explícita para organizar os seus respectivos sistemas de ensino, desde que observassem as diretrizes e bases estabelecidas pela União (Tanuri, 2000). Pasinato (2013) afirma que com as novas regras, a maioria dos estados optou por adotar a Lei Orgânica como modelo para reestruturar suas escolas normais, utilizando as diretrizes e bases já estabelecidas. Isso contribuiu para a consolidação de um padrão semelhante de formação em todo o país, embora diversificado em dois níveis de escolas, descreve Tanuri (2000):

Em simetria com as demais modalidades de ensino de segundo grau, o Normal foi dividido em dois ciclos: o primeiro fornecia o curso de formação de “regentes” do ensino primário, em quatro anos, e funcionaria em Escolas Normais Regionais; o curso de segundo ciclo, em dois anos, formaria o professor primário e era ministrado nas Escolas Normais e nos Institutos de Educação (Tanuri, 2000, p. 75).

Essa divisão foi uma estratégia para os alunos em formação docente atuarem no ensino primário, considerando tanto a base teórica quanto a prática pedagógica necessária

para essa função. Para Pasinato (2013) a educação no Brasil nesse período, por consequência da Constituição de 1946, trouxe um processo de redemocratização no país, onde a educação foi defendida como direito de todos. Devido a esse movimento, formaram-se dois grupos distintos: os defensores da escola privada, incluindo empresários e a Igreja Católica, e os defensores da escola pública, representados por intelectuais como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Florestan Fernandez, entre outros. Diante das divergências dos grupos, foi iniciada uma vigorosa campanha pela Escola Pública que resultou no “Manifesto dos Educadores Mais Uma Vez Convocados” (1959), assinado por Fernando de Azevedo e outras 164 personalidades culturais brasileiras proeminentes (Pasinato, 2013).

Nesse cenário nasceu o anteprojeto da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que tinha como objetivo formular um projeto de reforma geral da educação nacional. Por decisão do então ministro da educação Clemente Mariani, foi formada uma comissão que segundo Carvalho (2010):

(...) foi presidida pelo professor Lourenço Filho, o anteprojeto foi encaminhado à Câmara Federal em novembro de 1945. Somente após um longo e tumultuado percurso de 13 anos é que foi aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº. 4024/61 (Carvalho, 2010, p. 48).

Durante esse período de 13 anos, a centralização e descentralização do ensino foram temas dominantes. O anteprojeto original enviado à Câmara foi substituído por uma proposta do deputado Carlos Lacerda e quando a lei foi finalmente aprovada e publicada em 1961, já não atendia às novas necessidades do país, que estava em processo de transição de uma economia predominantemente agrícola para a economia industrializada (Carvalho, 2010).

1.1 Educação e Formação de Professor no Regime Militar

O Regime Militar (1964-1985) teve um impacto abrangente em todos os níveis de ensino devido à sua política educacional, resultando em mudanças significativas que ainda afetam o sistema educacional atual. Essas políticas foram caracterizadas pela repressão e se traduziu em várias medidas, incluindo o: **Tecnicismo**; onde o Estado promoveu uma abordagem educacional mais técnica, valorizando o ensino voltado para habilidades práticas em detrimento da formação crítica, **Expansão quantitativa**; nessa época, ocorreu um aumento significativo na oferta de ensino público nos níveis fundamental e médio, mas isso frequentemente à custa da qualidade da educação, **Controle das atividades acadêmicas**; as

universidades foram submetidas a um controle rigoroso por parte do governo, limitando a liberdade acadêmica e a autonomia das instituições de ensino superior, e a **Expansão da iniciativa privada**; O ensino superior privado cresceu substancialmente, o que levou a uma maior presença de instituições privadas no cenário educacional (Ferreira Jr. e Bittar, 2006).

Dentro das escolas, as políticas educacionais foram usadas como um meio de difundir a ideologia que sustentava o regime militar. Isso se assemelhou a períodos anteriores, como a ditadura de Vargas (1937-1945), porém ocorreu em uma escala ainda maior. Para assegurar as decisões impostas pelo regime da época, executando as mudanças estruturais no sistema educacional, foram implementadas as leis 5.540, de 28 de novembro de 1968 e a Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971 (Ferreira Jr e Bittar, 2006). O mesmo autor afirma que com a:

(...) junção dos quatro anos do ensino primário com os quatro do ginásio foi criado um único ciclo de oito anos, o chamado 1º grau de ensino, que passou a ser obrigatório. Quanto aos três anos do antigo ensino colegial, passaram a constituir o 2º grau. Dessas reformas educacionais começou a emergir a nova configuração profissional do professorado público de 1º e 2º graus (Ferreira Jr e Bittar, 2006, p. 1163).

De uma maneira geral, essas reformas não apenas reconfiguraram o sistema de ensino, mas influenciaram significativamente uma nova profissionalização do corpo docente, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio, nascendo uma nova demanda de adaptação e atualização por parte dos educadores para atender aos novos ajustes e expectativas da educação brasileira. Para reger essa nova demanda, a Lei 5.692/71, trouxe as diretrizes para a reforma do ensino fundamental e médio, introduzindo a qualificação no campo do Magistério, com ênfase técnica e profissionalizante. Conforme especifica Carvalho (2010), o artigo nº 30 da referida lei traz que:

Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério: a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau; b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração; c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena (Brasil, 1971, p.05).

A exigência de habilitação específica de 2º grau para esse fim, reflete a preocupação que existia, em garantir que os professores tenham um nível mínimo de qualificação para atuar nesse segmento educacional. Para Ferreira Jr. e Bittar (2006), as mudanças estruturais e

educacionais no Brasil dessa época transformaram profundamente o perfil e carreira dos professores, emergindo uma nova categoria conforme descreve o autor:

Os professores formados nos cursos de licenciaturas curtas das faculdades privadas noturnas substituíram a pequena elite intelectualizada das poucas escolas públicas antes existentes. A extensão da escolaridade obrigatória de quatro para oito anos ocasionou a rápida expansão quantitativa da escola fundamental, exigindo, para o seu atendimento, a célere formação dos educadores, o que se deu de forma aligeirada. A combinação entre crescimento quantitativo, formação acelerada e arrocho salarial deteriorou ainda mais as condições de vida e de trabalho do professorado nacional do ensino básico (Ferreira Jr e Bittar, 2006, p. 1166).

Por consequência, o chamado “arrocho salarial”, causado pelas medidas econômicas do regime militar, resultou em greves entre os professores estaduais do primeiro e segundo grau nas décadas de 1970 e 1980 (Ferreira Jr e Bittar, 2006). Em resumo, a formação de professores até o final da ditadura, experimentou transformações no aspecto da formação, acessibilidade à educação superior e condições de trabalho e remuneração.

1.2 Transição Democrática: Políticas Educacionais

Sobre o processo de Transição Democrática no Brasil que ocorreu entre os anos de 1985 a 2009, inicialmente faremos uma breve contextualização sobre o panorama das políticas educacionais, após o fim da ditadura militar, depois voltaremos a análise das ações educacionais que influenciaram direta e indiretamente esse período entre os anos de 1985 a 1996, a partir daí daremos início ao estudo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 e os documentos após sua publicação.

Carvalho (2010), afirma que o processo de **Transição Democrática** teve caráter gradual, sendo necessário um período de 11 anos para que o poder político fosse devolvido ao controle da população e mais 16 anos até que o presidente da república fosse eleito por voto popular, elegendo Collor de Mello como presidente da república. Durante essa fase crucial da história, o Ministério da Educação enfrentou desafios significativos, devido a necessidade de realizar acordos para promover a reconciliação nacional. Esses acontecimentos produziram reflexos negativos entre os anos de 1985 e 1990, onde cinco pessoas diferentes ocuparam o cargo de ministro da Educação (Carvalho, 2010).

Em 1992 o governo de Collor de Mello, devido aos crescentes indícios de corrupção, sofreu uma interrupção em decorrência da aprovação do impeachment pelo Congresso

Nacional. Como resultado desse cenário, Collor de Mello optou por renunciar ao cargo, e a presidência foi então assumida por seu vice, Itamar Franco, que liderou o país até 1995. Em maio de 1993, o então presidente nomeou o senador Fernando Henrique Cardoso como Ministro da Fazenda. Foi durante a gestão de Fernando Henrique Cardoso que o Plano Real foi implementado com sucesso, o que garantiu a credibilidade necessária para se eleger como Presidente da República nas eleições seguintes (1995-2003). Sobre as políticas educacionais durante os governos de Collor e Itamar, essas foram pouco impactantes. Suas características foram ausência de um projeto educacional claro, que se manifestou com ações de trabalho desconexas e fragmentadas, não obtendo resultados significativos (Carvalho, 2010).

Após esse período de estagnação na educação nacional, Fernando Henrique Cardoso assumiu a Presidência da República, e Paulo Renato Souza ocupou o cargo de Ministro da Educação pelo mesmo período. O mandato de Paulo Renato se destacou pela ênfase na cultura da avaliação, uma vez que ele desenvolveu dois importantes projetos de avaliação educacional nacional: o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Exame Nacional de Curso, além de aprimorar o Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB). Durante esse período, também foram aprovadas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e os Parâmetros e Diretrizes Curriculares, que orientam a organização, articulação, desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas.

Como já citado anteriormente, Paulo Renato ocupou a pasta do Ministério da Educação durante os oito anos do governo de Fernando Henrique Cardoso, no entanto seu desempenho foi considerado por alguns como insuficiente. Embora tenha dedicado esforços consideráveis ao diagnóstico dos problemas educacionais do país, seus resultados e estatísticas não foram efetivamente aplicados (Carvalho, 2010).

No governo de Lula (2003-2010), o Ministério da Educação teve Cristovam Buarque como primeiro ocupante, mas seu mandato foi curto, iniciando em 01/01/2003 e terminando em 27/01/2004. Tarso Genro assumiu o cargo de Ministro em seguida, no qual se manteve por quase dois anos (27/01/2004 – 29/07/2005). A saída inesperada de Tarso Genro criou uma lacuna no Ministério, e a falta de candidatos qualificados fez com que o então ministro interino, Fernando Haddad, que ocupava o cargo de secretário executivo, assumisse de forma efetiva a posição. Esse, acreditava que para o país melhorar, a formação de professores

deveria mudar e que é dever do Estado assumir essa responsabilidade, através das universidades públicas (Carvalho, 2010).

Saindo do breve panorama político e iniciando a análise das ações educacionais que influenciaram direta e indiretamente o período de Transição Democrática (1985 – 2009), temos um cenário nacional representado por grandes desafios em relação a formação de professores no nível médio. A principal rota para a solução dos desafios que a formação de professores enfrentava, era a habilitação do Magistério, no entanto, os problemas identificados nesse sistema levaram à criação de uma alternativa: os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM). A partir de 1983, o projeto CEFAM foi implementado em cooperação com o MEC em vários estados, totalizando 55 centros. Em 1987, mais nove estados aderiram ao projeto, elevando o número de centros para 120 no total. O projeto atingiu aproximadamente 72 mil alunos em todo o Brasil, conforme dados do MEC (Carvalho, 2010).

Carvalho (2010) afirma que os cursos de formação oferecidos pelo CEFAM eram em tempo integral e tinham a duração de quatro anos. Os alunos que estudavam nesses centros, recebiam uma bolsa no valor de um salário-mínimo para ajudar nas despesas durante o curso e os professores desses locais desfrutavam de melhores condições de trabalho, incluindo horários reservados para planejamento e aperfeiçoamento profissional. Como resultado, essa iniciativa representou uma resposta crucial para enfrentar os desafios na formação de professores durante a década de 1980 no Brasil, no entanto Carvalho (2010) afirma que:

(...) esse CEFAM, apesar dos resultados positivos, foi descontinuado quando seu alcance quantitativo era ainda restrito, não tendo havido também qualquer política para o aproveitamento dos professores (Carvalho, 2010, apud, Saviani, p.59)

Após a suspensão do programa, não houve uma política imposta para integrar os professores formados por meio desses centros nas redes escolares públicas, podendo ter sido desperdiçado recursos e esforços investidos na formação desses profissionais, além de limitar o impacto potencial positivo que poderia ter tido no sistema educacional como um todo (Carvalho, 2010).

Um outro acontecimento desse período foi a Conferência de Educação Para Todos de Jomtiem, na Tailândia. Promovido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) através de um compromisso assumido com o Brasil, essa

conferência culminou no Plano Decenal da Educação. Esse plano previa 12 metas que deveriam ser alcançadas em 10 anos (1993-2003) e que foram utilizadas apenas como auxílio para evidenciar as necessidades existentes na formação dos professores e as condições de salários ruins (Carvalho, 2010).

Em 1996, houve a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 que foi promulgada em um contexto caracterizado pela transformação do mundo do trabalho e foi vista por muitos como um instrumento voltado para atender às demandas e necessidades do mercado de trabalho. Esta lei introduziu importantes mudanças na formação de professores, enfatizando a necessidade de formação em nível superior para os profissionais da educação e criação dos Institutos Superiores de Educação, que mais tarde foram regulamentados pelo Decreto nº. 2.306 de 1997 e que tinham como objetivo:

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão: I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica; III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis (Brasil, 1996).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, também estabeleceu a obrigatoriedade da licenciatura para o exercício da docência em todos os níveis de ensino, assim como a valorização dos profissionais da educação, incluindo o plano de carreira dos docentes e a remuneração adequada.

1.3 Formação de Professores após a LDB de 1996

Em 1996, a partir da LDB publicada nesse ano, várias legislações e regulamentações foram promulgadas para abordar a formação de professores no Brasil. Finalizaremos esse primeiro capítulo com a abordagem de algumas delas, a primeira será a Resolução apresentada pela Câmara de Educação Básica CEB nº 02 de 1999. Ela foi promulgada com o objetivo de estabelecer diretrizes para a formação de professores que atuariam na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental (Bombassaro, 2009). Para os cursos de formação de docentes em nível médio na modalidade Normal, a resolução definiu que deveriam ter uma duração mínima de 3.200 horas, integralizadas em quatro anos letivos. Ela também permitia que o curso fosse concluído em três anos, desde que a carga horária mínima fosse cumprida em regime de tempo integral (Carvalho, 2010). A Resolução também trouxe

uma previsão de quais áreas de conhecimento deveriam ser abordadas no currículo dos cursos, incluindo os conteúdos específicos das disciplinas pedagógicas e da Base Nacional Comum:

§ 3º Na observância do que estabelece o presente artigo, a proposta pedagógica para formação dos futuros professores deverá garantir o domínio dos conteúdos curriculares necessários à constituição de competências gerais e específicas, tendo como referências básicas: I - o disposto nos artigos 26, 27, 35 e 36 da Lei 9.394/96; II - o estabelecido nas diretrizes curriculares nacionais para a educação básica; III - os conhecimentos de filosofia, sociologia, história e psicologia educacional, da antropologia, da comunicação, da informática, das artes, da cultura e da lingüística, entre outras (Brasil, 1999).

Em seu art. 7, a Resolução passou a exigir a realização de estágio supervisionado em escola - campo, como parte integrante do curso. Esse estágio tinha o objetivo de proporcionar aos estudantes a experiência prática da sala de aula, sob supervisão de um professor. No art. 8, a resolução determinava que a avaliação do desempenho dos estudantes seria feita de acordo com critérios estabelecidos pelas instituições de ensino, garantindo a qualidade e a pertinência do processo de avaliação. Após a conclusão do curso, os estudantes deveriam receber a certificação que os habilitaria a atuar como professores na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. (Brasil, 1999)

Dois anos após a Resolução CEB nº 02, foi publicado o Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 09/2001. Este parecer abordou a formação de professores para a educação básica e estabeleceu diretrizes para a organização dos cursos de licenciatura (Brasil, 2001). A elaboração do Parecer foi dada em um contexto que se reconhecia a importância crucial da formação de professores para a melhoria da qualidade da Educação Básica no país e surgiu como uma resposta à necessidade de orientações claras e diretrizes consistentes para os cursos de licenciatura, como afirma Scheibe e Bazzo (2013, p. 21), seu principal objetivo: “foi o de apresentar uma base comum de formação docente expressa em diretrizes, capaz de revisar criticamente os modelos até então em vigor.”. Essas diretrizes abrangem aspectos de carga horária mínima total dos cursos, sua distribuição entre atividades teóricas e práticas, bem como a estrutura curricular e organização dos conteúdos, como expresso no art. do Parecer:

Art. 12 - Os cursos de formação de professores em nível superior terão a sua duração definida pelo Conselho Pleno, em parecer e resolução específica sobre sua carga horária. § 1º - A prática, na matriz curricular, não poderá

ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso. § 2º - A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor. § 3º - No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática. (Brasil, 2001).

Um ponto que o Parecer considerou de extrema importância foi a prática está relacionada em toda formação docente e não se limitar apenas ao estágio, afirmando que todos os componentes curriculares deverão trazer consigo a prática. O Parecer também considerou importante que os estudantes aprofundem seus conhecimentos em áreas específicas, como línguas estrangeiras, matemática, ciências, entre outras, mas além do conhecimento específico, conforme Scheibe e Bazzo (2013) afirmam, o aprimoramento de suas percepções:

Reforça-se, portanto, ao mesmo tempo e por consequência, a concepção de professor como profissional do ensino que tem como principal tarefa cuidar da aprendizagem dos alunos, respeitada a sua diversidade pessoal, social e cultural (Scheibe e Bazzo, 2013, p. 22).

Esse olhar centrado no aluno durante a prática docente, reforça a ideia de que o papel do professor vai além da transmissão de conhecimento, envolvendo também o apoio e estímulo ao desenvolvimento pessoal e a promoção da equidade educacional. Em seu art. 13, § 3º, o parecer nº 09/2001 reforça a relevância do estágio supervisionado como componente essencial da formação de professores, estabelecendo que o estágio deve ser planejado e acompanhado de forma criteriosa, permitindo que os estudantes tenham experiência prática na sala de aula. Em um outro artigo o Parecer destaca a importância de um sistema de avaliação contínuo e abrangente, que considere tanto os conhecimentos teóricos quanto às competências práticas dos estudantes, definindo critérios claros para a certificação dos formandos:

Art. 8º - As competências profissionais a serem constituídas pelos professores em formação, de acordo com as presentes Diretrizes, devem ser a referência para todas as formas de avaliação dos cursos, sendo estas: I. periódicas e sistemáticas, com procedimentos e processos diversificados, incluindo conteúdos trabalhados, modelo de organização, desempenho do quadro de formadores e qualidade da vinculação com escolas de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, conforme o caso; II. feitas por procedimentos internos e externos, que permitam a identificação das diferentes dimensões daquilo que for avaliado; III. incidentes sobre processos e resultados (Brasil, 2001).

Desta forma, o parecer em questão traz que as avaliações devem incidir sobre processos e resultados, evidenciando a importância de não apenas verificar a execução das

atividades, mas também o impacto que essas atividades têm nos resultados obtidos pelos professores em formação. Isso enfatiza a necessidade de uma abordagem avaliativa que valorize não apenas o processo em si, mas também os resultados alcançados em termos de desenvolvimento profissional. Quanto a importância da formação continuada para os professores em exercício, o Parecer incentiva a participação em programas de atualização e aprimoramento profissional:

Art. 14 - Nestas Diretrizes, é enfatizada a flexibilidade necessária, de modo que cada instituição formadora construa projetos inovadores e próprios, integrando os eixos articuladores nelas mencionados. § 2º - Na definição da estrutura institucional e curricular do curso, caberá a concepção de um sistema de oferta de formação continuada, que propicie oportunidade de retorno planejado e sistemático dos professores às agências formadoras. (Brasil, 2001).

Destacando que a abordagem flexível e dinâmica na formação de professores deve visar promover a inovação, a adaptação, às diferentes realidades e o desenvolvimento profissional ao longo da carreira docente. O Parecer CNE nº 09/2001, também fez referência às legislações e resoluções anteriores que tratam da formação de professores, garantindo a integração das orientações nele contidas com as diretrizes estabelecidas em outros documentos (Brasil, 2001).

Em 2002, foi emitida a Resolução CNE/CP nº 1, apresentando as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior. Seu principal objetivo, conforme declarado no artigo 1º, foi promover a qualidade da formação dos professores que trabalham na Educação Básica, destacando que essa educação básica inclui todo o ciclo de formação da criança na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Dos artigos 2º ao 6º, a Resolução estabeleceu os principais critérios para formação de professores, com objetivo de garantir que essa formação seja sólida e abrangente e com estímulo à pesquisa e inovação, conforme afirma Gatti e Barreto (2009):

Postulam essas diretrizes que a formação de professores que atuarão nos diferentes níveis e modalidades da educação básica observará alguns princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem, de um lado, a formação de competências necessárias à atuação profissional, como foco do curso, a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, e, de outro, a pesquisa, com foco no ensino e na aprendizagem, para compreensão do processo de construção do conhecimento. As aprendizagens deverão ser orientadas pelo princípio da ação-reflexão-ação tendo a resolução de situações-problema

como uma das estratégias didáticas privilegiadas (Gatti e Barreto, 2009, p. 46).

O Artigo 14 da Resolução, assim como o mesmo artigo do Parecer CNE nº 09/2001, destaca que é importante que cada instituição tenha a flexibilidade de criar seus próprios projetos inovadores, integrando os eixos já mencionados e ressaltando novamente a necessidade de desenvolver um sistema de formação continuada para professores com oportunidades de retorno planejado e sistemático às instituições formadoras (Brasil, 2002).

Em 19 de fevereiro de 2002, foi publicada a Resolução CP/CNE nº 2. Esta veio com o objetivo de estabelecer a duração e a carga horária dos cursos de graduação plena, previsto na Resolução nº 01/2002. Na prática, houve grandes dificuldades de implementação, no entanto essa resolução ainda está em vigor para outras áreas de licenciatura, não regulamentando apenas os cursos de pedagogia, para estes foi aprovada a Resolução CNE/CP nº. 01, de 15/05/2006 (Carvalho, 2010). Sobre a carga horária, o art. 1º da Resolução CP/CNE nº 2, de 2002 e seus incisos, demonstra uma incompatibilidade com a Resolução CP/CNE nº 1, de 2002, analisado por Carvalho (2010) da seguinte forma:

Desse modo, verificamos que a proposta de formação explicitada pela Resolução CNE/CP nº 1, de 18/02/2002, apresenta pretensões ambiciosas que visam atender à diversidade de temas pertinentes e necessários, mas são incompatíveis com a carga-horária prevista, da qual se extraídas as destinadas à formação prática, sobram 1.800 horas (Carvalho, 2010, p.66).

A carga horária insuficiente para formação, pode limitar a abordagem dos temas propostos para formação nos cursos de licenciatura, de uma forma abrangente e eficaz. Resultando em profissionais despreparados e alunos prejudicados no processo de aprendizagem.

Mesmo diante do cenário de mudanças contínuas na educação, novos movimentos apontavam a necessidade de mudanças dentro do âmbito da formação inicial e continuada dos profissionais da Educação Básica. Para atender essas necessidades, foi formada a Comissão Bicameral. Criada pelo Conselho Nacional é composta por membros da câmara de educação básica e câmara do ensino superior do Conselho Nacional de Educação. Após exaustivas audiências públicas realizadas no CNE, no Congresso Nacional e no Senado Federal, essa comissão apresentou um Parecer e uma Resolução, votados e aprovados por unanimidade pelo Conselho Nacional de Educação em 9 de junho de 2014 e, após serem homologados pelo Ministério da Educação, culminaram na criação do Parecer CNE/CP nº 2/2015 e Resolução

CNE/CP nº 2/2015, mencionadas como novas diretrizes curriculares nacionais (DCN's) e que vieram a definir as novas diretrizes para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica.

Em seu texto, o Parecer CNE/CP de 2015 reconhece a importância fundamental da formação de professores na melhoria da qualidade da educação no país. Destaca que a formação deve ser orientada por princípios éticos, políticos e pedagógicos, definidos por Dourado (2016) da seguinte forma:

I. Sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais; II. A inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente; III. O contexto educacional da região onde será desenvolvido; IV. Atividades de socialização e avaliação dos impactos; V. Aspectos relacionados à ampliação e ao aperfeiçoamento do uso da língua portuguesa e à capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos fundamentais da formação dos professores e à aprendizagem de Libras; VI. Questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas a diversidade étnico- racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade (Dourado, 2015, p. 34).

Dourado (2016) complementa que a formação docente inicial e continuada para a educação básica se constitui por um processo dinâmico e complexo direcionado à melhoria permanente da qualidade social, da educação e da valorização profissional. Devendo ser assumida em regime de colaboração pelos entes federados nos respectivos sistemas de ensino e desenvolvida pelas instituições de educação credenciadas. No mesmo sentido, a Resolução 02/2015 ressalta que levando em conta a identidade do professor da educação básica, é importante assegurar que ao longo desse processo, haja uma relação eficaz e simultânea entre teoria e prática, ambas contribuindo com os fundamentos necessários para o desenvolvimento dos conhecimentos e competências essenciais à docência (Brasil, 2015).

Voltando ao texto do Parecer, este definiu a extensão universitária como um processo educativo, cultural e científico, que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável com a comunidade. Assim, considerando que as atividades de extensão não são separadas do ensino e da pesquisa, mas estão integradas a eles, permitindo que os futuros professores tenham experiências práticas e interações com a comunidade, que é fundamental para compreender as realidades sociais e culturais em que irão atuar. Ainda sobre o tema, reitera que a extensão universitária não se limita a um tipo específico de atividade. Ela pode incluir cursos, projetos, programas, eventos, consultorias, entre outros. Oferecendo aos estudantes

uma ampla gama de oportunidades para se envolverem com a comunidade, sendo que essas atividades devem estabelecer mecanismos de avaliação das atividades de extensão, pelas Instituições de Ensino Superior, mantendo registros adequados para acompanhar e documentar essas ações (Brasil, 2015).

De um modo geral, as DCN's afirmam que a extensão universitária deve estar alinhada com as políticas públicas e os interesses da sociedade, atendendo às demandas e necessidades reais. Nesse sentido, os dispositivos legais devem assegurar a Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, que proporcione inovação e melhoria, não se caracterizando como currículo mínimo ou lista de indicadores, mas sim princípios norteadores, citado por Dourado (2016) da seguinte forma:

Nessa direção, as Diretrizes definem uma concepção ampla de projeto de formação que deve ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de educação básica, envolvendo a consolidação de fóruns estaduais e distrital permanentes de apoio à formação docente, em regime de colaboração (Dourado, 2016, p. 34).

Comentando sobre as DCNs, Dourado (2015) afirma que essa formação deve abranger uma variedade de atividades formativas, partindo de atualizações e extensões, podendo chegar até cursos de especialização, mestrado e doutorado, de toda forma, que essas ações formativas incorporem novos conhecimentos e práticas relacionadas à educação e à área de atuação do profissional. Ocorrendo através de projeto formativo que enfoca a reflexão crítica sobre as práticas profissionais e a construção da identidade do profissional do magistério. Sobre a formação inicial Dourado (2015) afirma:

2. Que a formação inicial capacite o profissional do magistério da educação básica, para o exercício da docência e da gestão educacional e escolar na educação básica, o que vai requerer que essa formação em nível superior, adequada à área de conhecimento e às etapas e modalidades de atuação, possibilite acesso a conhecimentos específicos sobre gestão educacional e escolar, bem como formação pedagógica para o exercício da gestão e coordenação pedagógica e atividades afins. 3. Que a formação inicial de profissionais do magistério será ofertada, preferencialmente, de forma presencial, com elevado padrão acadêmico, científico e tecnológico e cultural (Dourado, 2015, p. 308).

Sendo de responsabilidade das Instituições Formadoras, as DCNs estabelecem que dentro do plano de formação da instituição, devem conter maneiras de aprimorar a educação

inicial dos professores da educação básica, alinhando-as com as políticas de valorização desses profissionais (Dourado, 2015).

1.4 Lei nº 13.415/2017 de Reforma do Ensino Médio

A última Lei a ser abordada neste primeiro capítulo é a de nº 13.415/2017, também conhecida como a Lei da Reforma do Ensino Médio. Essa trouxe mudanças significativas no sistema educacional brasileiro, incluindo aspectos relacionados à formação de professores e foi considerada por Ciavatta (2018, p. 207) uma lei que: “(...) não afeta apenas o ensino médio, mas também a vida e a formação dos professores, o exercício do magistério e as condições de autonomia didático-pedagógica das escolas”.

Em comentário da autora ao art. 4º da referida lei, ela recorda a utilização do antigo termo “formação profissional” no lugar de “educação profissional”, que foi introduzido com a LDB de 96. A utilização do termo “formação profissional” segundo a autora, concentra-se na aquisição de habilidades específicas necessárias para um trabalho ou carreira, direcionada para necessidades imediatas do mercado de trabalho, enquanto a “educação profissional” é um conceito mais amplo e abrange a aquisição de conhecimento e habilidades relacionadas a uma determinada profissão e que prepara os alunos não apenas para tarefas específicas, mas também para adaptação e crescimento profissional ao longo do tempo (Ciavatta, 2018). Um outro ponto que inquietou dessa vez De Sousa Santos (2023), foi o fato da nova lei excluir a exigência da formação pedagógica aos professores. As novas mudanças foram comentadas pelo pesquisador da seguinte forma:

O art. 6º da Lei n. 13.415/2017 modifica o art. 61 da LDB, que estabelecia os fundamentos da formação dos profissionais da educação. Na LDB, a profissão docente deveria ter como parâmetro “a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço” e o “aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades” (BRASIL, 1996). O documento da reforma do Ensino Médio insere o inciso IV: “profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional (De Sousa Santos, 2023, p. 109).

Para o autor, o art. 6º resultou em grandes preocupações. Abordando a questão de maneira crítica, afirma que a formação de professores sempre ocupou um lugar central nos debates sobre a qualidade do ensino. Isso se deve ao fato de que as instituições educacionais demandam um aprimoramento e capacitação contínuos dos docentes, considerando os

desafios e situações que esses profissionais se deparam. Essa afirmativa de De Sousa Santos (2023), se refere a contradição da Lei nº 13.415/2017, art. 6º, inciso IV e do Plano Nacional de Educação (PNE – 2014-2024), por ele dita da seguinte forma:

Constata-se que a Lei em questão anula alguns aspectos do próprio Plano Nacional de Educação (PNE – 2014-2024), sobretudo em relação à formação de professores. O Plano reforçava a necessidade de formação em nível superior em Licenciatura; com a mudança, o normal magistério deixa de ser uma trajetória reconhecida como ideal, sendo passível a substituição por um bacharelado (De Sousa Santos, 2023, p. 109).

De Sousa Santos (2023) destaca que essa lei não atribui o devido valor à formação do professor, uma vez que permite que o educador atue a partir de uma demonstração de notório saber, ou seja, domínio dos conteúdos específicos. Negligenciando desse modo, a importância das ferramentas pedagógicas essenciais no ensino e aprendizagem. Nesse contexto, o comentário de Branco e Zanatta (2021) sobre a Lei nº 13.415/2017, reafirma o discurso de De Sousa Santos (2023), conforme descrito a seguir:

(...) profissionais sem uma formação superior específica poderão ministrar aulas somente pelo “notório saber”. Ainda que se trate restritamente aos profissionais que atuarão na área da Educação Profissional, a Lei evidencia o descaso com os educadores e com a importância da formação profissional adequada, comprometendo a qualidade da educação (Branco e Zanatta, 2021, p. 73).

Diante da insatisfação de muitos e decorridos sete anos da publicação da Lei, De Sousa Santos (2023) afirma que com a entrada do atual governo (Lula-PT), iniciou-se discussões que envolvem uma revisão destinada a abordar certos pontos negligenciados. Para o autor é crucial destacar a inviabilidade de reformular uma reforma que, desde seu início, demonstra características autoritárias, revelando os interesses de entidades capitalistas em reduzir o nível educacional da juventude trabalhadora, visando ajustar os indivíduos às novas necessidades do sistema capitalista em um estado de crise profunda. (De Sousa Santos, 2023).

A partir desse ponto de discussão que surge da Lei de Reforma de Ensino Médio, art. 6º, inciso IV, analisaremos o cenário de atuação dos professores dos Institutos Federais e sua formação profissional.

CAPÍTULO II

2. BREVE APRESENTAÇÃO DOS IF'S

Para iniciar o capítulo II, antes de introduzir as revisões bibliográficas acerca das pesquisas destinadas ao estudo da formação docente que foram realizadas em IF's, vamos fazer uma breve apresentação e comentários nos termos de sua lei de constituição. A Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que instituiu os Institutos Federais e estabeleceu as diretrizes para a organização e funcionamento dessas Instituições, trazendo como finalidades e características:

Art. 6º (...) I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional. (Brasil, 2008).

Com o objetivo de oferecer educação em todos os níveis e modalidades, o inciso III do art. 6º pontua: educação profissional e tecnológica, integrando o ensino médio e o ensino técnico, ensino superior, pesquisa, extensão e a inovação tecnológica. Lima (2012), afirma que diante dessas diferenças significativas que os IF's possuem, essas instituições trazem uma nova situação na educação Brasileira. O novo cenário formado dentro dos Institutos Federais, exige do corpo docente uma carga de conhecimento e capacitação imensa a fim de que estejam preparados para cumprir suas atribuições em todos os níveis e modalidades de ensino.

Além da diversidade de níveis de ensino que os IF's possuem, deve-se considerar o já comentado no capítulo I, sobre a formação de professores da educação básica, onde os DCNs discorrem sobre a complexidade da formação desses professores e a importância da formação adequada para o devido atendimento de alunos em suas fase de formação humana e crítica, considerando que possuem grande diversidade cultural, social, especificidades e subjetividade de aprendizagem. Sobre os docentes dos IF's, Sousa (2019) afirma que os conhecimentos que esses professores devem possuir, ultrapassam a mera formação profissional e experiências, sendo necessário o saber pedagógico no processo de ensino e aprendizagem:

Os conhecimentos que o docente deve possuir para atuar nos Institutos são saberes técnicos relacionados a sua área de conhecimento, saberes pedagógicos ligados à educação e ao processo de ensino e de aprendizagem, bem como saberes da experiência adquiridos ao longo da sua trajetória pessoal e profissional nos diversos espaços sociais. (Sousa, 2019, p.04)

Sousa (2019) percebe a importância da formação pedagógica de forma ampla, devido os professores atuantes nos IF's estarem ligados a diversos níveis de ensino ofertados por essas instituições:

Diante da diversidade de níveis e modalidades de ensino ofertado nos Institutos Federais, os profissionais da educação em atuação nesse espaço, particularmente os docentes, precisam desenvolver práticas educativas capazes de articular educação, ciência, tecnologia e cultura, assentados no tripé ensino, pesquisa e extensão. (Sousa, 2019, p.04).

Em decorrência dos pontos apontados por Sousa (2019), investigaremos os resultados gerados pelo artigo 6º da Lei 13.415/2017, no que diz sobre o exercício da docência por pessoas sem formação adequada no quadro de docentes dentro dos Institutos Federais, buscando entender como as instituições estão lidando com essa situação.

2.1 Pesquisas De Formação Docente Nos Institutos Federais

Para a temática da formação docente nos Institutos Federais, as pesquisas mais recentes foram desenvolvidas no IF Amapá - Campus Macapá, no IF Pará - Campus Conceição do Araguaia, no IF Amapá - Campus Santana, no IF Triângulo Mineiro - Campus Paracatu e no IF Minas Gerais. Embora não sejam numerosas, essas pesquisas possuem uma característica comum: são realizadas por servidores dessas instituições, que reconheceram a importância da pesquisa como meio de investigação para solução de desafios específicos de seus ambientes educacionais. A seguir uma tabela demonstrativa organiza as pesquisas que serão apresentadas neste capítulo, conforme segue a fonte, título, autores e ano de publicação:

Planilha 2: Pesquisas formação docente nos IF's (Continua)

Fonte de Referência	Título	Autor	Ano
Revista HOLOS	Formação Pedagógica Do Tecnólogo Para Atuação Como Docente No Instituto Federal Do Amapá – Campus Macapá	Elisabete Piancó Sousa	2019
Revista HOLOS	A formação docente para a educação profissional técnica e sua influência na atuação dos professores do Instituto Federal do Amapá - Campus Macapá: um estudo de caso	Isabella Abreu Carvalho Guedes Liliane Barreira Sanchez	2017
UFRRJ - PPGEA - Dissertação	As práticas e os saberes pedagógicos dos professores atuantes no curso de bacharelado em engenharia agrônoma do instituto federal do Pará – campus Conceição do Araguaia: um estudo de caso	Márcia Maria Freitas Franco Cavalcante	2017

UFRRJ - PPGEA - Dissertação	Formação Docente: um Estudo Sobre a Percepção dos Docentes da Área Técnica no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Amapá- Câmpus Santana	Mariana de Moura Nunes Almeida	2016
Revista HOLOS	Formação Profissional e Perfil Docente Da Educação Profissional E Tecnológica: Um Estudo No IFTM - Campus Paracatu	Terezinha Rosa de Aguiar Souza João Felipe Souza	2018
Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica	A Formação e a Atuação Docente na Educação Profissional e Tecnológica: o que Revelam as Pesquisas dos Últimos Dez Anos	Fabiola Tatiane Pires	2019

Planilha 2: Continuação

A primeira pesquisa que será apresentada possui o título “Formação Pedagógica do Tecnólogo Para Atuação Como Docente No Instituto Federal Do Amapá – Campus Macapá”, realizada por Elisabete Piancó Sousa e publicada na revista HOLOS, de publicação on-line do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), em 2019. O estudo aborda a relevante questão da formação pedagógica dos docentes tecnólogos no Instituto Federal do Amapá – Campus Macapá, buscando avaliar sua importância e identificar áreas de aprimoramento, e foi realizada no ano de 2017 (Sousa, 2019).

A metodologia escolhida pela autora foi o levantamento bibliográfico e aplicação de um questionário aos docentes, onde foi solicitada a participação de doze professores, dos quais apenas nove aceitaram participar. Nesses questionários, os entrevistados foram interrogados se receberam instruções para iniciar suas atividades docentes na Instituição. Os resultados mostraram que 30% deles não receberam, e os demais receberam instruções para esclarecimento sobre assiduidade, planos de aula e ensino (Sousa, 2019). Segundo a pesquisadora os resultados são preocupantes, pois mesmo os que receberam instruções, não foi suficiente diante da alta complexidade do funcionamento das IF's e atribuições voltadas às atividades ligadas não só à docência, mas também a área administrativa, que exige conhecimento em diversos tipos de sistemas que o professor precisa para executar suas tarefas diárias, levaram a autora a afirmar que:

(...) para atuação na educação profissional e tecnológica, os docentes devem receber instruções como: conhecer o funcionamento do campus, trâmite de documentação, hierarquia dos setores ou departamentos e função dos indivíduos dos respectivos servidores, atividades que fazem parte da pesquisa e extensão, atividades voltadas para o ensino - sistema de avaliação de acordo com a modalidade de ensino, grau de dificuldade dos discentes, programas (monitoria), participação de capacitação didático-pedagógica a fim de melhor ministrarem suas aulas. (Sousa, 2019, p.08)

Outro resultado importante que a pesquisa trouxe, expôs que 55,6% dos docentes realizaram cursos de formação continuada em um período de 12 meses. Sobre esse fato os professores entrevistados destacaram a contribuição significativa dos cursos para o aprimoramento de métodos de avaliação, inovação nas aulas e compreensão das regulamentações do ensino. Nesse sentido, Sousa (2019) enfatiza que o desenvolvimento contínuo desses profissionais só é possível com o apoio dos gestores, complementando da seguinte forma:

Os docentes que participaram dessa pesquisa salientaram que os cursos de formação continuada contribuem consideravelmente para formação do tecnólogo, tendo em vista que é de suma importância para a prática docente no sentido de aprimoramento de métodos de avaliações, aulas inovadoras, construção de provas textualizadas, conhecer novas perspectivas sobre o ensino e regulamentações voltadas para o ensino, de modo que facilite a dinâmica ensino e aprendizagem para melhor atender a diversidade de alunos, cursos e modalidades de ensino. (Sousa, 2019, p.10)

Em um outro ponto, os professores mencionaram possuir algumas dificuldades para realizar a prática docente, assinalando a falta de recursos didáticos, quantidade de conteúdo a ser ministrado em relação ao tempo de aula, dinâmica dos assuntos a serem trabalhados, dinâmica de trabalho da instituição e interação do aluno e professor. Essas dificuldades podem estar relacionadas a dois fatores. Primeiro a quantidade de cursos ofertados pelo campus Macapá e segundo a elaboração dos planos de cursos que consequentemente influenciam em um ensino deficitário no momento da realização (Sousa, 2019).

De acordo com o estudo, dos tecnólogos entrevistados apenas 22,2% não apresentam dificuldades na dinâmica ensino/aprendizagem. Diante dos resultados alcançados, a pesquisadora concluiu que apesar das instruções iniciais, a oferta contínua de formação é essencial para lidar com a dinâmica do ensino e aprendizagem, especialmente diante das dificuldades mencionadas pelos tecnólogos entrevistados, como falta de recursos didáticos e sobrecarga de conteúdo (Sousa, 2019).

Em 2014 foi feita uma pesquisa semelhante no Instituto Federal do Amapá (IFAP), campus Macapá, também publicada na editora HOLOS, no ano de 2017 e na forma de artigo, com título: A formação docente para a educação profissional técnica e sua influência na atuação dos professores do Instituto Federal do Amapá - Campus Macapá: um estudo de caso. A pesquisa foi realizada, por Isabella Abreu Carvalho Guedes e Liliane Barreira

Sanchez, com o objetivo de investigar a formação dos docentes que atuam na educação profissional técnica do campus Macapá e buscou compreender como essa temática impacta a prática docente na referida instituição (Guedes e Sanchez, 2017).

A abordagem metodológica buscou analisar a necessidade das concepções e entendimentos da equipe de gestão pedagógica sobre a educação profissional e mapear a formação, identidade, experiências, práticas, concepções e dificuldades do corpo docente da instituição (Guedes e Sanchez, 2017). Segundo as autoras, participaram da pesquisa 26, dos 94 professores em exercício no campus. De acordo com as informações coletadas, os professores da formação técnica possuem maior grau de titulação (mestrado e doutorado), no entanto esses possuem a tendência de não atribuir grande importância à formação pedagógica proporcionada pelos cursos que complementariam suas práticas em sala de aula. Contudo, percebendo a visão desses professores, o IFAP passou a exigir em seus editais para concursos de professores efetivos, formação pedagógica (licenciatura, pós-graduação), mesmo nos casos em que o docente possua mestrado ou doutorado (Guedes e Sanchez, 2017). Um ponto positivo na pesquisa, no que se refere aos professores da formação técnica, conforme afirma Guedes e Sanchez (2017) é que:

Apesar dos professores da formação geral possuírem mais anos de experiência, são poucos os que atuaram na educação profissional antes de ingressar na instituição analisada. Por outro lado, do total de 38% dos professores que possuem experiência na educação profissional, 23% são da formação técnica, no qual já atuaram em Cursos de Educação Profissional, inclusive em outros Institutos Federais, o que consequentemente colabora para o desenvolvimento da sua prática nesta modalidade de ensino. (Guedes e Sanchez, 2017. p.246)

Apesar da experiência na área técnica ser essencial a formação profissional, esses profissionais consideram que o conhecimento prático é suficiente para desempenhar o papel de educador. Nesse sentido, quando os professores e gestores pedagógicos foram perguntados sobre a satisfação de sua formação didática-pedagógica, esses responderam respectivamente que 55,6% e 57,7% estão satisfeitos. Guedes e Sanchez (2017) afirmam que: “Entretanto, chamou a atenção o fato de que do total de professores que a consideram amplamente satisfatória, 15,4% são da formação técnica, não possuem formação pedagógica e também não a acham fundamental (Guedes e Sanchez, 2017,p. 248)”. Por mais que a formação e experiência na prática profissional desses professores seja suficiente, sem a pedagogia para

aplicação do ensino, o conhecimento pode não ser aplicado de forma efetiva, causando prejuízos na aprendizagem e desempenho dos alunos em suas futuras profissões.

As pesquisadoras afirmam que também há professores que reconhecem a diversidade do público na educação profissional e a importância de dominar não apenas o conhecimento prático da profissão dos alunos, mas também as habilidades didático-pedagógicas e o domínio dos conteúdos disciplinares específicos da área de ensino (Guedes e Sanchez, 2017). Concordando com esses conceitos, os resultados coletados em relação a equipe de gestão pedagógica, complementa da seguinte forma:

Em relação à equipe de gestão pedagógica investigada, todos têm o entendimento de que esta modalidade de ensino deve estar voltada para a formação profissional, para a realidade do mundo e mercado de trabalho, mas que, sobretudo, tem a responsabilidade de preparar jovens profissionais através de uma educação com princípios humanos e cidadãos. Ou seja, a educação profissional deve formar técnicos, no entanto, não apenas técnicos que “apertam parafusos”, mas técnicos intelectuais, seres pensantes que sejam capazes de desenvolver as competências de saber-fazer, saber-ser e saber-conviver. (Guedes e Sanchez, 2017,p.247)

Guedes e Sanchez (2017) acreditam que, embora apenas uma pequena parcela dos professores concordarem com a equipe de gestão pedagógica, essa pode ser a base do futuro cenário que será construído dentro do campus Macapá, desde que sejam realizadas ações voltadas ao alcance desse objetivo. A avaliação pelos questionários aplicados aos participantes gestores pedagógicos e professores, possuía alto grau de abrangência de assuntos abordados e apresentaram os seguintes resultados segundo as autoras:

Em relação ao grau de satisfação da formação didático-pedagógica do docente para atuar na educação profissional, sobre as contribuições que uma formação pedagógica pode trazer no trabalho docente, sobre de que forma ela pode ser importante e produtiva em sua atuação, bem como se estes professores têm se atualizado/capacitado para exercer a docência nesta modalidade de ensino, os resultados obtidos nessa pesquisa constatam que, tanto na avaliação dos gestores pedagógicos, quanto na avaliação do total de professores, predomina a visão de que a formação didático-pedagógica é parcialmente satisfatória (Guedes e Sanchez, 2017, p. 247).

Quando foram questionados se a formação pedagógica desempenha um papel relevante, 88,5% afirmaram que sim, enquanto 84,6% a consideraram importante e produtiva no contexto do trabalho docente, mas é importante lembrar que esse percentual é composto por “100% dos professores da formação geral, que já são licenciados (Guedes e Sanchez, 2017, p. 248)”. Os professores que já possuem formação pedagógica, afirmaram que essa formação

oferece técnicas de leitura, planejamento e promove discussões científicas sobre a área educacional, incluindo a atuação docente e a dinâmica professor-aluno, sendo que os da área técnica: “11,5% consideram que a formação não contribui e 15,4% não consideram importante e fazem ou farão por exigência” (Guedes e Sanchez, 2017, p. 248). Apesar de ser uma minoria, os resultados apresentados pelos professores da área técnica não deveriam, em nenhum momento, refletir a visão de um docente.

Com os resultados apresentados, Guedes e Sanchez (2017) observaram que a formação pedagógica é essencial para atuação docente, e a obtenção de diplomas de mestrado ou doutorado são voltados para apenas para o aprofundamento de conhecimentos específicos, não sendo relevantes para atuação dos docentes na educação profissional, como bem explicam:

Por exemplo, um professor graduado em Engenharia Civil tende a procurar um mestrado nessa área. Enquanto uma complementação pedagógica na forma de pós-graduação lato sensu é organizada com características diferenciadas, com carga horária superior a 360 horas trazendo os saberes das teorias educacionais, da didática, os sociais, os princípios psicopedagógicos e a prática docente através de estágios, a fim de garantir a articulação dos saberes pedagógicos inerentes ao cotidiano escolar às especificidades da educação profissional (Guedes e Sanchez, 2017, p.249).

Guedes e Sanchez chegaram à conclusão que a formação pedagógica contínua, emerge como uma estratégia fundamental, especialmente para os professores sem essa qualificação que atuam na educação profissional e que precisam se adaptar às mudanças tecnológicas, enfrentar as transformações no mundo do trabalho e atender às exigências específicas do mercado de trabalho nesta modalidade, utilizando competências de mediação da aprendizagem (Guedes e Sanchez, 2017).

A pesquisa que será discutida a seguir foi executada por Márcia Maria Freitas Franco Cavalcante (2017), por meio da dissertação intitulada: “As práticas e os saberes pedagógicos dos professores atuantes no curso de bacharelado em engenharia agrônoma do instituto federal do Pará – campus Conceição do Araguaia: um estudo de caso”. Apesar dessa pesquisa ter se concentrado em um curso de nível superior, é relevante destacar a importância da formação docente para atuar nos diversos níveis de educação dentro dos IF’s, lembrando que esses professores por atuarem também na educação básica, podem apresentar desafios semelhantes. A pesquisa apresenta como objetivo central a investigação, compreensão e

avaliação da influência dos programas de formação continuada e capacitações permanentes, coordenados pela assessoria pedagógica do Instituto Federal do Pará (IFPA), na formação dos professores bacharéis vinculados ao Curso de Bacharelado em Engenharia Agrônoma do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do IFPA, Campus Conceição do Araguaia. O estudo de caso analisou de que maneira tais programas impactam a prática docente desses profissionais, explorando a presença e eficácia da formação continuada em suas trajetórias profissionais.

A autora, uma pedagoga da assessoria pedagógica do IFPA, conduziu a pesquisa motivada por sua experiência, concentrando-se nos docentes bacharéis de Curso Superior, utilizando como método, entrevistas semiestruturadas e análise de documentos institucionais. A coleta de dados na análise de documentos institucionais revelou que, a maioria dos docentes bacharéis, não possuíam formação com complementação pedagógica, assim como afirma Cavalcante (2017):

Obtivemos números — fornecidos pelo Departamento de Gestão de Pessoal — que mostram que a maioria dos docentes bacharéis têm titulação em mestrado e doutorado e que, dos 100% de professores verificados, 98% não possuem formação com complementação pedagógica. Os dados coletados mostraram ainda que dos 48 professores, 32 são bacharéis, alguns com titulação de mestres e doutores, e desses apenas 2% com formação com complementação pedagógica. (Cavalcante, 2017, p.25)

Nesse sentido, a autora aponta que a educação superior, especialmente no contexto da formação de professores bacharéis que lecionam na modalidade de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), tem sido objeto de debates intensos. Uma parcela significativa desses educadores ingressa na profissão sem experiência, resultando na reprodução de um conhecimento técnico e burocrático, assemelhado à simples execução de uma receita bolo, sem uma análise mais profunda (Cavalcante, 2017).

Diante das ações realizadas para formação continuada dos professores, pela Equipe da Assessoria Pedagógica e Psicossocial do IFPA campus Conceição do Araguaia, apesar de uma boa participação, cerca de 88% a 90%, alguns docentes da instituição ainda resistem em não ir aos encontros realizados (Cavalcante, 2017). Para esses professores que veem a formação continuada como algo desnecessário, a autora ressalta a necessidade de mudanças nas crenças, valores e práticas de atuação, destacando que essa é a demanda exigida pelos alunos do século XXI. Cavalcante (2017) complementando que:

O problema é que os alunos cobram essa mudança de paradigma dos professores, pois o perfil do alunado de hoje é totalmente diferente daquele para quem o professor ensinava há duas décadas atrás; aquele aluno passivo e acrítico já não existe mais. O aluno do século XXI cobra uma transformação na atuação do professor para dar aulas que favoreça efetivamente o aprendizado. (Cavalcante, 2017, p.33)

A pesquisadora pontua que alguns desses saberes essenciais, necessários na aprendizagem dos alunos são: habilidades com trabalho em equipe, interdisciplinaridade e o uso de tecnologia. Sendo que para a garantia desse aprendizado, é importante que a formação continuada dos professores promova saberes além do pedagógico. Apesar da maioria participar dos encontros de formação continuada no campus de Conceição do Araguaia, Cavalcante (2017) relata que esses professores ainda sim concordam que existe uma falta de formação pedagógica adequada, reconhecendo que houve dificuldades no início da carreira, assim como segue o relato de um dos entrevistado dentro da pesquisa:

[...]como não tinha nenhuma experiência de formação para atuar como professor da rede profissional, eu iniciei as minhas aulas da forma que achei mais viável, não sei se estava certo, o que importa foi a intenção, certo? Olha, eu tive muitos, mais muitos mesmo... "percalços", fiquei nervoso, a dicção não saía, não tinha postura, as vezes mistura os temas[...] E apareceram as dificuldades, isso que é a verdade! Os alunos passaram a questionar, nada mais justo, pois se tem dúvidas é para serem sanadas. E eu tentava da melhor maneira possível ajudá-los, mas o conhecimento não chegava a todos, não chegava, até porque o essencial eu não conhecia que era trabalhar por meio de metodologias diferenciadas. E na minha formação inicial eu não vi isso! Aí fui contando com os amigos que tinham mais experiência de sala de aula que eu, professores e pedagogos e hoje tento fazer um trabalho diferenciado (PFT6,2017). (Cavalcante, 2017, p. 72)

Assim é possível perceber que além da grande importância da capacitação e formação contínua, outras opções podem contribuir de forma eficaz. Por exemplo ações que visam estabelecer um diálogo constante entre os colegas, compartilhando experiências, recebendo feedback construtivo e aprendendo com quem já passou por situações semelhantes. A reflexão contínua sobre as práticas pedagógicas, identificando pontos fortes e áreas a serem aprimoradas, também é crucial. A busca por conhecimento e o engajamento em comunidades educacionais também podem proporcionar recursos valiosos para desenvolver habilidades essenciais no exercício da profissão docente (Cavalcante, 2017). Um dos resultados da pesquisa, levaram à conclusão que existe a necessidade do desenvolvimento de uma identidade profissional para os professores do ensino técnico, assim como concluiu Cavalcante (2017):

Esse estudo mostrou que falta garantir mais momentos de estudos e debate em relação à educação profissional, para que, dessa forma, possamos ter uma real compreensão de como esta educação deva ser conduzida no ensino profissional. Conforme o que demonstraram alguns professores investigados durante a entrevista, que reconheceram que precisam de mais momentos de estudos que possibilitem uma construção, desconstrução e reconstrução coletiva dos seus saberes e suas ações em relação à educação profissional. (Cavalcante, 2017, p. 86)

Diante dos resultados, a autora propõe intervenções, incluindo a oferta de complementação pedagógica na forma de pós-graduação, destacando a importância de políticas formativas para o docente da educação profissional:

Nessa perspectiva, e diante dos resultados apresentados neste estudo, sugerimos como proposta de intervenção, que a instituição dê continuidade em ofertar a complementação pedagógica na forma de pós-graduação lato sensu em docência para a educação profissional, científica e tecnológica, e, mesmo não sendo um programa institucionalizado, espera-se que atenda aos anseios dos servidores participantes docentes bacharéis, tecnólogos, licenciados, além dos técnicos administrativos que fazem parte do processo educacional. (Cavalcante, 2017, p. 85)

Um dos pontos de Cavalcante (2017) indicar a complementação pedagógica por meio de pós-graduação lato sensu em docência para a educação profissional, como proposta de intervenção, pode ser pelos mesmos motivos apresentados por Guedes e Sanchez (2017), que afirmaram considerar as características diferenciadas de uma especialização (por exemplo a exigência de mais de 360 horas de duração, trazendo em sua formação a teoria e prática ligados a rotina escolar e particularidades da formação profissional) uma opção viável a formação pedagógica (Guedes e Sanchez, 2017, p. 248).

Falaremos agora da pesquisa realizada por Mariana de Moura Nunes Almeida, que traz como título: Formação Docente: um Estudo Sobre a Percepção dos Docentes da Área Técnica no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Amapá- Câmpus Santana. Assim como a pesquisa de Cavalcante (2017), essa também foi realizada na Universidade Federal do Rio de Janeiro, no programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola. (Almeida, 2016)

A pesquisa teve como objetivo principal, construir uma representação dos docentes do Instituto Federal do Amapá - Câmpus Santana, sobre sua formação profissional e pedagógica e perceber a relevância dessa formação na educação profissional técnica, assim como identificar concepções e necessidades desses docentes (Almeida, 2016). O delineamento da pesquisa de campo envolveu a aplicação de questionários semiestruturados aos docentes, mas

após identificar a necessidade de esclarecimentos em determinados pontos da pesquisa, foram conduzidas entrevistas adicionais com os docentes para aprofundar a compreensão da problemática em questão. Almeida (2016) afirma que:

Já o desenho da pesquisa de campo, desenvolveu-se a partir de informações a serem coletadas inicialmente em questionários semiestruturados a serem aplicados aos docentes da área técnica atuantes no Instituto Federal do Amapá – Campus Santana. A partir da constatação, conhecemos alguns aspectos da formação docente no Instituto Federal do Amapá, verificando a concepção dos docentes quanto a importância da formação para atuação do trabalho na escola, as ações a serem promovidas para contribuir para formação docente. Para tanto, foi promovida atividade de entrevistas, onde se ofereceu a oportunidade de verificar pontos questionados na pesquisa sobre a problemática em questão. (Almeida, 2016, p. 19)

Também foram conduzidas entrevistas com os gestores da instituição para examinar iniciativas específicas, como programas de formação continuada e pedagógica, além de políticas institucionais para a valorização dos docentes. A amostra da pesquisa incluiu gestores e nove docentes da área técnica no eixo Gestão e Negócios do IFAP – Santana e de forma geral, utilizou métodos envolvendo a análise de leituras bibliográficas para construir uma base de referências sobre a formação docente na educação profissional e as entrevistas com questionários aberto - fechado. No que se refere a formação desses professores os resultados evidenciaram uma diversidade, porém essa formação se encontrava concentrada predominantemente em cursos tecnológicos e de bacharelado (Almeida, 2016).

Almeida (2017) afirma que a formação dos professores do IFAP – Campus Santana, estão alinhadas com as necessidades da instituição, apresentando-se com uma inclinação maior para a área de Tecnologia da Informação em disciplinas específicas, enquanto Ciências Sociais, Jurídicas e Humanas têm representação menor. O autor relata que ao questionar sobre a atuação docente nos diferentes níveis de educação ofertados pelo IFAP, a maioria dos entrevistados não percebe diferença significativa entre o ensino regular e o profissional. Sobre o questionamento acerca da satisfação em suas formações, a maioria dos professores optaram por responder parcialmente satisfatório, entre as opções “satisfatório e insatisfatório”, quanto às respostas Almeida (2016) afirmam:

As repostas dos entrevistados referente a sua satisfação parcial apresenta-nos um panorama sobre a necessidade de uma formação pedagógica mais efetiva. Considerando o grau de satisfação relacionado ao desempenho das funções como docente, evidenciando a necessidade da formação pedagógica. (Almeida, 2016, p.53)

A pesquisadora destaca que esses educadores precisam, além da formação pedagógica, aprender a explorar e compreender o mundo. Sendo que essa exploração não é apenas para seu próprio entendimento, é para que tanto ele quanto seus alunos possam adotar uma postura engajada e responsável diante das descobertas e revelações proporcionadas pelo processo de ensino e aprendizagem. Nessa jornada, o educador não apenas compartilha informações, mas também desempenha o papel de guia no aprendizado, incentivando uma abordagem comprometida e responsável por parte dos alunos (Almeida, 2016).

Os resultados da pesquisa realizada com a gestão institucional, apontam mais uma vez como um ponto crítico, a necessidade urgente de um Programa de Capacitação Continuada para os docentes, especialmente na área pedagógica. Diante dessa realidade, a falta de investimentos significativos em capacitação docente é identificada como um desafio, tornando-se crucial a mudança desse quadro em busca da qualidade do processo educacional. No entanto, apesar dos indicativos da gestão institucional demonstrarem essa realidade, os professores “que se atualizam por meio de capacitação foram 57% dos respondentes (SIM)” (Almeida, 2016, p.58), totalizando a maioria. Para isso a autora identificou que:

Essa questão se prende ao fato de que os docentes procuram se atualizar de alguma forma, ou seja, não esperam que a Instituição os designe para fazer algum curso, mas é ato de sua própria iniciativa. A maioria mostrou-se preocupada em investir em si mesma na questão profissional, valorizando a necessidade de aumentar o conhecimento e preparar-se para atuar com certa medida de domínio da matéria e ter mais segurança e confiança em seu desempenho. (Almeida, 2016, p.58)

Diante de todos os resultados adquiridos pela pesquisadora, foi concluído que existe uma urgente necessidade de formação pedagógica para os docentes do campus: “A necessidade desse tipo de formação é destacada na resposta da maioria, que é 86% (oitenta e seis por cento) (Almeida, 2016, p. 59)”. A pesquisa também destaca a importância de investimentos contínuos nessa capacitação para melhorar o processo educacional e atender às necessidades dos docentes e alunos, afirmando que “Em síntese, uma das necessidades básicas apontadas é justamente um Programa de Capacitação Continuada em todos os setores de ensino, inclusive com cursos na área técnica para professores formados em outras graduações e especializações (Almeida, 2016, p.64)”.

Vamos apresentar agora a pesquisa realizada por Terezinha Rosa de Aguiar Souza e João Felipe Souza, por meio do artigo “Formação Profissional e Perfil Docente Da Educação

Profissional E Tecnológica: Um Estudo No IFTM - Campus Paracatu”, essa pesquisa, como sugere o título, buscou examinar a formação e perfil profissional dos docentes envolvidos na Educação Profissional e Tecnológica do Campus Paracatu do Instituto Federal do Triângulo Mineiro (Souza e Souza, 2018).

A pesquisa adotou uma abordagem que combina métodos quantitativos e qualitativos, utilizando como instrumento de coleta de dados questionários semiestruturados (Souza e Souza, 2018). Foram convidados 57 professores para responder aos questionários, no entanto, apenas 33 concordaram em participar. Os que aceitaram foram então categorizados com base em sua formação, resultando na seguinte distribuição: “(...) 24 licenciados, 28 bacharéis, 04 licenciados e bacharéis e 01 tecnólogo. Quanto à formação em pós-graduação, a instituição conta com 16 especialistas, 29 mestres e 5 doutores (Souza e Souza, 2018, p. 309)”. Os resultados da pesquisa indicam que nesse perfil de professores, 97% dos entrevistados possuíam experiência prévia como docentes antes de ingressarem em suas atuais profissões. Dentro desse grupo, aproximadamente 75% já haviam trabalhado no ensino básico e no ensino superior, sendo que para experiência no ensino profissional, 35% dos participantes relataram experiência nesse contexto específico (Souza e Souza, 2018).

Ao analisar as diversas modalidades de ensino oferecidas no campus, os pesquisadores constataram que praticamente todos os docentes entrevistados (97%), dão aulas no Ensino Médio Integrado e nos cursos concomitante/subsequente. Nesse sentido, a maioria dos entrevistados também afirmou se engajar ativamente em atividades externas à instituição, tais como Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), Escolas Técnicas Estaduais (Etec), Universidade Aberta do Brasil (UAB) e Centro de Idiomas, além de participarem de outras atividades internas, mas fora da sala de aula: “(...) como pesquisa, extensão, comissões, dentre outros, demonstrando que existe um engajamento por parte dos professores em atividades complementares à docência oferecidas pela instituição (Souza e Souza, 2018, p. 311)”. Apesar do bom engajamento por parte dos professores, ao serem questionados sobre a realização de cursos de formação pedagógica, apenas 61% responderam que já fizeram. Souza e Souza (2018) afirma que:

A maioria dos licenciados entrevistados indicaram como formação pedagógica a própria licenciatura que fizeram. Outros professores relataram que tiveram formação pedagógica em cursos de especialização e aperfeiçoamento. Todos os que responderam terem feito este curso disseram

que acreditam que este tem contribuído para a sua atuação docente. (Souza e Souza, 2018, p. 311)

Dentro desse contexto, os autores registram que mesmo a grande maioria afirmando considerar a formação pedagógica importante, é possível perceber que há uma parcela significativa que ainda não participou de nenhum curso relacionado a essa área de formação pedagógica. De certa forma, a importância que haja um quadro docente devidamente qualificado em relação a formação pedagógica, está diretamente ligada ao processo de aprendizagem das habilidades que serão necessárias para os alunos no mercado de trabalho e que segundo Souza e Souza (2018):

(...) encontra-se em frequente evolução. As novas exigências mercadológicas demandam um novo profissional, que possua formação multidisciplinar, saiba lidar com as diferentes tecnologias, possua atitudes inovadoras e criativas e esteja em constante qualificação. (Souza e Souza, 2018, p.312)

Ao final da pesquisa, Souza e Souza chegaram à conclusão que apesar dos professores do IFTM - Campus Paracatu, afirmar possuir algum tipo de experiência docente antes de entrarem na Instituição e isso contribuir no exercício de suas funções, foi verificado que 40% não possui formação pedagógica, tornado um assunto a ser discutido de forma mais intensa. Sobre isso os autores ainda acrescentam:

(...) Além disso, quando se analisa a percepção dos licenciados quanto à sua formação e as respostas dos docentes sobre o que necessitam para melhorarem sua atuação enquanto docente, percebe-se que existe e é visível no professor o anseio por uma qualificação pedagógica. (Souza e Souza, 2018, p.312)

Um ponto favorável ao futuro do campus Paracatu comentado por Souza e Souza (2018), é que os professores estabelecem entre a formação pedagógica e a prática docente, um elemento significativo no contexto da sala de aula. Essa compreensão pode influenciar positivamente a aceitação por parte dos docentes de eventuais políticas públicas destinadas à melhoria dessa formação.

Observando por um ângulo diferente das pesquisas anteriores que destacaram a necessidade de um programa contínuo de capacitação para os docentes, vamos comentar agora sobre a pesquisa realizada em 2018 por Fabíola Tatiane Pires, publicada na Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica, vinculada ao Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG). Essa pesquisa de título “A Formação e a Atuação Docente na Educação Profissional e Tecnológica: o que Revelam as Pesquisas dos Últimos Dez Anos?”, teve por

objetivo a identificação, análise e síntese da produção científica na área de Educação Profissional e Tecnológica, relacionada à formação e atuação dos docentes. Isso significa que o foco da pesquisa está em examinar e resumir os estudos acadêmicos existentes a respeito de, como é realizada a formação e como os professores desempenham suas funções na área da EPT, tendo como objetivo compreender e consolidar o conhecimento disponível nesse campo específico (Pires, 2019).

A autora usou a metodologia de levantamento bibliográfico, onde buscou em diversas bases de dados, documentos com pesquisas registradas sobre o tema. Alguns desses documentos foram citados pela pesquisadora, sendo estes provenientes de reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), periódicos Qualis A1, Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica, e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), sendo que a pesquisa abrangeu o período de 2008 a 2018.

A autora concluiu, com base nos resultados obtidos, que o corpo docente na EPT é heterogêneo, composto por: professores técnicos com habilitação de ensino médio, bacharéis sem formação pedagógica e licenciados com pouco conhecimento sobre Educação Profissional e mundo do trabalho (Pires, 2019). Apesar da diversidade, Pires (2019) constatou que os Institutos Federais possuem um quadro docente mais qualificado em comparação à rede privada de EPT, explicando esse cenário da seguinte forma:

Em síntese, pode-se afirmar que os IFs, em relação à rede privada que oferta EPT, possuem um quadro docente com maior qualificação, o que pode estar relacionado à sua particularidade de oferta de ensino nos diferentes níveis e modalidades, bem como ao seu compromisso com a pesquisa e extensão e ao plano de carreira, que prevê, entre outros aspectos, o regime de dedicação exclusiva (DE), e a remuneração decorrente da titulação. (Pires, 2019, p.5).

Mesmo com essa constatação em comparação às escolas da rede privada, outros resultados revelam que há carência na formação pedagógica dos professores das áreas técnicas dos IF's, evidenciando a necessidade de propostas de formação pedagógica. Pires (2019) esclarece que em alguns casos os professores têm dificuldade em relacionar a educação com o mundo do trabalho, isso por que apesar de trabalharem em Instituições de Ensino, estão ligados a disciplinas técnicas que frequentemente estão relacionadas a conteúdo não escolares e sim a ao mercado de trabalho (Pires, 2019).

Diante desse cenário e entendendo que “Inquieta os pesquisadores a forma como professores sem formação para a docência constroem os saberes próprios da profissão (Pires, 2019, p.06)”, a pesquisadora buscou entender como ocorre essa construção e concluiu que esses saberes são construídos a partir de experiências pessoais, acadêmicas e práticas, afirmando que: “Se o tempo e o espaço de aquisição de saberes são distintos para cada professor, a relação desses com os saberes também (Pires, 2019, p.6)”. Outra conclusão alcançada por Pires (2019), aponta que os professores com licenciatura na Educação Profissional e Tecnológica, possuem características que revelam vulnerabilidade em sua formação inicial, afirmando que:

A atuação de professores licenciados na EPT, por sua vez, demonstra outras especificidades, que de maneira geral revelam a fragilidade da formação inicial recebida, capacitar para o exercício de uma profissão, conhecer a área técnica de formação, dominar saberes didáticos de natureza científico-reflexiva e dominar saberes de pesquisador. (Pires, 2019, p.11)

Para sanar essa debilidade, a pesquisadora destaca a necessidade de políticas educacionais voltadas para a formação desses professores, sugerindo que os Institutos Federais, dada a qualificação de seu corpo docente e as condições de trabalho favoráveis, promovam ações para criação de programas de desenvolvimento profissional docente e que esses sejam baseados nas necessidades reais e locais, visando fortalecer a identidade profissional e enfrentar os desafios presentes na formação e atuação docente na EPT, assim como: “expandir e aprofundar a política de formação continuada” (Pires, 2019, p.8).

Em referência ao material disponível para pesquisa, Pires (2019) destaca que apesar de existirem algumas informações, há uma carência de mais estudos na área para uma investigação mais aprofundada e compreensão do assunto em questão, afirmando que:

(...) é possível concluir que a temática da formação e da atuação docente na EPT encontra-se ainda pouco pesquisada, dado o número reduzido de publicações. Entre os 32 trabalhos, predominam aqueles que tratam da formação docente na EPT, seguidos daqueles que versam sobre a atuação na EPT. (Pires, 2019, p.6).

Diante da escassez de estudos identificados, Pires (2019) registra a importância de pesquisadores direcionarem sua atenção para Educação Profissional e Tecnológica, e expandirem investigações nos Institutos Federais, considerando também a rede privada que desempenha um papel fundamental na oferta de EPT no país.

2.2 Fundamentos Essenciais na Formação Docente

É possível observar algo em comum no resultado de todas as pesquisas apresentadas neste capítulo II, os cursos de formação continuada, esses que promovem a construção de novos conhecimentos e que ampliam o desempenho do profissional dentro da sala de aula, são percebidos como elementos fundamentais para aprimorar métodos de avaliação e promover inovação nas práticas de ensino. Quando se relaciona a participação dos professores em cursos de formação continuada, é esperado um avanço na prática pedagógica e desenvolvimento profissional. Um ponto a ser observado é que existem resultados apontando que a formação pedagógica é mais relevante para os docentes atuantes na EPT, do que por exemplo a obtenção de diplomas de mestrado ou doutorado em áreas que não sejam da educação.

É possível afirmar que diante dos dados obtidos das pesquisas, vários estados brasileiros apresentam uma demanda real por aprimoramento profissional dos professores dos IF's, sendo a formação pedagógica contínua essencial para atuação adequada de suas atribuições. A proposta de intervenção sugerida por Cavalcante (2017) e Guedes e Sanchez (2017), incluindo a oferta de complementação pedagógica na forma de pós-graduação Lato Sensu, sublinha a necessidade de políticas formativas para os docentes da educação profissional. Essas intervenções, podem contribuir para uma abordagem mais engajada e responsável no processo de ensino e aprendizagem, principalmente quando se considera a subjetividade das atribuições de um professor.

Em uma outra abordagem, Cavalcante (2017) destacou como ações valiosas que podem fornecer recursos para o desenvolvimento das habilidades essenciais ao bom desempenho da atividade docente, a contínua reflexão sobre as práticas pedagógicas, a identificação de pontos fortes e de áreas que precisam ser melhoradas. Nesse sentido, vários pesquisadores enfatizam que o desenvolvimento contínuo desses profissionais dos IF's, só é possível com o apoio dos gestores, com destaque a necessidade de investimentos em formação pedagógica contínua por essas Instituições.

Partindo desse pressuposto, buscando pesquisar as condições do IF Goiano campus Trindade, analisaremos a formação do corpo docente a partir do curriculum lattes dos professores, buscaremos em documentos oficiais internos a Instituição, quais os incentivos à

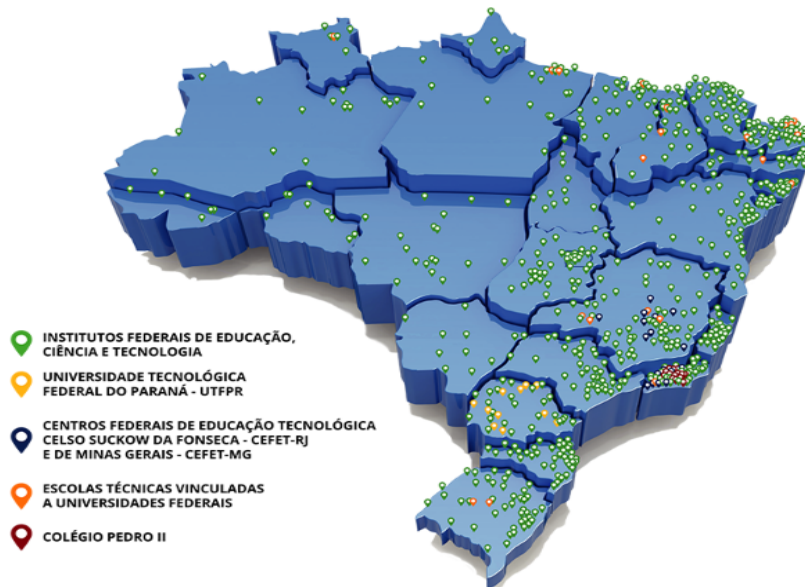
formação docente são oferecidos e quais ações de formação são realizadas, principalmente no formato de pós-graduação Lato Sensu, como citado por Cavalcante (2017) e Guedes e Sanchez (2017).

CAPÍTULO III

3. IF GOIANO E IF GOIANO CÂMPUS TRINDADE

Já faz algum tempo que os Institutos Federais têm se destacado em todo país na oferta de ensino médio, técnico e superior, tendo como grande parte dos matriculados, alunos do ensino médio integrado ao técnico. Na última publicação sobre as Instituições que compõem a rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, o portal do MEC listou mais de 661 unidades em nosso país, estando estas vinculadas a 38 Institutos federais, 02 Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet), 22 escolas técnicas vinculadas às universidades federais, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e ao Colégio Pedro II. Uma imagem ilustrativa demonstra esses locais:

Figura 1: Mapa nacional dos Institutos Federais.



Fonte: Portal do MEC (Brasil, 2019).

Como é possível visualizar no mapa, os Institutos Federais têm uma grande representatividade e compreende todos os estados de nosso país, vale frisar que ofertam diferentes níveis de ensino a partir do médio, sendo que esse nível de escolaridade é fornecido somente com a opção integrada ao ensino técnico. Nesse contexto, os alunos que entram nos

cursos de nível médio integrado ao técnico, tem suas origens em diversas escolas, onde foram educados com diferentes professores, consequentemente apresentam níveis de aprendizagem diferentes e que exigem atenção e preparação dos professores para diminuir essas diferenças de aprendizagem.

Diante de diversos desafios enfrentados pelos professores dos IF's, é importante que se desenvolvam pesquisas científicas voltadas a conhecer o cenário e desafios dos docentes não licenciados ao exercer um trabalho que exige além de sua formação profissional, um domínio do conhecimento pedagógico para prática docente. Sendo a Instituição que está Contribuindo para o desenvolvimento dessas novas pesquisas e foi o local onde foram conduzidos os estudos detalhados nos capítulos III e IV, é importante uma breve apresentação do IF Goiano e é claro, do campus Trindade.

Surgindo dos antigos Centros Federais de Educação Tecnológica, o IF Goiano como a grande maioria dos institutos surgiu em 2008 pela criação da Rede Federal através da lei nº 11.892, no seguinte cenário:

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (IF Goiano) foi criado pela Lei nº 11.892, de 28 de dezembro de 2008, fruto do reordenamento e expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. De acordo com o disposto na Lei, o IF Goiano integrou os antigos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) de Rio Verde, Urutaí e sua respectiva Unidade de Ensino Descentralizada – UNED de Morrinhos, bem como a Escola Agrotécnica Federal de Ceres (EAFCE) – todos provenientes de antigas escolas agrícolas (Brasil, 2019, p. 08).

Atualmente o Instituto Federal Goiano possui campus nas cidades de Ceres, Morrinhos, Iporá, Rio Verde, Urutaí, Campos Belos, Posse e Trindade, além do campus avançado em Hidrolândia, Catalão e Cristalina e uma unidade de extensão em Ipameri. A reitoria da instituição está localizada em Goiânia, capital do Estado de Goiás. Em agosto de 2011, em pronunciamento da então Presidenta Dilma Rousseff, foi anunciada a terceira fase da ampliação da rede federal de educação. Essa fase incluiu criação de novos Institutos e Universidades Federais em 25 municípios. No Estado de Goiás, cinco municípios foram selecionados, dois para o Instituto Federal de Goiás e três para o IF Goiano, um deles foi para a cidade de Trindade, onde as obras para construção se iniciaram em 2012 e a inauguração do campus ocorreu em 2016 (Brasil, 2022).

Trindade é um município dentro do complexo da Região Metropolitana de Goiânia. Nas últimas décadas a cidade vivenciou grandes mudanças, são algumas o surgimento de novas indústrias, desenvolvimento do turismo religioso, aumento no fluxo migratório, expansão urbana e crescente especialização nos setores comercial e de serviços. (Brasil, PPC, 2022, p. 09). A foto a seguir mostra o desfile de carros de boi que ocorre anualmente na cidade, na festa do Divino Pai Eterno. Uma prática da religião, cultura e tradição do modo de vida rural da cidade.

Figura 2: Festa do Divino Pai Eterno - Carro de Boi



Fonte: Plano Municipal de Turismo de Trindade (Brasil, 2023, p.47)

A festa do Divino Pai Eterno é considerada a segunda maior festa religiosa do país e o desfile de carro de boi é uma das apresentações mais aguardadas no evento, representando a vida rural dos moradores da região e a força do homem do campo. Essa peregrinação dos carreiros, como são chamados os condutores dos carros de boi, se repete desde a metade do século 19 e é reconhecida como patrimônio cultural imaterial goiano. A peregrinação dos devotos em carros de boi surgiu em uma época em que os carros de bois eram o melhor meio de transporte disponível para levar as famílias dos devotos que viajavam com crianças e mulheres para Trindade (Tomazini, 2023).

Situado nas proximidades de várias cidades, como Abadia de Goiás, Avelinópolis, Caturai, Campestre de Goiás, Goiânia, Goianira, Guapó e Santa Bárbara de Goiás, a localização geográfica de Trindade influencia a composição dos estudantes do ensino médio do campus, com muitos provenientes de municípios vizinhos. Esse fator geográfico favoreceu

a expansão do campus, como é contato no breve texto do Projeto Pedagógico publicado em 2022:

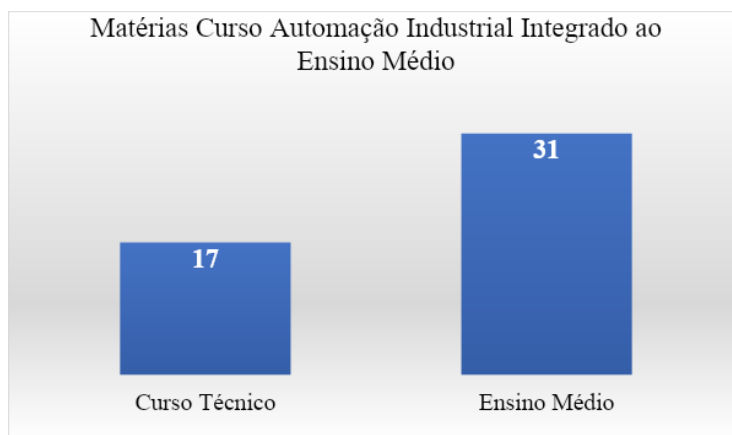
O IF Goiano, Campus Trindade, iniciou oficialmente suas atividades em 2016, através da Portaria do então ministro, Aloizio Mercadante Oliva, nº 378, de 09 de maio de 2016, publicada no Diário Oficial de 10 de maio de 2016, página 22, seção 01. É uma instituição de educação que inicialmente ofertou cursos técnicos nas modalidades: Integrado ao Ensino Médio e Subsequente. Entretanto, pela alta procura e pela capilaridade alcançada em Trindade e na Região Metropolitana de Goiânia, a oferta de outras modalidades de ensino se tornou uma exigência (Brasil, 2022, p. 09).

Atualmente o Campus Trindade oferta os cursos integrados ao ensino médio; Técnico em Informática para Internet, Técnico em Eletrotécnica, Técnico em Edificações e Técnico em Automação Industrial. Há também os cursos técnicos subsequentes ao ensino médio, três programas de graduação (Engenharia Civil, Engenharia Elétrica e Engenharia da Computação), uma especialização técnica de Eficiência Energética em Edificações, iniciada em 2021 e outra em Educação e Trabalho Docente, iniciada em 2022 (Brasil, 2022).

3.1 Formação do Corpo Docente e Incentivos à formação docente no Campus Trindade

Atualmente o IF Goiano campus Trindade possui 51 servidores docentes e 31 técnicos administrativos. Para obtenção de uma amostra do quadro de formação dos professores desse Campus, buscamos primeiramente separar as matérias do curso de automação industrial integrado ao ensino médio em duas áreas, a do ensino médio e do ensino técnico. Na matriz curricular, dentre as matérias do curso técnico e as matérias do ensino médio, estas apresentam o maior número, como fica possível observar no gráfico a seguir:

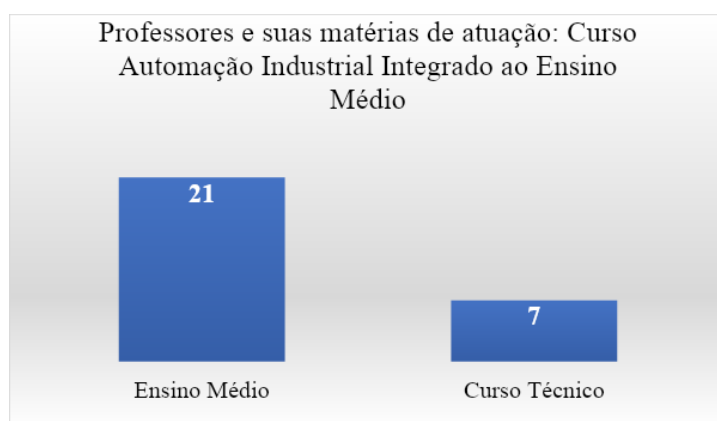
Gráfico 1: Matéria Curso Automação Industrial



Fonte dos dados: Portal IF Goiano Campus Trindade

Segunda a matriz curricular, se considerarmos as 48 matérias do curso que possui duração de 03 anos, temos 2025,40h para as matérias do ensino médio e 978,90h para as matérias da área técnica (Brasil, 2015, p.22). Para localizar os professores que ministram as aulas e suas respectivas disciplinas, foi realizada uma análise no calendário de horário das aulas das turmas do 1º, 2º e 3º ano em 2023, disponível no site da instituição. Os resultados apresentaram 28 professores no curso de automação industrial integrado, juntos esses professores representam 58% do total de docentes em exercício no campus Trindade. Separamos esse total de professores de acordo com a matéria que ministra aula, formando dois grupos, os que dão aula nas matérias dos cursos técnicos e os que dão aula nas matérias do ensino médio, resultando no seguinte quadro:

Gráfico 2: Atuação dos professores



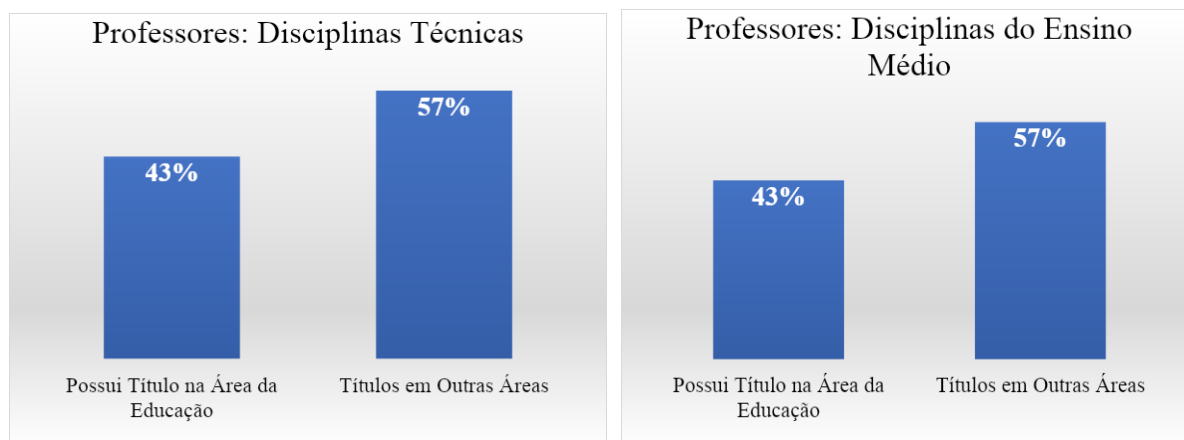
Fonte dos dados: Portal IF Goiano campus Trindade

Inicialmente a intenção era identificar quantos do total de professores possuíam formação para área técnica e quantos possuíam formação para atuar na educação básica, no entanto, uma análise ao Currículo Lattes trouxe uma inconsistência, foi observado que a descrição da graduação dos professores, em grande maioria, não indicava se foi realizada na forma de bacharelado (quando um curso é mais generalista e voltado ao mercado de trabalho) ou se foi realizado na modalidade de licenciatura (cursos voltados a formação de professores para a educação básica), desta forma, procedeu-se considerando as matérias de atuação de cada docente apresentado pelo horário de aulas.

A próxima etapa foi buscar a formação complementar dos professores, onde identificamos que dos 28 professores que atuaram no curso de automação industrial no ano de 2023, 12 são mestres e 16 são doutores. Para essas formações complementares, a minoria

possui título na área da educação, isso porque a maioria optam por escolher outros ramos de estudo, conforme demonstra o quadro a seguir:

Gráfico 3 e 4: Escolha de cursos para formação continuada



Fonte dos dados: Currículo Lattes

Através dos números apresentados pelo campus Trindade, é possível perceber que apesar da procura por capacitação na área da educação não ser a escolhida em maioria, os professores possuem um bom nível de formação. Segundo os resultados da pesquisa de Cavalcante (2017), existem uma certa frequência nesse tipo de cenário nos Institutos Federais:

Essa falta de interesse não é somente dos docentes bacharéis, como também dos licenciados, o que dificulta fazer com que esses professores, em especial os de formação em bacharelado, tenham formação para exercer a docência, uma vez que muitos são mestres e doutores, mas não conseguem desenvolver uma atividade prática baseada na reflexão e ação, por participarem de cursos de pós-graduação que não contemplam na grade curricular do curso de mestrado e doutorado, conteúdos direcionados à prática da docência (Cavalcante, 2017, p. 85).

É importante destacar que a formação prática dos docentes, não assegura que esses profissionais atuarão da forma esperada. O conhecimento com ausência da força de vontade, ação e empenho em desenvolver boas práticas em sala de aula, não colabora com as mudanças que a educação no Brasil necessita. Com os resultados obtidos referente a formação do quadro docente do campus Trindade, buscamos entender quais fatores favorecem a capacitação dos professores. Neste estudo foram encontrados três tipos de benefícios, sendo estes a Retribuição por Titulação (RT), o Afastamento Integral para Capacitação e Bolsa de Incentivo à Qualificação.

Buscando entender como ocorre essa retribuição por titulação aos professores dos Institutos Federais e suas fundamentações legais, buscamos estudar os documentos oficiais e

institucionais que versam sobre o tema. A RT está prevista no Anexo III-A da Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012 e é um valor monetário acrescido ao salário do professor, a cada titulação alcançada. A seguir temos um quadro demonstrativo com valores de RT concedida aos professores em início de carreira:

Planilha 3: Vencimentos Professor IF

Classe D-I, Nível 1 - Regime de Trabalho: 40 horas semanais, com Dedicação Exclusiva (DE)				
Titulação	Classe/Nível	Vencimento Básico	Retribuição por Titulação (RT)	Total
Graduação	D1/01	R\$ 4.875,18	R\$ 0,00	R\$ 4.875,18
Aperfeiçoamento	D1/01	R\$ 4.875,18	R\$ 487,51	R\$ 5.362,69
Especialização	D1/01	R\$ 4.875,18	R\$ 975,04	R\$ 5.850,22
Mestrado	D1/01	R\$ 4.875,18	R\$ 2.437,59	R\$ 7.312,77
Doutorado	D1/01	R\$ 4.875,18	R\$ 5.606,46	R\$ 10.481,64

Fonte:

Edital N° 13/2023 – IFRS, p.07

Observando o quadro, onde a Retribuição por Titulação é a soma de 50% para mestrado e 115% para doutorado, incidindo sobre os valores do vencimento básico, é possível concluir que existe um bom incentivo financeiro para os professores se capacitarem. Referente a comprovação dos títulos para recebimento de RT, não foi encontrado regulamentos que indicasse a exigência da área de formação, o que foi consultado ao setor de gestão de pessoas, que informou não haver exigência aos professores que o título adquirido para recebimento da RT, seja na área da educação.

Um ponto a ser observado são os resultados presentes no capítulo II, que apontam que a formação pedagógica é mais relevante para os docentes atuantes na EPT, do que por exemplo a obtenção de diplomas de mestrado ou doutorado em áreas que não sejam da educação. O pagamento por uma retribuição por um título que não possui comprovação criteriosa da sua importância para desempenho das atividades profissionais, deve ser melhor observado e trabalhado pelos responsáveis em elaborar as legislações atuais.

Outra forma de incentivo a formação de professores é o afastamento do trabalho para estudo de pós-graduação, com recebimento integral do salário. Esse direito é previsto pelo Decreto nº 9.991, de 28 de agosto de 2019 e considera os seguintes prazos: “Art. 21. (...) I - pós-graduação *stricto sensu* : a) mestrado: até vinte e quatro meses; b) doutorado: até quarenta e oito meses (Brasil, 2019, p. 10)”. O Decreto prevê no art. 22, que os afastamentos deverão

ser precedidos de processo seletivo e que esses serão conduzidos e regulamentados pelo órgão competente.

Seguindo as orientações do Decreto, a regulamentação do Programa Institucional de Capacitação Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (PICSS) para os cursos de Mestrado, Doutorado e Pós-Doutorado, foi aprovado pela Resolução Nº 052/2013 de 06 de dezembro de 2013. Nesta Resolução, fica previsto no art. 18, que as liberações estão condicionadas a um percentual de 15% do total de professores e participação em edital de seleção.

Devido a limitação na quantidade de servidores liberados, a resolução traz um quadro com critérios de pontuação para seleção dos concorrentes interessados. Estranhamente, um dos itens que apresenta maior valor de pontuação é o item que os participantes optam por abrir mão do período integral do afastamento, reduzindo em quantos semestres puderem. Sobre a forma de pontuação, é possível observar que onde poderia existir um critério de incentivo aos professores que escolhessem a formação na área da educação, se prefere favorecer o professor que tire um menor tempo de afastamento de suas atividades. Essa situação nos deixa uma reflexão dos verdadeiros motivos da necessidade de formar um professor, se é apenas para aquisição de um título sem maiores prejuízos à instituição ou para melhorar a qualidade da educação e formação dos alunos?

Nos editais de afastamento para pós-graduação, foi observado um item que caso houvesse interesse do IF Goiano em priorizar a formação dos docentes na área da educação, poderia ser exigido. Esse item trata da previsão de área prioritária e que geralmente a instituição prefere não incluir, como foi observado no último edital publicado de nº 28 de 01º de novembro de 2023, onde o item 11 que diz sobre as áreas prioritárias, revela que não há previsão de área prioritária. Nesse mesmo edital foi observado uma baixa procura de interessados, sendo que foram oferecidas 21 vagas para doutorado e pós-doutorado, e um número bem menor, apenas 16 pessoas se interessaram em concorrer às vagas. Dentre essas 16 pessoas, 04 foram desclassificadas por falta de entrega de documentos, restando apenas 12 que foram classificadas das 21 vagas ofertadas. Para o curso de mestrado não foram abertas vagas neste edital.

Por último, explicaremos agora sobre o Programa Institucional de Qualificação (PIQ). Esse programa consiste em disponibilizar bolsas de incentivo a formação dos servidores efetivos da instituição, que sejam admitidos em cursos de Pós-Graduação Stricto sensu. Os valores dessas bolsas encontram-se dispostos no Regulamento autorizado pela Resolução nº 093/2017 de 01 de dezembro de 2017:

Art. 10. O benefício concedido no âmbito do PIQ IF Goiano consiste em: I - pagamento de bolsa para manutenção do bolsista, tendo como teto os valores das bolsas de mestrado e doutorado praticados pela Coordenação de Pessoal de Nível Superior (Capes), e, como piso, 50% desses valores. (Brasil, 2017, p.05)

Para recebimento da bolsa, segundo o art. 12, os servidores interessados devem cumprir alguns requisitos exigidos no regulamento e participar de um edital de seleção. As bolsas podem ser concedidas pelo período de um ano, sendo renovadas até atingir o limite de 24 meses para mestrado e 48 meses para doutorado, além do direito de afastamento integral pelo período ininterrupto de 4 meses para mestrado e 8 meses para o doutorado (Brasil, 2017).

De acordo com os últimos editais PIQ publicado pelo Instituto Federal Goiano, sendo os de mestrado nº 18 de 28/06/2023 e doutorado nº 19, de 28/06/2023, o valor mensal pagos para os bolsistas é de R\$1.500,00 e R\$ 2.200,00 respectivamente. Nesses editais foram ofertadas 1 vagas para mestrado e 03 vagas para doutorado, sendo que não houve interessados para concorrer a bolsa de mestrado e todas foram preenchidas para o curso de doutorado.

3.2 Ações de Formação Docente no IF Goiano

Uma das responsabilidades dos Institutos Federais, prevista na sua lei de criação nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, art. 7º, é ministrar cursos de pós-graduação para níveis de mestrado e doutorado, contribuindo para consolidação de uma base firme na educação (Brasil, 2008). Sobre esse tema, fomos buscar no IF Goiano suas contribuições com a melhoria da formação pedagógica dos professores da Instituição e de toda rede pública de educação básica.

Atualmente o IF Goiano oferece cursos de pós-graduação Stricto Sensu e pós-graduação Lato Sensu. Estes se tornaram atrativos por serem de curta duração em relação aos cursos de mestrado e doutorado, além de serem flexíveis e poder alcançar um maior número de pessoas quando fornecido no formato de Ensino a Distância (EaD). A instituição

disponibiliza no formato EaD e de forma híbrida (presencial e virtual) para área da educação de formação de professores, os cursos de Formação de Professores e Práticas Educativas, Formação Pedagógica na Educação Profissional e Educação e Trabalho Docente.

A primeira especialização a ser ofertada e que será apresenta agora, foi a de Formação de Professores e Práticas Educativas, com Projeto Pedagógico do Curso (PPC), aprovado em 2019 e primeiro edital de seleção lançado no mesmo ano, com turmas para início das aulas no segundo semestre. Como objetivo do curso, o PCC estabeleceu:

Este curso Lato Sensu pretende capacitar profissionais da educação para o exercício da docência na Educação Básica, buscando aprimorar a prática docente, o processo de ensino-aprendizagem pelo viés da investigação pedagógica de modo a contribuir para a melhoria do ensino e da instituição escolar, bem como no processo educativo nos cenários local, regional e nacional (Brasil, 2019, p. 06).

Tendo como público-alvo os profissionais da educação básica graduados tanto em licenciaturas como bacharelado, a especialização veio com o objetivo de capacitar tanto os docentes como técnicos administrativos em educação, interessados em aprimorar e se desenvolver na Educação Básica, incluindo nesse propósito, o desenvolvimento dos saberes pela associação: da pesquisa, uso de tecnologias de ensino e aprendizagem, projetos interdisciplinares de ensino-aprendizagem, projetos de investigação, produtos educacionais e ações formativas aplicáveis ao ensino, assim como os demais elementos dispostos a seguir:

(...) pesquisa aplicada, para o exercício da docência de forma a compreender as condições de produção das recentes mudanças na educação, implementadas por meio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), fomentar a construção de caminhos para o enfrentamento das novas demandas e “novos” desafios do processo educativo em sistemas e instituições escolares e não-escolares (Brasil, 2019, p. 12).

A oferta de especialização na área da educação, já vinha das demandas previstas no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IF Goiano, que traz como objetivo, ser um centro de ensino de referência na oferta de formação pedagógica dos docentes da rede pública. Para implementação do curso o IF Goiano contou com a colaboração de outras esferas da educação da rede pública, como citado no PPC :

Importante reafirmar que além do apoio incondicional do IF Goiano, a presente proposta conta com o apoio formal da Secretaria de Estado de Educação do Estado de Goiás e Secretarias Municipais de Educação dos municípios em que o curso será oferecido (Brasil, 2019, p.06).

Como condição de aprovação, a especialização propôs 11 disciplinas distribuídas em 380 horas, participação em Seminário Interdisciplinar e Projeto de Intervenção Pedagógica, que ocorreria em encontros presenciais e virtuais, “todavia, associados a aulas práticas, aulas dialogadas, realização de seminários e visitas técnicas no âmbito das escolas de educação básica onde atuam, na qualidade de professores” (PPC, 2019, p. 06).

A escolha das matérias para formação da matriz curricular teve por objetivo a formação de docentes detentores de saberes e práticas de ensino, que considerem dentro do espaço educacional a diversidade e cultura, utilizando-se de práticas e estratégias de ensino. Os locais selecionados para oferecer o curso foram os câmpus localizados nas cidades de Ceres, Hidrolândia, Ipameri e Rio Verde, onde as aulas foram programadas para ocorrerem em encontros presenciais quinzenais às sextas-feiras.

No primeiro edital de seleção, de nº 13 publicado em 2019, foi prevista a reserva de 40% das vagas para os servidores efetivos da Secretaria Estadual de Educação do Estado de Goiás. O edital dispôs como requisito de seleção os critérios dispostos em um anexo, que continha uma tabela de pontuação para a avaliação de currículo, sendo esta a única etapa para ingresso na pós-graduação. Um ponto de destaque foi abordado nos itens 1.1 e 1.4., onde previa vantagens na seleção de alunos que já possuíam graduação em licenciatura e cursos de formação de professores. Partindo do ponto demonstrado nas pesquisas apresentadas no capítulo II, onde o cenário atual existente dentro dos IF's é a necessidade urgente de formação de professores que não possuem nenhum tipo de formação pedagógica, os itens 1.1 e 1.4 desfavorecem uma seleção que priorize a formação dos professores que atuam na educação básica sem formação pedagógica. A referida tabela de pontuação repetiu os mesmos critérios nos editais dos anos seguintes, de 2020 e 2021.

No primeiro edital da pós-graduação, registrou-se uma demanda significativa de interessados, preenchendo integralmente as vagas disponíveis e excedendo quase o dobro o número de classificados em um dos campi. Demonstramos os números na planilha a seguir para melhor leitura:

Planilha 4: Demanda do Processo Seletivo - 1º Edital

Campos	Aprovados	Classificado	Total de inscritos
Ceres	40	35	75
Ipameri	40	37	77
Rio Verde	40	97	137
Hidrolândia	40	31	71

Fonte: Resultado final do edital nº 13 de 2019 câmpus Ceres, Ipameri, Rio Verde e Hidrolândia.

O segundo edital da Pós-graduação, foi o de nº 10 de 08/12/2020, para turmas com início no primeiro semestre de 2021. Desta vez o campus Hidrolândia não participou e para os campus que participaram, Ceres, Ipameri e Rio Verde, foram disponibilizadas 40 vagas. Neste segundo edital, a demanda de interessados teve uma baixa, apenas Rio Verde conseguiu preencher todas as vagas. A seguir, o quadro demonstra as quantidades:

Planilha 5: Demanda do Processo Seletivo - 2º Edital

Campos	Aprovados	Classificado	Total de inscrições deferidas
Ceres	26	-	26
Ipameri	35	-	35
Rio Verde	40	5	50

Fonte: Resultado final do edital nº 10 de 2020 câmpus Ceres, Ipameri e Rio Verde.

Em maio de 2021 foi publicado um edital para início de novas turmas no primeiro semestre do mesmo ano. Nesse edital foram disponibilizadas vagas apenas para os câmpus de Ceres e Ipameri, sendo 20 e 10 respectivamente. Nesse novo formato, os câmpus conseguiram preencher toda demanda disponibilizada.

Em 2022 o curso foi lançado em um edital unificado, juntamente com a pós-graduação em MBA de Gestão Estratégica de Negócios, por meio do edital nº 09. Nesse novo edital apenas o campus Ipameri ofertou vagas, sendo 40 no total. Os documentos apresentados no processo seletivo, demonstraram que houve somente 10 interessados com inscrição homologada (Ofício nº 10/2022 - UPPGI-IPA/CMPAIPA/IFGOIANO). Em razão da baixa procura, o processo seletivo foi cancelado, assegurado pelo item 10.2 do edital que prevê:

O IF Goiano Campus Avançado Ipameri reserva-se ao direito de ampliar o número de vagas ofertadas, caso haja disponibilidade institucional, e de não iniciar turma, caso não sejam efetivadas matrículas de no mínimo 50% das vagas destinadas ao curso (20 alunos) (edital nº 09, 2022, p. 08).

O cancelamento do processo seletivo foi realizado por meio do ofício nº 19/2022 – UPPGI-IPA/CMPAIPA/IFGOIANO e após esse episódio, não foram encontradas novas publicações de editais para o curso de Formação de Professores e Práticas Educativas.

Em 2021 foi aprovado pela Resolução nº 73 de 22 de outubro de 2021, o PPC de uma nova pós-graduação intitulada “Formação Pedagógica para a Educação Profissional, Científica e Tecnológica do IF Goiano”, tendo como objetivo a formação continuada de profissionais da educação que tenham interesse na formação pedagógica para atuar na Educação Profissional e Tecnológica. Com carga horária de 390 horas e modalidade EaD, o curso foi ofertado nas cidades de Campos Belos, Catalão, Ceres, Cristalina, Hidrolândia, Ipameri, Iporá, Morrinhos, Posse, Rio Verde, Trindade e Urutaí (Brasil, 2021, p.7).

A escolha de criar uma pós-graduação no formato EaD, foi para facilitar as dificuldades de deslocamento e disponibilizar flexibilidade de horários de acesso ao curso, gerando oportunidade de atingir um público maior e atender o previsto nos objetivos do curso, que é a formação pedagógica do maior número de profissionais da educação, conforme descrito na Resolução (Brasil, 2021, p.7):

Embora o IF Goiano tenha realizado diversas ações com o intuito de promover a formação continuada, o aumento do número de profissionais da educação e servidores no quadro de pessoal do IF Goiano, com pouca experiência profissional e formação pedagógica, é um dado a ser considerado nos cursos de formação pedagógica - sobretudo quando se pensa nas atuais mudanças relativas ao mundo do trabalho, à dinâmica tecnológica e de produção de conhecimentos, aos meios de comunicação e informação, à diversidade cultural, à sustentabilidade ambiental, às relações sociais, entre outros aspectos (Brasil, 2021, p.7).

O PPC do curso detalha que a preparação adequada para formação docente, perpassa pela integração da teoria e prática, considerando que “o conhecimento não pode ser entendido de forma fragmentada e que as diferentes áreas apresentam estreita ligação não apenas do ponto de vista do conteúdo, mas também, da sua aplicabilidade no cotidiano dos sujeitos envolvidos” (Brasil, 2021, p. 09). Nesse sentido, em contraste ao curso de especialização apresentado anteriormente, a matriz curricular aumentou em 90% as horas dedicadas ao item

do núcleo integrador, propondo a incorporação de teoria e prática docente por meio da criação de um projeto de intervenção.

O primeiro edital da pós-graduação em Formação Pedagógica para a Educação Profissional, Científica e Tecnológica foi publicado em 07 de novembro de 2022 e foi unificado ao processo seletivo do curso de pós-graduação em Educação e Trabalho Docente. Essa segunda especialização foi aprovada pela Resolução/Consup/If Goiano Nº 132 de 08 de setembro de 2022 e será melhor comentada logo a frente. Voltado ao edital unificado, a disponibilização de vagas foi de 40 vagas para o campus Trindade e 100 para Ipameri. O referido edital trouxe previsão de início das aulas para o 1º semestre de 2023 e ingresso dos alunos por meio de sorteio eletrônico, onde seria disponibilizado na página de divulgação do processo seletivo, os links das inscrições e resultado final. No entanto, a realização do sorteio das inscrições e o resultado final com o nome dos alunos classificados, não foram encontrados para consulta no local indicado. Em consulta à coordenação do curso, foi informado apenas as mesmas informações que continham no edital, não sendo possível ter acesso ao resultado do processo seletivo.

Retornando a discussão sobre a terceira e última pós-graduação Lato Sensu disponibilizado pelo IF Goiano, vamos começar a partir do momento da criação do curso, que teve como proponente o campus Trindade. O PPC foi aprovado pela RESOLUÇÃO/CONSUP/IF GOIANO Nº 132 em 08 de setembro de 2022. A modalidade do curso foi escolhida no formato EaD, com carga horária total de 380 horas, tendo como público-alvo atender:

(...) profissionais da educação, principalmente, para aqueles que já atuam na educação básica, visando contribuir com a formação continuada e o aprimoramento técnico do ensino e da pesquisa, para a melhoria da qualidade da educação em seus diferentes níveis, desenvolvimento de uma prática social humanizada e exercício crítico da cidadania (Brasil, 2022, p. 08)

Diferente das duas primeiras pós-graduações citadas, a matriz curricular do curso não trouxe exigência de Trabalho de Conclusão de Curso ou criação de Projeto de Intervenção, no entanto trouxe uma novidade que os demais cursos não possuíam, um núcleo interdisciplinar composto por conteúdo destinado a criar conhecimento e possibilidades para os docentes explorarem o processo de ensino e aprendizagem com o aluno, considerando as diversidade de identidades culturais existentes. A pós-graduação foi coordenada pelo campus Trindade e

até o momento abriu uma turma por meio do edital já citado, nº 26/ 2022, com oferta de 40 vagas. A procura pelo curso pode ser considerada alta, sendo que das 40 vagas preenchidas pelos aprovados, ficaram mais 90 interessados classificados, assim como consta o documento de divulgação do resultado final do processo seletivo.

Sobre o estudo feito neste capítulo, é possível afirmar que entre os professores do IF Goiano campus Trindade, a maioria possui formação em nível de mestrado e doutorado, no entanto a minoria tem formação na área da educação. Para o motivo dos professores não optarem por se aperfeiçoar na área da educação, foi observado que apesar de haver estímulos para que os professores se capacitem, estes não são direcionados a motivar os professores a escolher a área da educação. Sobre os incentivos à formação docente, é possível afirmar que o IF Goiano oferta diversas condições e facilidades, além da própria instituição trazer a oferta de cursos de formação.

No próximo capítulo serão apresentadas as entrevistas que foram realizadas com os docentes e discentes e que buscaram entender entre vários fatores, como os elementos apresentados, interferem e resultam na prática pedagógica dos professores do IF Goiano campus Trindade.

CAPÍTULO IV

4. DADOS DA PESQUISA: ENTREVISTAS COM DOCENTES

Para conduzir as entrevistas com os professores, empregamos um conjunto de 10 questões orientadoras, lembrando que a análise dos dados foi realizada utilizando o método de Análise de Conteúdo. Visando preservar a confidencialidade dos participantes usamos as seguintes nomenclaturas: para Professora do Ensino Médio (PEM), e para o professor com formação técnica, Professor Técnico (PT).

As primeiras questões da entrevista tiveram como objetivo entender sobre suas formação, se havia interesse em ser professor desde o começo da formação profissional, quais as experiências antes da docência e há quanto tempo estão nessa profissão? Sobre o interesse em se formar professor, os entrevistados afirmaram que não tinha interesse de início, a docência foi uma oportunidade que surgiu e foi aproveitada no momento. Mesmo a professora do ensino médio, que possui formação em licenciatura, confessa que seus planos incluíam ser advogada ou piloto da aeronáutica, mas imprevistos levaram a procurar a docência por segurança de oferta de trabalho (PEM). O Professor técnico trouxe a seguinte declaração:

Devido as aptidões e habilidades que cultivei, que fui desenvolvendo durante na vida, sempre gostei de construir protótipos de eletrônica. Então no ensino médio optei por engenharia elétrica, mas na época que comecei minha graduação, não pensava em ser professor. (PT)

Ele também afirma que apenas depois de graduado é que surgiu uma oportunidade de dar aulas, então se candidatou, gostou da profissão e está dando aula desde o ano de 1999, sempre acumulando a função de professor com outras (PT). Sobre a experiência como professor, todos têm uma vasta trajetória profissional, PEM iniciou aos 19 anos, dando aulas particulares e voluntariamente em um orfanato. Aos 23, assumiu como professora regente na prefeitura de Trindade-GO, por meio de contrato. PT afirma que se formou em 1997, então de 1997 até 1999 trabalhou como projetista em uma empresa e a partir de 1999 iniciou sua carreira como professor. No momento desta entrevista, acumulava 24 anos de experiência, embora tenha havido interrupções em alguns momentos.

Em um segundo núcleo, as perguntas buscaram responder como é a visão desses docentes em relação ao ensino dos alunos e quais são as práticas pedagógicas empregadas na sala de aula. Respondendo sobre quais conhecimentos foram construídos e quais consideram necessários para ensinar os alunos na educação básica, PEM diz que como professora trabalhando na área de português e atuando na educação técnica é um grande desafio. Afirmar que é necessário atender as linguagens utilizadas nos cursos técnicos e então trazer uma linguagem de interdisciplinaridade nas áreas da informática, automação industrial, eletrotécnica e edificações. Sendo que a formação ou construção do conhecimento junto com o aluno é uma peça fundamental no processo ensino aprendizagem (PEM). De forma similar em muitos pontos, o professor PT respondeu da seguinte forma:

Primeiro precisamos ter domínio do conteúdo que será aplicado, outro ponto importante é ter empatia. É preciso conhecer os alunos, pra saber como repassar a matéria. Quando se tem o domínio do conteúdo e conhece os pontos fracos e pontos fortes da turma, fica mais fácil repassar o conteúdo pra eles. O uso de tecnologias facilita bastante o ensino do conhecimento, é preciso entender que nós professores somos apenas mediadores, então preciso conhecer os meios necessários, às tecnologias existentes que facilitam a transmissão de conhecimento para o aluno (...) O professor não conhece tudo que é necessário, o professor precisa estar aberto para buscar as respostas para as dúvidas dos alunos, porque em algumas vezes não somos detentores de todo conhecimento. (...) Também tem o atendimento que faço aos alunos, é para tirar dúvidas e tentar utilizar uma outra didática que fique melhor para ele entender a matéria.

As vezes alguns alunos têm dúvidas e podem ter vergonha de perguntar em sala de aula, não é o ideal que tenham vergonha de perguntar, isso não é bom para atuação no mercado de trabalho, mas quando tem vergonha de perguntar, podem perguntar no atendimento, então nesses atendimentos também tento trabalhar essa timidez com eles (PT).

As práticas pedagógicas empregadas pelos professores são essenciais no processo de ensino e devem ser diversificadas, para que alcance as distintas culturas e meio social em que os alunos estão inseridos, levando isso em consideração, os professores foram perguntados sobre as práticas pedagógicas utilizadas. PEM destacou que é difícil citar sobre práticas pedagógicas, isso porque são muitas e é importante que sejam sempre repensadas com ajuda dos outros colegas, para ver quais funcionam bem e ir mudando frequentemente. De forma genérica PEM citou que as práticas pedagógicas mais importantes são as que levam os alunos a pensar e refletir de forma crítica e política, dando como exemplos os seminários, visitas técnicas, trabalho em dupla, mapas conceituais, trabalhar gêneros textuais diversos e a

ludicidade, de forma geral, tudo que traz o aluno a ter necessidade de buscar o conhecimento e pesquisa (PEM).

O Professor Técnico mencionou que como prática pedagógica prefere lançar desafios, especialmente em atividades práticas de laboratório, estimulando os alunos a concluírem tarefas de forma independente. Segundo ele, essas questões apresentadas nos desafios são as mesmas que os alunos vão enfrentar no mercado de trabalho e de certa forma, isso proporciona tanto aos alunos quanto a ele mesmo, uma sensação de satisfação e orgulho quando conseguem alcançar. Ressalta ainda que a contextualização do conhecimento é importante para que os alunos possam colocar em prática a teoria (PT).

Um outro tema importante discutido com os professores foi o processo de avaliação dos alunos, como são realizados e como são processados os resultados das informações obtidas. Esse tema é citado na pesquisa de Sousa (2019, p. 08) como um conhecimento necessário para atuação dos professores da educação profissional e tecnológica, e destacaram a importância da formação continuada para melhorar a aplicação dos métodos de avaliação. Para pergunta em questão, PT respondeu sobre os processos avaliativos utilizados, considerando os seguintes pontos:

Os processos que utilizo são as avaliações por prova, desafios em aulas práticas, lista de exercícios, atividades de pesquisa (individual ou em grupo), seminários e atividades EaD (moodle), sendo que todas essas formas de avaliações podem acontecer tanto individual quanto em grupo. (...) De certa forma, as competências dos alunos são consideradas para aprovação na matéria, não apenas em uma prova escrita, mas em todas as atividades que ele desempenha durante o ano. (...) Entendo que para avaliação do aluno é preciso fragmentar em todas essas atividades desenvolvidas tanto nas provas escritas, quanto nos desafios das aulas práticas. Nas matérias da área técnica temos uma certa versatilidade de utilizar a avaliação tanto nas provas escritas quanto nas aulas práticas. (PT)

É possível observar que para PT, a diversificação de métodos avaliativos é importante, está presente em seu planejamento de aula e é considerado na aprovação dos alunos. A pesquisa de Cavalcante (2017), também citou em suas conclusões a utilização da Plataforma Moodle como suporte na Educação a Distância, considerando como importante ferramenta de utilização dos professores no processo avaliativo:

Outro fator considerável para a instituição é contar com o suporte da Educação a Distância (EAD), utilizando a Plataforma Moodle, para fóruns de discussões, que são indispensáveis para a construção do pensamento crítico, relatos e trocas de experiências que podem dar suporte para os professores avaliarem os conteúdos do ensino, bem como refletirem sobre situações de conflitos vivenciadas em sala de aula, através de textos

complementares que podem ser integrados na prática docente. E esse ambiente pode facilitar a interação entre os pares e equipe de suporte técnico-pedagógica (Cavalcante, 2017, p. 86).

Sobre a mesma questão, PEM também apresenta diferentes métodos avaliativos utilizados com os alunos, considerando que esses processos deve se apresentarem de forma diversificada, com novas técnicas como a avaliação formativa, ao mesmo tempo em que se utiliza de métodos mais tradicionais, como a aplicação de prova, como citado a seguir em sua resposta:

Os processos de avaliações que utilizo são os seminários, pesquisas que são entregues em forma de exposição, um debate ou diálogo e fórum de forma online. As provas escritas ainda utilizo, mas ando desprendendo dessa forma e utilizando o simulado, porque acho que a prova não valoriza muito as experiências que eles tem em sala de aula. As provas escritas utilizo muito por causa das redações, mas sempre digo para os alunos que a nota para essas provas não são o foco da avaliação. Tenho focado muito na avaliação formativa, que é a avaliação em que o sujeito que está sendo avaliado, também está aprendendo no próprio testar do conhecimento. Por exemplo, no seminário eu avalio os alunos na apresentação e eles próprios se avaliam, geralmente de forma muito coerente com a forma que avaliei.

As notas também têm que ter diálogo, se o aluno acha que a nota não está coerente com o seu desempenho, deve conversar sobre os critérios que foram considerados na hora da avaliação, apesar que sempre esclareço com os alunos antes das avaliações, quais critérios vou avaliar. Isso constrói o senso crítico do aluno de responsabilidade, diálogo e não apenas aceitação passiva de suas notas (PEM).

Quando PEM cita está se desprendendo de avaliar seus alunos por meio de provas, por perceber que as provas desvalorizam suas experiências e conhecimentos, ela traz um ponto importante que é a reavaliação dos seus próprios métodos utilizados. O processo de questionar-se e questionar os métodos avaliativos utilizados, trazem a renovação e flexibilidade necessária para melhor eficiência de seu trabalho.

Sabendo que os professores podem enfrentar dificuldades em aplicar práticas pedagógicas, por estarem inseridos em um ambiente de ensino científico e tecnológico (Sanches 2017), outro ponto que a pesquisa buscou responder foi se os alunos do campus Trindade apresentam dificuldades de aprendizagem e como os professores lidam com essa situação. Os professores entrevistados no campus Trindade afirmaram que alguns alunos apresentam dificuldades na aprendizagem, sendo que cada um lida de uma forma particular e distinta. A Professora do Ensino Médio, respondeu que age da seguinte forma:

Sempre procuro a coordenação de ensino, os próprios alunos em um momento oportuno de diálogo. (...) Procuro os colegas professores para saber se o aluno com dificuldade está com dificuldade nas outras matérias

também, para pensar juntos e direcionar para alguma solução da dificuldade apresentada. No nosso campus nos conselhos de classe sempre apresento aos colegas, pra ter ajuda de todos. (...) Dentro da instituição tem muitos fatores que podem causar essas dificuldades, então precisamos procurar muita ajuda, muitas vezes são assuntos muito delicados, por exemplo quando temos dúvidas se algum aluno tem TDAH. Até mesmo questões psicológicas relacionadas à sexualidade, racismo e preconceitos são relacionadas muitas vezes a dificuldades na aprendizagem. (...) As condições de vida social do aluno, influencia na aprendizagem, por exemplo alunos que moram longe, chegam cansados nas aulas ou mesmo com fome e não tem dinheiro para comprar lanche, pois a instituição não oferece alimentação para os alunos e o ensino é integral aos alunos dos cursos técnicos integrado ao ensino médio (PEM).

Como é possível concluir, ao buscar solução para alguns problemas de aprendizagem dos alunos, PEM busca quais são suas causas e a partir daí, procura uma solução em conjunto com os demais professores. PT afirma que as próprias ferramentas de avaliação são um mecanismo eficiente para detectar as dificuldades que os alunos podem apresentar, dando os seguintes detalhes:

Como utilizo várias formas de avaliações, é bem fácil perceber quais as áreas que os alunos conseguem desenvolver com mais facilidade. Por exemplo, se o aluno entende melhor a linguagem de ensino nas aulas práticas, tento inserir o conteúdo que ele está com dificuldades nessa linguagem, nas aulas práticas, pra ele entender melhor o conteúdo (PT).

A percepção e flexibilização das práticas educativas para atender as necessidades de aprendizagem que um aluno apresenta, é algo decisivo no processo de desenvolvimento deste indivíduo. Levando em consideração que para isso, é exigido do professor, um rigor no planejamento e algumas vezes, adaptação das aulas.

Foi perguntado aos professores se o ambiente de ensino, diante da realidade do mercado de trabalho que eles conhecem e a formação que os alunos recebem na instituição, é suficiente para prepará-los para atuar no mercado de trabalho. Sobre a pergunta, a Professora do Ensino Médio preferiu não responder, por não se sentir segura e considerar não ter informações suficientes para responder sobre o assunto. O Professor Técnico se sentiu mais seguro que PEM para responder, trazendo as seguintes informações:

Por mais que tentamos nos atualizar, o mercado de trabalho sempre está à frente. As tecnologias no mercado de trabalho sempre vão estar mais avançadas, então esses alunos para desempenhar essa função sempre vão precisar se atualizando e continuar estudando. Os alunos precisam sempre buscar novos conhecimentos (PT).

A resposta trazida por PEM traz uma certa coerência, uma vez que para ter segurança, seria necessário informações dos egressos sobre suas experiências profissionais. PT traz uma resposta também coerente ao afirmar a importância desses alunos em está sempre buscando

novos conhecimentos e se atualizando. Esta resposta deve ser considerada não apenas para os futuros profissionais técnicos, mas também para os profissionais da educação.

O terceiro e último núcleo de perguntas foi direcionado a entender como é a experiência profissional desses professores na instituição. Pereira (1999) diz que as más condições de trabalho geradas por salários ruins, jornada de trabalho extensa e inexistência de plano de carreira, podem causar a desmotivação docente em aprimorar suas aptidões profissionais, tornando-se importante ouvir o que os professores do campus Trindade têm a dizer sobre o assunto.

Inicialmente foi perguntado como foi o primeiro contato do docente na Instituição e se nesse primeiro contato eles tiveram orientação sobre as atividades que iriam desempenhar. A resposta dada pela PEM deixa claro que não há uma orientação inicial: “No IF Goiano não tive uma orientação específica. As dúvidas que tive fui perguntando aos colegas professores e servidores administrativos, e esclarecendo dessa forma. Fui também observando e aprendendo as rotinas da Instituição (PEM)”. Apesar do Professor Técnico, considerar que houve uma orientação, é possível observar que na verdade não existe um processo de orientação formalizado, os problemas e dúvidas vão se apresentando e esses professores buscam esclarecimentos com os colegas que estão na instituição há mais tempo, como descreve na seguinte fala: “Sim, não foi um treinamento, mas tive orientações por parte de servidores de vários setores, onde obtive informações básicas, a partir daí sabia onde buscar respostas para outras que foram surgindo (PT)”.

Além de não haver uma orientação inicial sobre as atribuições desses professores, também não existem um suporte quanto as dificuldades apresentadas em sala de aula, conforme afirmou PT: “Geralmente quando chegam novos professores, até mesmo professores temporários, tem algumas dificuldades pedagógicas com os alunos, não tem experiência em sala de aula (PT)”. O assessoramento de professores no estudo de medidas que ajudem a melhorar os processos pedagógicos nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, são realizados por pedagogo. Em pesquisa ao quadro funcional do campus foi encontrado um profissional da área, no entanto em nenhum momento da entrevista foi citado o trabalho desenvolvido pelo pedagogo da instituição.

De um modo geral, quando perguntados sobre as condições de trabalho na instituição, para PEM a sobrecarga de trabalho e diversificação de tipos de ensino que tem que atuar são

os maiores desafios, tantas atividades acabam por afetar a qualidade das aulas. Segundo o depoimento da professora, esta enfrenta:

(...) desafios devido aos diversos segmentos, por exemplo tenho que dar aula no ensino médio, cursos técnicos, no subsequente, na graduação e na pós-graduação. Também tem uma carga horária muito extensa, atualmente tenho dado 21 aulas semanais, isso sobrecarrega por ter atividades no ensino, pesquisa e extensão, portarias e comissão que preciso atuar, além das aulas. (...) É natural que às vezes também não conseguimos ser criativos todos os dias, não sobra muito tempo por causa da grande demanda de trabalho. (...) Instituição é boa, mas há ainda uma certa falta de estrutura ou de melhor manutenção. (PEM)

Diferente de PEM, o Professor Técnico afirma que em relação aos lugares que trabalhou antes de entrar no IF Goiano campus Trindade, as condições de trabalho são favoráveis ao desempenho de todas as suas atribuições. Esse tipo diferente de resposta, pode indicar falta de professores suficientes para matérias específicas, acarretando sobrecarga para alguns professores. Na sua resposta completa PT considerou os seguintes pontos:

As condições são boas, em comparação quando trabalhava em outras instituições de ensino, não tinha tanto tempo quando agora para planejar as minhas atividades docentes. No IF a carga horária em sala de aula é menor, dessa forma tenho tempo para desempenhar outras tarefas como participar de comissões, atendimento a aluno, preparar aulas, corrigir trabalhos, avaliações e outras atividades que surgem (PT).

A última pergunta do último segmento buscou saber através do ponto de vista dos professores, como é a formação continuada e ações voltadas a práticas pedagógicas no campus Trindade. Sousa (2019) confirma em sua pesquisa, a importância da formação docente: “(...) para atender de forma satisfatória as diferentes modalidades de ensino e diversidade de cursos ofertados pela Instituição (Sousa, 2019, p.10)”. Por outro lado, Cavalcante (2017) acredita que: “ (...) a formação do docente que atua na educação profissional precisa necessariamente de uma prática pedagógica direcionada à compreensão do processo educativo (Cavalcante, 2017, p.85)”.

No que se refere a pergunta, a resposta do Professor Técnico inicialmente foi de desconhecimento dessas ações no campus, mas em seguida citou algumas, não conseguindo indicar de forma específica quais e quando ocorrem, conforme exposto no comentário a seguir:

Não que eu saiba. Geralmente existe capacitação desses professores das áreas técnicas para atender algumas demandas específicas para formação pedagógica, mas não de forma contínua. (...) O que o campus oferta ao longo

do ano são palestras e cursos com tema de formação pedagógica. Poderiam ofertar mais, principalmente nas áreas técnicas (PT).

Já a Professora do Ensino Médio afirmou que sim, existem ações de formação, mas por estar voltando do afastamento de um mestrado, não se informou quais estão acontecendo no momento, conseguindo citar apenas uma que ocorreu recentemente no campus:

Dentro da Instituição do IF Goiano sim, tem oferta de formação de forma genérica, eventos de diversos temas e assuntos, mas devido à grande demanda de trabalho, tem muita dificuldade para acompanhar. (...) No campus Trindade houve uma formação boa esse ano, aconteceu no mês de julho, no auditório durante dois dias no período da tarde. Acredito que tem que ter esse tipo de evento formativo nessa semana pedagógica (PEM).

O curioso sobre a resposta dos dois professores foi que nenhum falou da existências dos cursos de pós-graduação ofertados pela Instituição, os que citamos no capítulo anterior. Como sugestão para melhorar a oferta de ações para formação de professores, PEM responderam da seguinte forma:

Acredito que deveria ter uma formação com esse tema sobre a formação de práticas pedagógicas, na semana pedagógica que acontece no início e meio do calendário letivo. (...) Os professores deveriam apontar suas dificuldades nas práticas docentes, para que venham a formação nos temas de necessidade de aprendizagem de todos (PEM).

Para PT, o campus deveria ofertar capacitação continuada por meio de EaD, assim quando algum professor precisasse de capacitação, poderia acessar esse material, considerando que esse tipo de formação poderia ocorrer por meio de cursos rápidos e especialização. Conforme os professores declararam, não foram apresentadas propostas inovadoras para melhorar as ações de capacitação, mas alguns detalhes que foram comentados, como a transferência das palestras de capacitação, que costumavam ocorrer ao longo do ano, mudar para a semana pedagógica, aproveitando o período em que os professores não estão ministrando aulas, e a oferta de cursos curtos em forma EaD, podem ser algo a contribuir.

4.1 Dados da Pesquisa: Entrevistas com Os Discentes

A entrevista com os alunos se concentrou principalmente em compreender, através de suas perspectivas, a dinâmica do ensino no campus Trindade, bem como a abordagem dos professores diante das dúvidas e dificuldades manifestadas pelos estudantes. Para resguardar suas identidades, os entrevistados serão citados nesta pesquisa por Aluna do 1º ano (A1) e Aluno do 3º ano (A3), correspondendo a série do ensino médio que estão matriculados.

A primeira pergunta feita na entrevista, pediu aos alunos para apresentarem suas intenções ao decidir entrar no curso técnico de automação industrial integrado. Os dois responderam de forma similar ter interesse em ingressar no mercado de trabalho e que com a formação de nível técnico, poderiam ter melhores condições e oportunidades. Os dois alunos também demonstraram ter interesse em seguir com os estudos, se formando em nível superior na área do curso técnico, conforme cita A1:

(...) tenho interesse em fazer faculdade de Engenharia elétrica ou de produção, então o curso é da mesma área. Outro ponto foi para o meu curriculum e para trabalhar na área enquanto estiver fazendo a faculdade. (...) o curso está me incentivando muito para continuar na área da engenharia (A1).

A declaração de A1 demonstra que o contato com a Instituição, diferente das escolas municipais e estaduais que ofertam o ensino médio, possui atividades de pesquisa e extensão, o que constrói um ambiente acadêmico que pode influenciar e motivar alguns alunos a seguir com os outros níveis de estudos.

Por outro lado, A3 complementa além do já citado anteriormente, um ponto negativo sobre o ingresso dos alunos, ele destaca que nem todos os alunos pensam em trabalhar na área ou seguir com os estudos. Explica que alguns alunos podem não ter noção do que é o curso de automação industrial, as matérias que irão estudar, o mercado de trabalho que podem atuar e que pode ser uma surpresa desestimulante o momento de descoberta do curso:

(...) O que percebo é que essa área de automação em geral está crescendo muito. (...) Quando entrei no curso foi por influência de um primo, então tinha muita ideia do que seria o curso, no entanto percebo que muitos alunos não têm ideia do que vai encontrar no curso, acredito que porque o nome do curso não é auto explicativo, o nome do curso não traz informações que facilita a interpretação do que se trata (A3).

A desinformação sobre a área de atuação do curso pode ser um fator significativo na desistência dos alunos, contribuindo para os altos índices de evasão escolar. Esse problema merece atenção e pesquisas mais aprofundadas, com o objetivo de desenvolver ações que melhorem a eficiência na seleção dos alunos e aumentem o número de concluintes.

A segunda questão buscou saber dos alunos, se é perceptível a aplicação variada de estratégias de ensino, recursos didáticos e atividades direcionadas a facilitar a aprendizagem de todos nas aulas. A1 respondeu que sim, os métodos pedagógicos são diversificados nas aulas, citando dois tipos de mecanismos utilizados pelos professores, como segue o texto:

Sim, tem alguns alunos que têm mais dificuldades, essa dificuldade existe porque os alunos vêm de outras escolas que não ensinaram bem o conteúdo, então apresentam dificuldade de acompanhar o conteúdo ou mesmo apresentam dificuldades de aprender, no entanto os professores usam slides e plataforma MOODLE, isso deve ajudar na forma de aprendizagem (A1).

É importante ressaltar que os dois alunos citaram sobre as dificuldades dos alunos recém chegados. Eles afirmam que alguns alunos enfrentam dificuldades ao ingressarem na instituição e que essas dificuldades são decorrentes das disparidades no ensino proporcionado por suas escolas anteriores ou de outros fatores ligados ao processo de aprendizagem.

Ainda referente à resposta da segunda pergunta, A3 comenta sobre o tema algo que é visto na maioria das pesquisas estudadas no capítulo II realizadas dentro dos Institutos Federais, que afirmaram que os professores das matérias do ensino médio geralmente apresentam maior facilidade na aplicação das estratégias pedagógicas de ensino nas aulas, enquanto os professores das matérias técnicas apresentam dificuldades:

Não todos. Alguns trazem aulas diferentes, didáticas, outros só dão aula e vão embora, não se preocupam muito como estão dando a aula e se os alunos estão aprendendo. (...) A maioria das áreas técnicas não tem didática pra ensinar, muitas vezes entregam o conteúdo e não dá pra entender nada, é preciso procurar outros professores de outras áreas pra ajudar a explicar a matéria. (...) Alguns professores da área técnicas conseguem explicar, programam as aulas direitinho, mas em grande maioria não. (...) No entanto os professores das matérias do ensino médio, em maioria, tem uma didática melhor pra ensinar (A3).

Na resposta de A3, ao afirmar que alguns professores não se preocupam se os alunos estão aprendendo o conteúdo, evidencia-se um despreparo dos docentes. Isso é indicado pela falta de ferramentas pedagógicas adequadas para ensinar o conteúdo e pela incapacidade do profissional de perceber que seu trabalho não está sendo eficaz.

Sobre as dificuldades que surgem na sala de aula, foi perguntado aos discentes se os professores oferecem suporte para sanar as dúvidas, de modo a perceber e respeitar os aspectos psicológicos e sociais dos alunos. Ao que foi perguntado, A1 respondeu da seguinte forma:

Acredito que sim. O campus tem atendimento especial por exemplo, para atender alunos com ansiedade, (...) quando vão fazer prova, podem pedir para fazer separado dos outros alunos, na sala de assistência estudantil. (...) Sempre quando tem prova e os alunos têm dúvidas, os professores leem as questões para os alunos quantas vezes precisarem. (...) Existe o atendimento dos professores fora do horário de aula, esse atendimento é para sanar as dúvidas sobre o conteúdo que foi aplicado durante a aula e o aluno ainda tenha ficado com dúvidas (A1).

Quanto ao suporte para atender alunos que lidam com ansiedade, uma análise do quadro funcional da instituição revelou a ausência de profissionais com a formação necessária para oferecer esse tipo de atendimento. As afirmações de que os professores permitem que os alunos façam provas separadamente e leem as questões durante a prova, não podem ser consideradas um suporte para sanar dúvidas. O atendimento fora do horário das aulas pode ser eficiente, pois oferece ao aluno a oportunidade de esclarecer pontos específicos de suas dúvidas, permitindo que os professores as abordem de maneira mais aprofundada e, assim, sanar suas dificuldades. No entanto, ao comparar a resposta para a mesma pergunta, o aluno do 3º ano menciona alguns pontos desfavoráveis sobre o horário de atendimento:

Tem os horários de atendimento que é para tirar dúvidas dos alunos, no entanto o atendimento é no período da tarde, então tem algumas pessoas que trabalham e não podem ir, mas tem alguns professores que atende em um horário que dê certo para ajudar o aluno, mas também não são todos que ajudam (A3).

De acordo com a declaração dada pela professora do ensino médio na entrevista com os docentes, diversos fatores podem contribuir para as dificuldades de aprendizagem dos alunos. Entre esses fatores estão questões de saúde, psicológicas, discriminação, intolerância, além de problemas geográficos e sociais. Na declaração de A3, a indisponibilidade de horários flexíveis é destacada como um fator prejudicial para os alunos que trabalham, sendo um fator com duplo agravante se considerarmos a declaração da professora do ensino médio, uma vez que também pode ser a causa das dificuldades de aprendizagem.

Percebendo que uma das causas do surgimento das dificuldades de aprendizagem citados pelos discentes entrevistados é devido o nível de conhecimento que alguns trazem das escolas de onde vieram, foi perguntado se para esses alunos existe um cuidado por parte do professor, em mudar a forma de apresentação das aulas ou fazer uma revisão de conteúdo para ajudá-los. A1 respondeu que sim, mencionando a utilização de slides e do Moodle para revisão de conteúdo e também destacou o horário de atendimento como uma oportunidade para o professor explicar o conteúdo de maneira diferente. Complementado, destacou algo negativo: “Algumas vezes os professores não comparecem devido alguns imprevistos, no entanto o atendimento ocorre na grande maioria das vezes (A1)”. Para ilustrar o cenário institucional sobre as dificuldades dos alunos recém chegados e o suporte dos professores, A3 demonstrou em números a evasão dos alunos do seu curso com o passar dos anos. Trazendo claramente as dificuldades e situações vivenciadas durante os quase três anos na instituição:

Estou no terceiro ano, então eu presenciei essa situação. No primeiro ano tinha 30 pessoas, no segundo caiu pra 19 e no terceiro apenas 16. Desses 16, 3 são repetentes. Esse ano deve passar 14 alunos. Esses que não vão passar apresentam muitas dificuldades nas áreas técnicas. (...) Os professores das áreas técnicas não conseguem diversificar as linguagens de aprendizagem, quando os alunos têm dúvidas não conseguem lidar muito bem, apenas explicam a mesma coisa um pouco mais devagar, o que não adianta muito. Os professores não conseguem apresentar o conteúdo de forma interessante, isso desmotiva muito a aprendizagem também. (...) As revisões acontecem no atendimento, mas as revisões não são muito interessantes, muitos alunos não vão. Os alunos pensam que se não entenderam na sala de aula, não vão entender no atendimento também, vão apenas assistir a mesma aula (A3).

Segundo o relato de A3, menos de 50% dos alunos conseguem concluir o curso, provavelmente devido às dificuldades em serem aprovados nas áreas técnicas. O aluno destaca novamente as dificuldades dos professores dessas áreas em diversificar suas metodologias de ensino e em lidar com as dúvidas dos alunos. A3 descreve as aulas como cansativas e desmotivadoras, observando que os atendimentos fora do horário de aula frequentemente são apenas uma repetição das aulas regulares.

Ao serem avaliados pelos professores, questionamos se o processo de avaliação é uniforme para todos alunos, quais são os procedimentos utilizados pelos docentes e se eles se limitam à atribuição de notas para aprovação nas disciplinas. Os alunos concordaram que as formas de avaliação são iguais para todos, mas os métodos são diversos. A1 explica que geralmente é aplicada prova escrita e raramente seminários, somente quando são em forma de seminário as avaliações também são pontuadas pela demonstração do aluno em entender o conteúdo (A1). A3 traz o seguinte relato:

(...) Desde o primeiro ano nunca vi nenhum professor mudar a forma de avaliação para atender a dificuldade de um aluno específico, mas utilizam vários métodos avaliativos como por exemplo prova, seminário, teatro, todos esses podem ser em grupo ou individual. (...) Das áreas técnicas, por exemplo, acredito que os professores olham se estamos aprendendo, mas isso é a minoria. (...) Já os professores das matérias do ensino médio, a maioria não olha muito se o aluno está aprendendo ou melhorando, olham só a questão da nota da avaliação mesmo (A3).

As respostas dos alunos revelam uma certa diversidade de métodos avaliativos, no entanto um dos pontos fortes para utilização de métodos avaliativos diversificados, encontra-se em poder atender a diversidade de alunos que ocupam uma mesma sala de aula. Ao afirmar nunca ter presenciado um professor ter se utilizado de métodos diferentes em uma

avaliação, A3 demonstra que todo corpo docente precisa reavaliar a aplicação de suas avaliações e se adaptar de forma flexível às necessidades de seus alunos.

Na finalização das entrevistas, oferecemos aos alunos a oportunidade de compartilhar qualquer experiência que tenha impactado sua aprendizagem ou de apresentar sugestões sobre o assunto em questão. Mesmo sem saber explicar de forma clara, é possível perceber nos relatos da aluna do 1º ano, que ela percebe quando uma aula foi planejada e houve utilização de didática pelo docente: “Sim, o professor de matemática sempre me surpreende quando aplica o conteúdo de forma que não cansa, não estressa e não desvia a atenção do que está sendo ensinado (A1)”. O aluno do 3º ano relatou com mais detalhes, sobre como para ele ocorre a aprendizagem e melhor fixação do conteúdo, deixando um breve relato:

Gosto muito quando o professor conta de onde vem a história, o conceito por trás do que ele está explicando, por que aquilo é daquela forma, isso é mais fácil de aprender, você entende o início, meio e fim da matéria, tudo faz mais sentido e até para lembrar depois é bem mais fácil (A3).

A resposta dos alunos demonstra o interesse pelo conhecimento e a satisfação quando conseguem aprender o conteúdo. Dando um exemplo de uma aula planejada de forma sistematizada em seus processos de ensino, mas de forma simples, com suas palavras e experiências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa direcionou seus estudos em busca de resposta dentro do IF Goiano Campus Trindade, sobre a formação pedagógica dos professores, suas experiências com a docência, preparação para atender aos alunos do ensino médio, participação em ações de formação continuada e quais as percepções dos alunos quanto aos métodos pedagógicos utilizados pelos professores em sala de aula.

Para buscar essas respostas, revisamos as ações e legislações relacionadas à formação dos professores da educação básica desde 1930 até a implementação da Lei nº 13.415/2017. Durante essa revisitação aos diferentes períodos, foi possível observar a luta da classe docente por uma regularização para o exercício da profissão, sendo em vários momentos sufocada por um Estado que por meio de suas legislações, favorecem o atendimento das necessidades imediatas de mão de obra para o mercado de trabalho, em detrimento da formação cidadã. No decorrer desse período estudado, muitos pesquisadores e profissionais da área afirmaram sobre a importância da formação adequada para os professores atuantes no ensino fundamental e médio. Na visão da maioria, a melhoria da educação em nosso país está diretamente ligada à formação pedagógica dos professores, pois sua função vai além da mera transmissão de conteúdo, abrangendo também o desenvolvimento social e crítico dos estudantes.

Alguns autores e legisladores, concordam que a formação docente inicial e continuada para a educação básica se constitui por um processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria permanente da qualidade social, da educação e da valorização profissional. Entretanto, para os professores da educação profissional, mesmo aqueles que atuam na educação básica, historicamente têm sido aceitas situações flexíveis. Isso se evidencia, como bem destacado no capítulo I, devido à urgência na demanda por profissionais que possam instruir alunos para se tornarem mão de obra qualificada para o mercado de trabalho. Essa justificativa vem desde os tempos imemoriais até os dias de hoje e é perceptível que pouco foi feito em termos de mudanças, apesar das críticas contundentes de estudiosos e pesquisadores da área da educação, em desfavor das legislações que permitem a atuação de profissionais sem formação pedagógica na educação básica dos Institutos Federais.

O posicionamento do Estado em favorecer a manutenção da máquina capitalista, determina a elaboração da legislação hoje em dia em vigor, que constrói o cenário dentro das

IF's e que se refletiram na pesquisa apresentada no capítulo II. Apesar de ter realizado estudos com diferentes pesquisados em diferentes unidades de IF's, os resultados obtidos foram similares e indicavam um ponto crucial: é de extrema importância a capacitação inicial e continuada dos professores, principalmente pelo público variado de alunos que são atendidos e os diversos tipos de níveis educacionais ofertados nessa instituição de ensino.

A formação inicial dos profissionais que entram nos IF's, muitas vezes não ocorre por escolha, tratando-se em alguns casos de uma oportunidade de emprego que surge após a formação superior. A situação se reflete em todo país, onde poucos alunos ingressam em uma faculdade, com interesse em ser professor da educação básica. Esse cenário acaba por ser uma consequência da precarização da profissão, devido aos baixos salários e condições de trabalho consideradas ruins por alguns pesquisadores. Todo esse contexto é claramente evidenciado pelos dados expostos no capítulo II que mostraram a necessidade de aprimoramento profissional dos professores, sendo que a formação deve ocorrer nas áreas da educação e os títulos de mestrado e doutorado em outras áreas, pouco contribui na atuação docente.

Para atender as necessidades de formação docente que sempre se apresentaram historicamente, foi constatado que no IF Goiano existem vários incentivos a formação continuada, sendo esses um plano de carreira que pode aumentar o salário em até 115%, por meio da Retribuição por Titulação, além de bolsa em dinheiro concedida pelo PIQ e do afastamento das atividades durante o período de estudo, com o recebimento integral do salário por meio do PICSS. É importante ressaltar que nos editais de seleção para afastamento, existem vagas que não são totalmente preenchidas, indicando que não há uma grande concorrência entre os interessados.

Com os incentivos e plano de carreira favorecendo a formação continuada dentro do campus Trindade, vimos que a formação dos professores alcançou os dois maiores níveis de formação, sendo que os do curso técnico em automação industrial, todos são mestres ou doutores. Contudo, os resultados dessa pesquisa demonstram que mesmo com as facilidades e incentivos à formação continuada dos professores, esses em geral escolhem uma formação fora da área da educação. Expressamente a lei permite o ingresso de profissionais atuarem sem formação pedagógica na educação básica como professores nos Institutos Federais, mas os regulamentos e documentos internos podem exigir a estes, uma formação complementar, como já ocorre em alguns IF's. Nesse contexto, temos o exemplo da pesquisa realizada no IFPA por Guedes e Sanchez (2017), onde ao perceber que os professores não consideram

importante a formação pedagógica para o exercício de suas funções, a Instituição onde foi realizada a pesquisa passou a exigir nos editais de seleção, que os professores possuam formação pedagógica, mesmo nos casos em que o docente possua mestrado ou doutorado.

Vale ressaltar que o IF Goiano fornece vários tipos de cursos para formação pedagógica de professores, incluindo alguns citados nesta pesquisa no capítulo III, e quanto a isso, aparentemente existe uma desinformação por parte desses professores em relação a isso, uma vez que nenhum dos entrevistados citaram saber da existência. Nesse caso, para melhor clareza dos fatos, é necessário pesquisas mais aprofundadas referente ao desconhecimento dos professores do campus Trindade sobre os cursos de pós-graduação em educação ofertados pelo IF Goiano.

No que se refere aos relatos dos professores entrevistados, é possível perceber que nem todos estão preparados para exercer as atribuições incumbidas a um professor. Um ponto que agrava essa situação, provavelmente é o fato do campus não oferecer uma orientação sobre as atividades e competências para os recém-chegados. O fato dos professores ao iniciar suas atividades no campus, ter que se orientar de acordo com as dúvidas que vão surgindo, com outros servidores que também não receberam um treinamento, pode gerar uma certa desorientação sobre suas atribuições, liberdade de atuação nessas atividades e grande probabilidade de errar em alguns casos ou mesmo criarem vícios prejudiciais ao trabalho, que poderiam ser evitados, sendo este um ponto importante a ser trabalhado pela instituição.

Um outro ponto que precisa ser melhor trabalho no campus Trindade e que precisaria da realização de pesquisas para melhor averiguação, é que mesmo possuindo um profissional pedagogo no quadro dos servidores, o campus não apresenta está prontamente disponível para atender os professores que enfrentam algum tipo de dificuldades na aprendizagem dos alunos. Nas declarações dos professores, não foi apontado que exista um trabalho desenvolvido desse profissional com os professores, tanto com os recém-chegados quanto aos que em algum momento precisam de orientação para desenvolver práticas pedagógicas para atender os alunos que apresentam dificuldades na aprendizagem.

Nas entrevistas realizadas com os professores e discentes, foi possível observar que apesar de existirem diversos sistemas de avaliação, alguns professores não buscam observar as necessidades individuais dos alunos, buscando se adaptar para aplicar as avaliações de forma diferente, atendendo suas particularidades, o que indica a necessidade que haja ações

para formação continuada desses profissionais. A entrevista com os discentes demonstrou que existem dificuldades dos professores na aplicação de práticas pedagógicas, em especial os professores das áreas técnicas e que em alguns casos, não possuem formação na área da educação. Mais uma vez se enfatiza a importância da produção de documentos internos voltados a fomentar a formação de professores e que estes exijam como área prioritária a educação.

O ponto de maior urgência que a pesquisa aponta é a falta de um programa ou equipe qualificada para acolher melhor os alunos recém-chegados, que são oriundos de diversas escolas e muitas vezes apresentam dificuldades no primeiro ano de ingresso na Instituição. Para isso, pode-se buscar contato com outros Institutos, buscando soluções que já podem ter sido desenvolvidas, estudá-las e aplicar da melhor forma que se mostrar eficiente para o campus Trindade.

De um modo geral, os resultados dessa pesquisa esperam, conversando com as pesquisas em outras IF's e juntamente com os fatos históricos que construiu o cenário educacional atual, trazer novas reflexões, iniciativas e intervenções para capacitação pedagógica dos professores e melhores condições de aprendizagem para os alunos dos Institutos Federais.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, R. F. Docência na educação profissional e tecnológica: influência da formação no processo ensino-aprendizagem. 2016. 147 p. 2016. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação)-Universidade de Brasília, Brasília.

ALMEIDA, Mariana de Moura Nunes et al. Formação docente: um estudo sobre a percepção dos docentes da área técnica no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Amapá-Câmpus Santana sobre a formação pedagógica. 2016.

ARAÚJO, H. N. T.; PINHEIRO, A. C. F. . Política Educacionais e Modernização Paraibana na Instauração da Segunda República. In: XIV Encontro Estadual de História da ANPUHPB, 2010, João Pessoa. XIV Encontro Estadual de História da ANPUHPB, 2010.

BRANCO, Emerson Pereira; ZANATTA, Shalimar Calegari. BNCC e Reforma do Ensino Médio: implicações no ensino de Ciências e na formação do professor. Revista Insignare Scientia-RIS, v. 4, n. 3, p. 58-77, 2021.

BRASIL, Independência e 83º da República. LEI Nº 5.692, DE 11 DE AGOSTO DE 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 18 abr. 2024.

BRASIL, Presidência da República. LEI Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 abr. 1997.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 09, de 08 de maio de 2001: Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 2001.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº. 01 de 18 de fevereiro de 2002a. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 09 de abril de 2002a, p. 01, Seção I.

BRASIL. Resolução CNE/CP 2, DE 19 de fevereiro de 2002b. Institui a duração em carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da

Educação Básica em nível superior. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 04 de março de 2002b, p. 09, Seção I.

BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 1, DE 15 de maio de 2006a. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União, Brasília, DF, de 16 de maio de 2006a, Seção 1, p. 11.

BRASIL, Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acessado em 26 mar. 2024.

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

BRASIL. Resolução nº. 01 de 11 de fevereiro de 2009: estabeleceu as Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública. CNE/CP 1/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 12 de fevereiro de 2009d, Seção 1, p. 16.

BRASIL, Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112772.htm. Acessado em 15 mar. 2024.

BRASIL, Resolução Nº 052/2013 de 06 de dezembro de 2013, Conselho Superior do IF Goiano. Disponível em: https://suap.ifgoiano.edu.br/media/documentos/arquivos/Regulamento_para_Libera%C3%A7%C3%A3o_de_Servidores_Docentes_Res_052_2013.pdf. Acessado em 10 mar. 2024.

BRASIL, Ministério da Educação, Instituto Federal Goiano, Projeto Pedagógico de Curso Técnico em Automação Integrado ao Ensino Médio. 2015. Disponível em: https://suap.ifgoiano.edu.br/media/upload/chamado/anexos/PPC_-_T%C3%A9cnico_Integrado_em_Automa%C3%A7%C3%A3o_-_Final.pdf. Acesso em 21 mai. 2024.

BRASIL, Ministério da Educação, Instituto Federal Goiano. 2015. Disponível em: <https://www.ifgoiano.edu.br/home/index.php/historico-trindade>. Acesso em 27 fev. 2024.

BRASIL, Resolução nº 093/2017 de 01 de dezembro de 2017, Conselho Superior do IF Goiano. Disponível em:

https://suap.ifgoiano.edu.br/media/documentos/arquivos/Regulamento_PIQ_altera%C3%A7%C3%B5es_xQyA9rI.pdf. Acessado em 24 mar. 2024.

BRASIL, Ministério Da Educação Secretaria De Educação Profissional e Tecnológica Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação E Inovação. Projeto Pedagógico De Pós-Graduação Lato Sensu: Formação de Professores e Práticas Educativas. 2019. Disponível em: https://suap.ifgoiano.edu.br/media/documentos/arquivos/PPC_FORMA%C3%87%C3%83O_DE_PROFESSORES.pdf. Acesso em 13 fev. 2024.

BRASIL, Decreto nº 9.991, de 28 de agosto de 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Decreto/D9991.htm. Acesso em 21 mar. 2024

BRASIL, Ministério da Educação, IF Goiano, edital para processo seletivo resultado final Ceres, nº 13 de 29 de junho de 2019. Instituto Federal Goiano. Disponível em: https://suap.ifgoiano.edu.br/media/documentos/arquivos/Final_2019-09-10-04-00-10-Resultado_-_Ceres_-_IFGOIANO.pdf. Acessado em 27 mar. 2024.

BRASIL, Ministério da Educação, IF Goiano, edital para processo seletivo resultado final Ipameri, nº 13 de 29 de junho de 2019. Instituto Federal Goiano. Disponível em: https://suap.ifgoiano.edu.br/media/documentos/arquivos/2019-09-11-RESULTADO_FINAL_-_Ipameri_Retificacao.pdf. Acessado em 27 mar. 2024.

BRASIL, Ministério da Educação, IF Goiano, edital para processo seletivo resultado final Rio Verde, nº 13 de 29 de junho de 2019. Instituto Federal Goiano. Disponível em: https://suap.ifgoiano.edu.br/media/documentos/arquivos/Resultado_final_1_2019_-_GGRAD_-_RV_DE-RV_DG-RV_CMPRV_IFGOIANO_2.pdf. Acessado em 27 mar. 2024.

BRASIL, Ministério da Educação, IF Goiano, edital para processo seletivo resultado final Hidrolândia, nº 13 de 29 de junho de 2019. Instituto Federal Goiano. Disponível em: https://suap.ifgoiano.edu.br/media/documentos/arquivos/Resultado_2_2019-Hidrolandia_SEJ_TSme_fa4zkmJ.pdf. Acessado em 27 mar. 2024.

BRASIL, Ministério da Educação, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/instituicoes>. Acesso em 04 de agos. 2023.

BRASIL, Ministério da Educação, IF Goiano, edital para processo seletivo nº 13 de 29 de junho de 2019. Instituto Federal Goiano. Disponível em: https://suap.ifgoiano.edu.br/media/documentos/arquivos/Edital_n%C2%BA_13_2019_-_Lato_Sensu_Forma%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acessado em 27 mar. 2024.

BRASIL, Ministério da Educação, IF Goiano, edital para processo seletivo nº 10 de 07 de dezembro de 2020. Instituto Federal Goiano. Disponível em:

https://suap.ifgoiano.edu.br/media/documentos/arquivos/edital_10-2020_-_FPPE.pdf.

Acessado em 27 mar. 2024.

BRASIL, Ministério da Educação, IF Goiano, edital para processo seletivo resultado final Rio Verde, nº 10 de 08 de dezembro de 2020. Instituto Federal Goiano. Disponível em: https://suap.ifgoiano.edu.br/media/documentos/arquivos/Edital_n_10_2020_Resultado_Final_Edital_Lato_Sensu_Forma%C3%A7%C3%A3o_de_Profe_2oP48g4.pdf. Acessado em 27 mar. 2024.

BRASIL, Ministério da Educação, IF Goiano, edital para processo seletivo resultado final Ceres, nº 10 de 08 de dezembro de 2020. Instituto Federal Goiano. Disponível em: https://suap.ifgoiano.edu.br/media/documentos/arquivos/Edital_n_10_2020_Resultado_Final_Edital_Lato_Sensu_Forma%C3%A7%C3%A3o_de_Profe_NsZEjiW.pdf. Acessado em 27 mar. 2024.

BRASIL, Ministério da Educação, IF Goiano, edital para processo seletivo resultado final Ipameri, nº 10 de 08 de dezembro de 2020. Instituto Federal Goiano. Disponível em: https://suap.ifgoiano.edu.br/media/documentos/arquivos/Edital_n_10_2020_Resultado_Final_Edital_Lato_Sensu_Forma%C3%A7%C3%A3o_de_Profe_6Bas2tO.pdf. Acessado em 27 mar. 2024.

BRASIL, Ministério Da Educação Secretaria De Educação Profissional e Tecnológica Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação E Inovação. Projeto Pedagógico De Pós-Graduação Lato Sensu: Formação Pedagógica Para A Educação Profissional, Científica E Tecnológica. 2021. Disponível em:

<https://suap.ifgoiano.edu.br/media/documentos/arquivos/PPC-P%C3%93S-2021.pdf>.

Acessado em 23 fev. 2024.

BRASIL, Ministério da Educação, IF Goiano, edital para processo seletivo resultado final Ceres nº 07 de 12 de maio de 2021. Instituto Federal Goiano. Disponível em: https://suap.ifgoiano.edu.br/media/documentos/arquivos/LISTA_DE_APROVADOS_FINAL-b6296f60e33f42088174237eaf5fe399.pdf. Acessado em 27 mar. 2024.

BRASIL, Ministério da Educação, IF Goiano, edital para processo seletivo resultado final Ipameri nº 07 de 12 de maio de 2021. Instituto Federal Goiano. Disponível em: https://suap.ifgoiano.edu.br/media/documentos/arquivos/RESULTADO_FINAL_PS_2021_FP_PE_Edital_07_Ipameri-48a80a4d219346658e325_sqIUSIj.pdf. Acessado em 27 mar. 2024.

BRASIL, Ministério da Educação, IF Goiano, edital para processo seletivo Ipameri nº 09 de 12 de dezembro de 2022. Instituto Federal Goiano. Disponível em: https://suap.ifgoiano.edu.br/media/documentos/arquivos/Edital_9-2022_-_Ipameri.pdf.

Acessado em 27 mar. 2024.

BRASIL, Ministério da Educação, IF Goiano, edital para processo seletivo nº 26 de 12 de novembro de 2022. Instituto Federal Goiano. Disponível em: https://ps.ifgoiano.edu.br/media/anexos_edital/Edital_26-2022-para_publica%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acessado em 27 mar. 2024.

BRASIL, Ministério da Educação, IF Goiano, edital para processo seletivo resultado final Trindade nº 26 de 12 de novembro de 2022. Instituto Federal Goiano. Disponível em: https://ps.ifgoiano.edu.br/media/anexos_edital/Resultado_Final_da_An%C3%A1lise_de_Curr%C3%ADculo.docx.pdf. Acessado em 27 mar. 2024.

BRASIL, Ministério Da Educação Secretaria De Educação Profissional e Tecnológica Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação E Inovação. Projeto Pedagógico De Pós-Graduação Lato Sensu: Educação E Trabalho Docente. 2022. Disponível em: https://suap.ifgoiano.edu.br/media/documentos/arquivos/PPC_Educa%C3%A7%C3%A3o_e_Trabalho_Docente_-_vers%C3%A3o_alterada-2022.pdf. Acesso em 02 mar. 2024.

BRASIL, ofício nº 19/2022 – UPPGI-IPA/CMPAIPA/IFGOIANO. Disponível em: https://ps.ifgoiano.edu.br/media/anexos_edital/Cancelamento_FPPE.pdf. Acessado em 27 mar. 2024.

BRASIL, Ofício nº 10/2022 - UPPGI-IPA/CMPAIPA/IFGOIANO. Disponível em: https://ps.ifgoiano.edu.br/media/anexos_edital/Inscricoes_Homologadas_Preliminar_FPPE.pdf. Acessado em 27 mar. 2024.

BRASIL, Trindade Goiás, Plano Municipal de Turismo. 2023. Disponível em: <https://trindade.go.gov.br/wp-content/uploads/2022/08/PMT-Trindade-Novo.pdf>. Acesso em 27 fev. 2024.

BRASIL, Ministério da Educação, Instituto Federal Goiano. 2023. Disponível em: https://docs.google.com/spreadsheets/d/1dnEuKTaM_Up0FcUK8MP2rwjP4Gpm0utQ/edit#gid=1492139876. Acessado em 29 mar. 2024.

BRASIL, Ministério da Educação, Instituto Federal Goiano. Edital para liberação de professores para capacitação nº 28 de 01º de novembro de 2023. Instituto Federal Goiano. Disponível em: https://suap.ifgoiano.edu.br/media/documentos/arquivos/EDITAL_N%C2%BA_28_-_2023_PICSS_1_Semestre_2024_cRgU1mE.pdf. Acessado em 23 mar. 2024.

BRASIL, Ministério da Educação, IF Goiano, edital para inscrição de participação do PIQ nº 18 de 28 de junho de 2023. Instituto Federal Goiano. Disponível em: https://suap.ifgoiano.edu.br/media/documentos/arquivos/EDITAL_N%C2%BA_18_PIQ_Mestrado_2_semestre-2023.pdf. Acessado em 27 mar. 2024.

BRASIL, Ministério da Educação, IF Goiano, edital para inscrição de participação do PIQ nº 19 de 28 de junho de 2023. Instituto Federal Goiano. Disponível em: https://suap.ifgoiano.edu.br/media/documentos/arquivos/EDITAL_n%C2%BA_19-2023_PIQ_Doutorado_2_semestre.pdf. Acessado em 27 mar. 2024.

BRASIL, IF Rio Grande do Sul, Edital para provimento de cargo de professor Nº 13/2023, Instituto Federal do Rio Grande do Sul, 2023. Disponível em : https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2023/09/807-Edital-de-Abertura_Docentes-_Retificativo3.pdf. Acesso em 20 mar. 2024.

BOMBASSARO, Ana Paula et al. As novas diretrizes curriculares para a formação de professores: a experiência do curso de matemática da Universidade Federal de Santa Catarina. 2009.

BORGES, Maria Célia; AQUINO, Orlando Fernández; PUENTES, Roberto Valdés. Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. Revista HISTEDBR On-line, v. 11, n. 42, p. 94-112, 2011.

CAVALCANTE, Márcia Maria Freitas Franco et al. As práticas e os saberes pedagógicos dos professores atuantes no curso de bacharelado em engenharia agrônoma do Instituto Federal do Pará-Campus Conceição do Araguaia: um estudo de caso. 2017.

CARVALHO, Eliete Martins Cardoso de. A formação do professor da educação básica e a semicultura. 2010.

CIAVATTA, Maria. A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: uma leitura crítica da Lei n. 13.415/2017—adaptação ou resistência?. Holos, v. 4, p. 207-222, 2018.

DE ABREU, Luciano Aronne; ROSENFELD, Luís. Francisco Campos: fragmento biográfico (1930-1937). Intelectuais e a Modernização do Brasil: os caminhos da Revolução de 1930, 2020.

DE AGUIAR SOUZA, Terezinha Rosa; SOUZA, João Felipe. Formação profissional e perfil docente da Educação Profissional e Tecnológica: um estudo no IFTM-Campus Paracatu. HOLOS, v. 3, p. 303-313, 2018.

DE ARAÚJO, Henny Nayane Tavares; PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira. POLÍTICAS EDUCACIONAIS E MODERNIZAÇÃO PARAIBANA NA INSTAURAÇÃO DA SEGUNDA REPÚBLICA.

DE MORAES GODOY, Arnaldo Sampaio. A constituição de 1934 no contexto da história do constitucionalismo brasileiro. Revista Jurídica Cesumar-Mestrado, v. 17, n. 1, p. 181-211, 2017.

DE SOUZA SANTOS, Layslândia; DOS SANTOS, José Deribaldo Gomes; DE SOUZA SANTOS, Lailton. Os desdobramentos da lei 13.415/2017 na formação da juventude brasileira. Germinal: marxismo e educação em debate, v. 15, n. 2, p. 96-116, 2023.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. *Educação & Sociedade*, v. 36, p. 299-324, 2015.

DOURADO, Luiz Fernandes. Formação de profissionais do magistério da educação básica: novas diretrizes e perspectivas. *Comunicação & Educação*, v. 21, n. 1, p. 27-39, 2016.

FERREIRA JR, Amarilio; BITTAR, Marisa. A ditadura militar e a proletarianização dos professores. *Educação & Sociedade*, v. 27, p. 1159-1179, 2006.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Professores do Brasil: impasses e desafios. *Professores do Brasil: impasses e desafios.*, 2009.

GATTI, Bernardete A. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 25, n. 57, p. 24-54, 2014.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e Técnicas de Pesquisa*. 2º ed. São Paulo, Editora Atlas S.A, 1989.

GUEDES, Isabella Abreu Carvalho; SANCHEZ, Liliane Barreira. A formação docente para a educação profissional técnica e sua influência na atuação dos professores do Instituto Federal do Amapá–Campus Macapá: um estudo de caso. *Holos*, v. 7, p. 238-252, 2017.

LIMA, Fernanda Bartoly Gonçalves de et al. A formação de professores nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia: um estudo da concepção política. 2012.

LIMA, Walquíria dos Santos. *Educação na Era Vargas: manifesto dos pioneiros da educação nova (1930–1937)*. 2019.

MAZUCATO, Thiago et al. *Metodologia da pesquisa e do trabalho científico*. Penápolis: Funepe, 2018.

NUNES, Vanessa. *Revolução Constitucionalista de 1932: articulações de um movimento*. História_artigos [Internet], 2011.

PASINATO, Darciel. Educação no período populista brasileiro (1945-1964). *Semina-Revista dos Pós-Graduandos em História da UPF*, v. 12, n. 1, 2013.

PIRES, Fabíula Tatiane. A formação e atuação docente dos professores da educação profissional e tecnológica: o que revelam as pesquisas dos últimos dez anos?. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, v. 2, n. 17, p. e8573-e8573, 2019.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista brasileira de educação*, v. 14, p. 143-155, 2009.

SCHEIBE, Leda; BAZZO, Vera Lúcia. Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Licenciatura no Brasil: da regulamentação aos projetos institucionais. Educação em perspectiva, v. 4, n. 1, 2013.

SOUSA, Elisabete Piancó et al. Formação pedagógica do tecnólogo para atuação como docente no instituto federal do amapá–campus macapá. HOLOS, v. 1, p. 1-12, 2019.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. Revista brasileira de educação, n. 14, p. 61-88, 2000.

TOMAZINI, Letícia. Conheça a história do desfile de carros de boi, cavaleiros e muladeiros da Romaria do Divino Pai Eterno. O Popular. 2023. Disponível em: <https://opopular.com.br/cidades/conheca-a-historia-do-desfile-de-carros-de-boi-cavaleiros-e-muladeiros-da-romaria-do-divino-pai-eterno-1.3066085>. Acesso em 21 de mai.2024.