

ILANE FERREIRA CAVALCANTE  
ANA LÚCIA SARMENTO HENRIQUE  
FRANCINAIDE DE LIMA SILVA DO NASCIMENTO  
JOSÉ MATEUS DO NASCIMENTO  
(ORGANIZADORES)

**FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES  
PARA A  
EDUCAÇÃO  
PROFISSIONAL:  
ENTRE MEMÓRIAS  
E PRÁTICAS**



editoraifrn



ILANE FERREIRA CAVALCANTE  
ANA LÚCIA SARMENTO HENRIQUE  
FRANCINAIDE DE LIMA SILVA DO NASCIMENTO  
JOSÉ MATEUS DO NASCIMENTO  
(ORGANIZADORES)

**FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES  
PARA A  
EDUCAÇÃO  
PROFISSIONAL:  
ENTRE MEMÓRIAS  
E PRÁTICAS**



editora**ifrn**

NATAL - RN

2022

Presidente da República  
**Jair Messias Bolsonaro**  
Ministro da Educação  
**Victor Godoy Veiga**  
Secretário de Educação Profissional e Tecnológica  
**Tomás Dias Sant'ana**

---



**INSTITUTO FEDERAL**  
Rio Grande do Norte

Reitor  
**José Arnóbio de Araújo Filho**  
Pró-Reitor de Pesquisa e Inovação  
**Avelino Aldo de Lima Neto**  
Coordenadora da Editora IFRN  
**Gabriela Dalila Bezerra Raulino**

---

### **Conselho Editorial**

Avelino Aldo de Lima Neto  
Ana Lúcia Sarmiento Henrique  
Anderson Luiz Pinheiro de Oliveira  
Annaterra Teixeira de Lima  
Cláudia Battestin  
Claudia Pereira de Lima Parente  
Danila Kelly Pereira Neri  
Denise Cristina Momo  
Diogo Pereira Bezerra  
Elizomar de Assis Nobre  
Emanuel Neto Alves de Oliveira  
Emiliana Souza Soares  
Francinaide de Lima Silva Nascimento  
Gabriela Dalila Bezerra Raulino  
Jean Leite Tavares  
José Carlos Morgado

José Everaldo Pereira  
Julie Thomas  
Lenina Lopes Soares Silva  
Luciana Maria Araújo Rabelo  
Maria da Conceição de Almeida  
Maria Jalila Vieira de Figueirêdo Leite  
Marcelo Nunes Coelho  
Marcio Monteiro Maia  
Miler Franco D Anjour  
Paulo Pereira da Silva  
Rebeka Caroca Seixas  
Renato Samuel Barbosa de Araujo  
Rodrigo Luiz Silva Pessoa  
Samuel de Carvalho Lira  
Sílvia Regina Pereira de Mendonça

---

**Projeto Gráfico, Diagramação e Capa**  
Miguel Leite

**Revisão Linguística**  
Rodrigo Luiz Silva Pessoa

Prefixo editorial: Editora IFRN  
Linha Editorial: Acadêmica  
Disponível para *download* em:  
<http://memoria.ifrn.edu.br>



### **Contato**

Endereço: Rua Dr. Nilo Bezerra Ramalho, 1692, Tirol.  
CEP: 59015-300, Natal-RN.  
Fone: (84) 4005-0763 | E-mail: [editora@ifrn.edu.br](mailto:editora@ifrn.edu.br)





Os textos assinados, no que diz respeito tanto à linguagem quanto ao conteúdo, não refletem necessariamente a opinião do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. As opiniões são de responsabilidade exclusiva dos respectivos autores. É permitida a reprodução total ou parcial desde que citada a fonte.

F724 Formação de professores para a educação profissional: entre memórias e práticas / Ana Lúcia Sarmiento Henrique [et al.] (organizadores). – Natal: IFRN, 2022.  
706 p.; PDF

ISBN: 978-65-86293-92-0

1. Educação – Formação de professores. 2. Educação Tecnológica. 3. Docente – Educação profissional. I. Henrique, Ana Lúcia Sarmiento. II. Título.

IFRN/SIBi

CDU 37.011.3-051

Divisão de Serviços Técnicos  
Catalogação da publicação na fonte elaborada pela Bibliotecária  
Marise Lemos Ribeiro – CRB-15/418

Esta obra foi submetida e selecionada por meio de edital específico para publicação pela Editora IFRN, tendo sido analisada por pares no processo de editoração científica.



# SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO ..... 11

## PREFÁCIO

A docência na educação profissional como dimensão de uma pedagogia social..... 19

## EIXO 1

Formação docente na educação profissional..... 33

1.1 |Sou porque estou sempre sendo:  
profissão e profissionalização docente ..... 35

1.2 |Educação Profissional e recursos  
tecnológicos: um olhar histórico sobre a  
prática profissional docente no Instituto  
Federal do Rio Grande do Norte ..... 77

1.3 |Trajetória docente de professores da ETFRN entre as décadas de  
1970 e 1980 ..... 111

1.4 |Indícios de formação de professores para a Educação Profissional  
no Brasil colônia e imperial ..... 150

1.5 |Memorial de um professor da/na EJA: trajetória de  
vida e uma experiência de ensino de história ..... 195

|  |     |
|--|-----|
| 1.6   Formação e capacitação de professores para a Educação Profissional na rede E-TEC: uma análise da implantação e do panorama da produção acadêmica (2011-2020) ..... | 218 |
| 1.7   Concepções e práticas pedagógicas de integração a partir de memórias narrativas de professores da ETEC (1968 – 1999) .....   | 257 |

## EIXO 2

|   |     |
|---|-----|
| A docência na pós-graduação: configuração do campo científico da formação docente para educação profissional..... | 283 |
|---|-----|

|  |     |
|--|-----|
| 2.1   Formação docente: relatos da atuação dos professores do PPGEPI no IFRN ..... | 284 |
|--|-----|

|   |     |
|---|-----|
| 2.2   As relações de gênero na atuação docente na educação profissional e tecnológica: a percepção de professores do PPGEPI/IFRN..... | 327 |
|---|-----|

|  |     |
|--|-----|
| 2.3   As perspectivas para a formação no doutorado do PPGEPI/IFRN..... | 345 |
|--|-----|

|   |     |
|---|-----|
| 2.4   A contribuição do programa de Pós-graduação em Educação Profissional na formação dos docentes não licenciados: vozes, visões e percepções dos professores do PPGEPI/IFRN..... | 375 |
|---|-----|

## EIXO 3

|   |     |
|---|-----|
| Consolidação e perspectivas da atuação docente na educação profissional ..... | 399 |
|---|-----|

|  |     |
|--|-----|
| 3.1   Democratização do ensino e atuação docente na Educação Profissional e Tecnológica..... | 400 |
|--|-----|



|   |            |
|---|------------|
| 3.2   A formação continuada em Educação Profissional: sentidos e significados no olhar dos egressos do PPGEP/IFRN.....                          | 426        |
| 3.3   A formação continuada no programa de Pós-graduação em Educação Profissional como espaço de construção de saberes .....                    | 463        |
| 3.4   Perfil acadêmico-profissional dos egressos do PPGEP/IFRN: implicações para a formação docente na Educação Profissional .....              | 499        |
| 3.5   Aprendendo ergonomia a partir de temas transversais.....  | 533        |
| 3.6   Setor de orientação estudantil e suas contribuições no processo de ensino-aprendizagem do PROEJA .....                                    | 558        |
| 3.7   Perspectivas de formação docente: influências da BNCC para a educação profissional e tecnológica .....                                    | 581        |
| 3.8   Formação de professores para a Educação Profissional: notas sobre a experiência da campanha “de pé no chão também se aprende a ler” ..... | 607        |
| 3.9   Avaliação política da reforma do Ensino Médio e do notório saber como a negação da formação docente para a Educação Profissional .....    | 637        |
| <b>SOBRE OS AUTORES .....</b>   | <b>671</b> |





# APRESENTAÇÃO

A docência se construiu como profissão na medida em que as sociedades foram se desenvolvendo e se tornando mais complexas. Os primeiros professores exerciam também a função de sacerdotes e depois, veio o tempo em que os profissionais liberais, pelo notório saber, foram convidados a atuarem como lentes. A profissionalização docente é uma discussão recente, passando a exigir uma formação específica aos aspirantes em cursos superiores de licenciatura nas áreas especializadas de conhecimento.

A democratização da Educação Básica, por exemplo, foi elemento fundamental que contribuiu na necessidade de formação de docentes nos bancos das Escolas Normais, que se constituíram instituições primordiais de formação de professores para atender às demandas cada vez mais crescentes da escola primária brasileira. A política republicana de universalização da escola pública influenciou na lógica de preparar professores no domínio de conhecimentos didático-pedagógicos

e na psicologia da educação.

A carreira docente, em linhas gerais, começa a se delinear quando os professores, reunidos em sindicatos e organizações, reivindicam condições de trabalho e de remuneração adequadas à natureza de seu trabalho. Esse é um caminho ainda em curso no Brasil, pois as condições em que se move a profissão docente até hoje não favorecem a profissionalidade. A cada dia, apresenta-se como desafio lutar pelo reconhecimento social e valorização do magistério na agenda dos governantes brasileiros, que devem destinar mais recursos para melhorar a infraestrutura das escolas e efetivar planos de carreira à categoria, melhorando, dessa forma, as condições de trabalho de mais de 2,5 milhões de professores.

A industrialização da sociedade e a busca por mão de obra qualificada também interferiu no processo de formação e profissionalização docente. Nesse contexto, os professores se tornaram peças importantes para o desenvolvimento social ou para qualquer projeto social a ser implantado. Mas nem isso foi suficiente para alcançar a efetiva profissionalização e valorização do professor. Ao contrário, foi estabelecida a precarização da atividade docente por meio do aumento da jornada de trabalho e congelamento dos salários.

A maioria das ofertas de formação docente

no país ocorre em instituições privadas, que nem sempre primam pela articulação ensino/pesquisa/extensão, enfrentando problemas também no que tange à massificação do ensino e degradação do trabalho docente. Trabalho que, até por lacunas legais, pode ser desenvolvido apenas com base na experiência; assim como tem enfrentado, ao longo dos séculos, no Brasil, a ausência de políticas públicas voltadas para a solução das dificuldades do próprio contexto educacional. Esse conjunto de dificuldades resultou em um quadro de descaracterização e desvalorização do ser professor(a).

Observa-se que a docência tem sido uma atividade permeada por processos de precarização e proletarização, oriundos de políticas de caráter neoliberal que orientaram e orientam as profundas reformas que o Brasil tem passado desde as últimas décadas do século XX. A ideia do professor polivalente tem se consolidado nos cursos de formação e nas escolas em todo o território nacional, condição mediada pelas tecnologias da informação e da comunicação, responsáveis pelo estabelecimento de um tempo virtual de interação entre professores e alunos.

Se a questão da formação docente já é complexa ao ser pensada sob uma perspectiva geral e propedêutica, se torna ainda mais ao ser pensada para as especificidades da Educação

Profissional e Tecnológica (EPT). A formação dos docentes para a EPT pode ser pensada a partir de vários segmentos: aqueles que ainda se formam, ou seja, que estão no Ensino Médio, no Ensino Médio Integrado a Cursos Técnicos ou na Educação de Jovens e Adultos integrada à EPT; os que estão em processo de formação fora das licenciaturas: bacharéis e tecnólogos e, por fim, os licenciandos. Cada um desses segmentos apresenta necessidades diferentes de formação para atuar como docente na EPT.

Aliado a isso, existe a multiplicidade de ofertas e níveis de oferta na Educação Profissional (Educação Básica, com cursos no Ensino Fundamental e Médio, técnico subsequente; e Nível superior, com cursos de tecnologia); modalidades (Educação a Distância, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial); e cursos em diversos eixos tecnológicos, o que demanda que a formação docente habilite o professor para trabalhar com uma grande diversidade de cursos, níveis, modalidades e eixos tecnológicos. Situação complexa para a configuração de currículos distintos de formação desses professores em nível de graduação.

A questão da formação docente para Educação Profissional também permeia a pós-graduação, pois muitos profissionais, oriundos de diversas áreas, só têm acesso à reflexão acerca da

docência quando levados pela necessidade de atuação como professores, ou pela necessidade de formação continuada. Nesse sentido, é relevante compreendermos a construção da docência na e para a Educação Profissional e Tecnológica a partir das experiências, da memória e das perspectivas.

O presente livro tematiza as memórias e experiências de formação docente na Educação Profissional e Tecnológica, com o intuito de refletir acerca dos processos formativos institucionais, dos saberes à docência e das experiências da *práxis*. A obra é delimitada ao escopo da Educação Profissional e Tecnológica, tendo por enfoques a memória de formação e atuação, o trabalho docente na pós-graduação *stricto sensu*, bem como as perspectivas de atuação docente e de consolidação do campo da Educação Profissional e Tecnológica.

A presente publicação está organizada em três eixos temáticos que, articulados, destacam dimensões da formação docente para a EPT. As primeiras reflexões ocorreram no seio da disciplina obrigatória Formação Docente para EPT no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do IFRN, o que mobilizou pesquisas bibliográficas, documentais e de campo sobre a temática em questão.

O primeiro eixo temático dispõe de textos

que tratam sobre o prenúncio da formação docente na Educação Profissional e Tecnológica, com destaque para as iniciativas precursoras que foram delineando a necessidade de uma formação específica nos campos dos conhecimentos técnicos e dos conhecimentos pedagógicos.

O segundo eixo temático reúne textos que abordam a docência na graduação e na pós-graduação, contribuindo para a configuração do campo científico da formação docente para atuação na Educação Profissional e Tecnológica. Cada vez mais, são criados grupos e projetos de pesquisas dedicados ao estudo dos processos de formação de professores licenciados e bacharéis que atuam na EPT, buscando compreender quais as políticas, os saberes necessários e as práticas pedagógicas instituídas nos multicampi dos institutos federais.

O terceiro eixo temático congrega textos que explicitam a consolidação de perspectivas da atuação docente na Educação Profissional e Tecnológica, com proposições de uma pedagogia da práxis como epistemologia fundante dos cursos de formação docente, trazendo à tona a discussão de temas como trabalho como princípio educativo, formação humana integral e currículo integrado, numa perspectiva crítico emancipadora.

A leitura da obra em vitrine apresenta-se como essencial para os profissionais e pesquisado-



res interessados em explorar de que forma ocorre a formação inicial e continuada de docentes à EPT. As reflexões aqui congregadas buscam contribuir para o fortalecimento do campo da produção do conhecimento sobre o processo de profissionalização docente que atua na EPT.

Natal (RN), maio de 2021.

*Os organizadores*





# PREFÁCIO

## **A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COMO DIMENSÃO DE UMA PEDAGOGIA SOCIAL**

RONALDO MARCOS DE LIMA ARAUJO<sup>1</sup>

A formação dos trabalhadores brasileiros é tema que, além de necessário pois relaciona-se aos diferentes projetos de desenvolvimento do país, é quente pois desperta debates acalorados acerca de seu conteúdo, fruto das diferentes leituras que se faz sobre a formação daqueles que se ocuparão da produção de bens e serviços.

Em geral, duas posições principais se colocam nesse debate. Uma primeira, fruto de um pensamento mais pragmático, advoga que os trabalhadores precisam apenas ter acesso aos conhecimentos necessários para que eles desenvolvam as suas competências laborais e desempenhem as

---

1 Doutor em Educação pela UFMG. Professor Titular da UFPA. Pesquisador 1D do CNPq. Emeio: rlima@ufpa.br. Orcid: 0000-0002-5982-793. CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7901626430586502>.

suas funções produtivas. Nesse caso, o acesso a uma ampla cultura geral só distanciaria o trabalhador do desenvolvimento dessas competências específicas. De outro lado, há uma concepção mais humanista, a qual reconhece que os trabalhadores têm direito a uma formação inteira, que lhes permita produzir, mas também ter uma leitura ampla de seu trabalho e da situação política de seu país, bem como de seus direitos de cidadão, de reconhecer os projetos estéticos e éticos presentes na realidade; enfim, um tipo de formação que o reconheça como cidadão pleno. Nessa perspectiva, tomada como uma Pedagogia Social, tal como definia Pistrak<sup>2</sup>, assume-se que a escola não deve ser lugar apenas de ensino mas, e principalmente, de formação de pessoas plenamente desenvolvidas.

O livro que agora o leitor se depara se situa nesse campo de leitura humanista da formação dos trabalhadores. Ele reúne um conjunto de textos que abordam a educação profissional, mais especificamente na formação dos professores da educação profissional, tomando-a como dimensão necessariamente articulada aos projetos de formação de trabalhadores em disputa. O livro trata prioritariamente da formação de professores para

---

2 PISTRÁK, M.M. **Fundamentos da Escola do Trabalho: uma pedagogia social.** São Paulo: Expressão Popular, 2000.

a educação profissional, mas apresenta também artigos que se ocupam das memórias e das práticas de professores da educação profissional, permitindo ao leitor uma visão crítica sobre os temas que envolvem as políticas e as práticas docentes, articulando formação docente, educação profissional e democracia.

O livro **Formação de professores para a Educação Profissional: memórias e práticas**, organizado por pesquisadores que mantêm vínculos profissionais com a prática de educação profissional técnica e tecnológica, ajuda a pensar que a formação de professores para a educação profissional deve estar vinculada a um projeto integrado de formação humana, que se oriente pela necessidade de formação omnilateral dos sujeitos.

O livro está organizado em torno de três eixos bem definidos: Eixo 1 - Formação docente na educação profissional; Eixo 2 - A docência na pós-graduação: configuração do campo científico da formação docente para educação profissional; e Eixo 3 - Consolidação e perspectivas da atuação docente na educação profissional

O eixo 1 é composto por um texto inicial de duas das organizadoras, Ana Lúcia Sarmiento Henrique e Ilane Ferreira Cavalcante, e mais seis capítulos, tratando das questões que cercam os aspectos de profissionalização docente. A seguir,

de Rafael Silva, Antonio Nepomuceno e Edione Gedes abrem o livro com capítulo CONCEPÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE INTEGRAÇÃO, A PARTIR DE MEMÓRIAS NARRATIVAS DE PROFESSORES DA ETEFRN (1968 – 1999), no qual recuperam a memória de seis professores da antiga Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte, identificando ainda naquele período a presença do projeto de ensino integrado nas finalidades daqueles docentes. Identificam que, apesar de não haver um claro compromisso com o projeto de ensino integrado, foram implementadas nas práticas daqueles docentes “uma variedade de ações e/ou tentativas de integração”.

No texto FORMAÇÃO E CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA REDE E-TEC: UMA ANÁLISE DA IMPLANTAÇÃO E DO PANORAMA DA PRODUÇÃO ACADÊMICA (2011-2020) as autoras Maria Helena Diógenes e Lenina Silva analisam a formação inicial e continuada de professores da EPT e da EPTNM feita na modalidade a distância por meio da Rede E-Tec. Destaca-se, nesse texto, um importante trabalho de revisão bibliográfica feita pelas autoras acerca da Rede E-Tec. O estudo revelou, apesar de grande crescimento, poucos registros e a dificuldade de acesso aos dados referentes aos processos de formação de professores dessa rede.

Em MEMORIAL DE UM PROFESSOR DA/NA EJA: TRAJETÓRIA DE VIDA E UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO DE HISTÓRIA, Paulo Garcia traz as suas experiências como professor da Ensino de Jovens e Adultos (EJA). Além do relato autobiográfico de sua trajetória de vida, o autor enfatiza o desafio de se fazer uma educação profissional contextualizada, que integre experiências de vida com os saberes disciplinares, com o fito de promover a percepção crítica dos alunos.

Maria do Socorro Silva, em seu texto, intitulado INDÍCIOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL COLÔNIA E IMPERIAL, identifica as primeiras iniciativas de educação profissional no Brasil colônia. Os resultados da pesquisa feita permitem a autora afirmar que no Brasil Colônia e no Império não houve preocupação significativa acerca do tema da Educação Profissional e da formação de professores para a referida modalidade de ensino.

No capítulo TRAJETÓRIA DOCENTE DE PROFESSORES DA ETRN ENTRE AS DÉCADAS DE 1970 E 1980, de coautoria de Dediane Mororó, Kardênia Moreira, Márcia Fernandes e Nara Carlos, as autoras recuperam as memórias de professores da ETRN, focando na formação docente para educação profissional nos anos 1970 e 1980. Elas organizam as falas dos docentes considerando as suas

trajetórias de formação individuais, bem como as de professores no contexto da ETFRN. A partir dessas memórias, explicam e enfatizam a importância dos Esquemas I e II para a formação dos professores, bem como o curso CBAI, exigido para complementar a formação didático-pedagógica dos professores da época.

No texto **EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E RECURSOS TECNOLÓGICOS: UM OLHAR HISTÓRICO SOBRE A PRÁTICA PROFISSIONAL DOCENTE NO INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE**, Erika dos Santos, Luciana Machado e Maria Sousa enfocam os usos dos recursos tecnológicos como ferramenta pedagógica pelos professores do IFRN. Nele, as autoras destacam que, apesar da falta de formação dos docentes para o uso das tecnologias, estas constituem uma possibilidade de serem utilizadas em benefício de um projeto de democratização das informações e dos conhecimentos.

O eixo 2 traz resultados de uma pesquisa feita com professores do Programa do Mestrado Acadêmico em Educação Profissional do IFRN tratando da docência na pós-graduação, tomada como campo científico da formação docente para Educação Profissional, sendo composto por 4 artigos escritos em coautoria por mestrandos do PPGEP.

Em **A CONTRIBUIÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**



NA FORMAÇÃO DOS DOCENTE NÃO LICENCIADOS: VOZES, VISÕES E PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES DO PPGEF, as autoras trazem os resultados de uma pesquisa realizada com Professores do PPGEF do IFRN. Ao tratar sobre a contribuição do Programa para a formação docente dos não licenciados, defendem que os docentes pesquisadores assumam também um perfil formativo para que possam colaborar mais decisivamente na formação de professores não licenciados para o exercício docente na educação profissional técnica.

No capítulo AS PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO NO DOUTORADO DO PPGEF/IFRN, os autores tratam das perspectivas dos docentes da Instituição para a implementação do Doutorado em Educação Profissional, que estava em fase de avaliação pela CAPES. Como um documento histórico importante, registram o otimismo na fala dos entrevistados pela aprovação do doutorado bem como a leitura que faziam da importância dessa nova etapa de formação do pesquisador em educação profissional.

Cristiane de Brito Cruz e Ana Lídia Medeiros de Oliveira tratam das RELAÇÕES DE GÊNERO NA ATUAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NA PERCEPÇÃO DE PROFESSORES DO PPGEF/IFRN e destacam a existência de disparidades nos papéis exercidos por homens e

mulheres na Instituição. Defendem a necessidade de que a mulher tenha ampliados os seus espaços de atuação e que assuma mais papéis de poder, em particular nos espaços de gestão da educação profissional.

Em *FORMAÇÃO DOCENTE: RELATOS DA ATUAÇÃO DOS PROFESSORES DO PPGEPI NO IFRN* os autores caracterizam e analisam a atuação do professor no IFRN, a partir de entrevistas realizadas, nas quais identificam características peculiares nas atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão do professor da Instituição.

O EIXO 3 da coletânea reúne 8 capítulos, que tratam da *CONSOLIDAÇÃO E PERSPECTIVAS DA ATUAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL*. Em *FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: NOTAS SOBRE A EXPERIÊNCIA DA CAMPANHA DE PÉ NO CHÃO TAMBÉM SE APRENDE A LER*, Walkyria Teixeira e Lenina Soares analisam o processo de formação e capacitação dos professores que atuaram numa política pública municipal de alfabetização e de educação profissional do Município de Natal/RN, na década de 1960. O texto traz alguns interessantes registros fotográficos e revela os esforços dos organizadores do movimento popular de Natal/RN, da década de 1960, para identificar, selecionar e capacitar os docentes que iriam trabalhar naquele projeto.

No texto intitulado PERSPECTIVAS DE FORMAÇÃO DOCENTE: INFLUÊNCIAS DA BNCC PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA os autores recuperam as políticas recentes de educação profissional e analisam os impactos da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), aprovada no ano de 2018, para a formação de professores da educação profissional brasileira. Sustentam que esta legislação não possui um enfoque adequado para a EPT, sendo genérica, e que não dialoga com a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, que estabeleceu as regras sobre a EPT no ensino médio.

As autoras do capítulos SETOR DE ORIENTAÇÃO ESTUDANTIL E SUAS CONTRIBUIÇÕES NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DO PROEJA trazem um memorial com reflexões sobre as práxis pedagógicas realizadas junto aos estudantes do Curso do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional – PROEJA- pelo setor de orientação estudantil do IFRS – Campus Restinga. É destacado o papel de escuta do orientador estudantil, contribuindo para que a escola seja um espaço mais humano, promotor de afetos e de acolhida aos estudantes.

Luiza Medeiros destaca os desafios enfrentados por professores que não tiveram a formação pedagógica na sua formação inicial em APRENDENDO ERGONOMIA A PARTIR DE TEMAS TRANSVER-

SAIS, e apresenta uma proposta de metodologia de ensino desenvolvida na disciplina de Ergonomia do curso técnico em segurança no trabalho, que articula conceitos e legislações sobre a acessibilidade de pessoas com deficiência com pressupostos da Ergonomia. A autora conclui afirmando a possibilidade dessa metodologia contribuir para o crescimento dos alunos tanto no que se refere aos aspectos teóricos quanto aos aspectos de formação cidadã.

Em PERFIL ACADÊMICO-PROFISSIONAL DOS EGRESSOS DO PPGEPI/IFRN: IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, os autores trazem os resultados de uma pesquisa que focava no olhar sobre os egressos do PPGEPI/IFRN sobre formação de professores para a Educação Profissional. Tomando como referência a perspectiva histórico-social, destacam as especificidades e contradições da profissão docente bem como as limitações da formação inicial de professores para a EP no Brasil, mesmo quando essa formação acontece dentro de uma instituição especializada em educação profissional.

Em A FORMAÇÃO CONTINUADA NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL (PPGEPI/IFRN) COMO ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DE SABERES, três autores estudam, a partir do olhar de egressos do IFRN, a experiência do Mestrado em Educação Profissional do PPGEPI

como estratégia de formação continuada que contribui para a construção e reconstrução de saberes específicos para a docência e para a pesquisa.

No texto *A FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: SENTIDOS E SIGNIFICADOS NO OLHAR DOS EGRESSOS-PPGEP/IFRN* (2013 a 2018) as autoras Iracyara Souza e Lúcia Monteiro analisam a especificidade da formação docente, no que concerne às contribuições do PPGEP – IFRN para a formação continuada e atuação na Educação Profissional, e defendem a relevância desta para a formação dos docentes de educação profissional. Fazem isso a partir de entrevistas com egressos da Instituição.

Em *DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO E ATUAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA*, os autores, ao discutirem a consolidação e a perspectiva da atuação docente na educação profissional e tecnológica, fazem a recuperação da literatura crítica da área e defendem que a educação profissional e tecnológica esteja articulada a um projeto de formação de sujeitos com autonomia intelectual, ética política e humana.

No último texto, *AValiação Política da Reforma do Ensino Médio e do Notório Saber como a Negação da Formação Docente para a Educação Profissional*, os autores analisam como as mudanças decorrentes da re-

forma do ensino médio impactam na atuação de professores da educação profissional.

A coletânea traz textos consistentes e bem escritos, a maioria feita de modo coletivo, em coautoria. São todos resultantes de ações de pesquisa e a maioria com foco na experiência de docentes e pesquisadores do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional do IFRN, programa pioneiro na formação de pesquisadores para a educação profissional brasileira e que tem servido de referência sobre essa temática no país.

Em seu conjunto, a obra valoriza os docentes da educação profissional e favorece ao aprimoramento de um projeto humanista e social da formação dos trabalhadores, destacando a função docente como promotora de qualidades humanas, técnicas, científicas e culturais, capazes de formar um trabalhador, mas também de desenvolver a formação de cidadãos e de um sistema social justo.

O livro assume que as políticas de formação de professor não podem reduzir o papel dos docentes da educação profissional ao de treinador de capacidades específicas, mas sim devem promover uma cultura de valorização do professor que se traduza no reconhecimento efetivo da qualificação profissional docente como processo sem fim.

As ações de formação de professores para a Educação Profissional devem compor uma agenda

política pública, não podendo ser tratadas apenas de modo pontual, marginal e secundariamente, tal como têm registrado os historiadores da área de trabalho e educação e como fazem os autores dessa coletânea. Tomar a educação profissional como política pública implica no reconhecimento pelo Estado dessa modalidade como direito e no comprometimento com a valorização, a adequada remuneração e a boa formação dos professores, o que requer a definição de recursos capazes de assegurar o desenvolvimento das estratégias de formação inicial e continuada de professores de educação profissional que não dependam das “variações de humor” dos governantes de plantão. Essa ação pressupõe, também, a definição de objetivos, metas, estratégias, ações e financiamento dos processos de formação dos professores para esta modalidade de ensino.

Pelo seu conteúdo consistente, por resultar de ações de pesquisa, por assumir a educação profissional como direito e por tomar os docentes dessa modalidade de ensino como protagonistas de um projeto humanista de formação de trabalhadores, essa coletânea precisa ser lida por todos que tomam a formação profissional como objeto de pesquisa ou que fazem da educação profissional a sua atividade cotidiana.







# EIXO 1

## FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL





## CAPÍTULO 1.1

### **SOU PORQUE ESTOU SEMPRE SENDO: PROFISSÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE**

ILANE FERREIRA CAVALCANTE

IFRN

ilane.cavalcanti@ifrn.edu.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1783-9879>

ANA LÚCIA SARMENTO HENRIQUE

IFRN

ana.henrique@ifrn.edu.br

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1536-7986>

### **PRIMEIRAS PALAVRAS**

#### **A educação pela pedra**

*Uma educação pela pedra: por lições;  
para aprender da pedra, freqüentá-la;  
captar sua voz inenfática, impessoal  
(pela de dicção ela começa as aulas).  
A lição de moral, sua resistência fria  
ao que flui e a fluir, a ser maleada;*

*a de poética, sua carnadura concreta;*

*a de economia, seu adensar-se  
compacta:*

*lições da pedra (de fora para dentro,  
cartilha muda), para quem soletrá-la.*

(João Cabral de Melo Neto)

O poema de João Cabral de Melo Neto fala de como o aprendizado pode ser duro e difícil, a partir da metáfora da pedra, que ensina em sua carnadura concreta, por meio de sua concretude, a dor, a economia, a dureza, a densidade. A pedra, diz o poeta, ensina não a ser pedra, mas a ser forte, não se aprende a pedra, diz ele. A pedra, principalmente no sertão, é parte do indivíduo. Embora essa metáfora não seja diretamente ligada à docência, quem exerce essa profissão sabe o quanto é difícil não só permanecer nela, aprendendo em sua carnadura concreta diariamente. Sabe o quanto é difícil também, no tempo e na sociedade em que vivemos, sobreviver da docência, por sua desvalorização, por sua massificação, pela concretude de seu cotidiano. Neste ensaio, refletimos sobre a profissão e a profissionalização docente e esperamos que a reflexão nos traga não só os desafios, mas os sopros de esperança na construção do nosso caminho profissional.

## **REFLEXÕES SOBRE PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE**

O conceito de profissão é definido por Veiga (2005, p. 40) como algo que “[...] é utilizado para identificar um grupo altamente formado, competente, especializado e dedicado, que corresponde efetiva e eficientemente à confiança pública”. Bem, isso caberia muito bem à docência, não fossem os entraves históricos, econômicos e sociais que cercam a atuação dos professores.

A profissionalização docente se confunde com a história da formação de professores, pois a docência foi se construindo como profissão na medida em que as sociedades foram se desenvolvendo e se tornando mais complexas. A democratização da educação básica, por exemplo, é elemento fundamental na necessidade de formação de docentes. Essa história está ligada, no mundo ocidental, aos movimentos de Reforma e Contrarreforma, que apontavam já para uma necessidade de desenvolvimento da formação de professores, mas torna-se mais premente a partir da Revolução Francesa, no século XVIII, quando se evidencia a intenção de disseminar a educação para as classes menos favorecidas e, a partir dessa perspectiva, a necessidade de estabelecer uma escola normal, sob responsabilidade do Estado, voltada para a formação de professores. Essa possibilida-

de se torna viável ao longo do século XIX com a consolidação dos Estados Nação e a implantação dos sistemas de ensino público.

A partir do século XIX, disseminam-se as implantações das escolas normais no mundo ocidental. No Brasil, no entanto, esse percurso só se intensifica a partir do século XX, embora já haja iniciativas e legislações para essa formação desde o século anterior.

A Lei de 15 de outubro de 1827 “Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Imperio.” (BRASIL, 1827). Em seu Artigo 5º, essa mesma lei indica que

Art 5º Para as escolas do ensino mutuo se applicarão os edifficios, que houverem com sufficiencia nos logares dellas, arranjando-se com os utensillios necessarios á custa da Fazenda Publica e os Professores; que não tiverem a necessaria instrucção deste ensino, irão instruir-se em curto prazo e á custa dos seus ordenados nas escolas das capitães (BRASIL, 1827).

Assim, a organização da infraestrutura física ficaria sob encargo do Estado, mas a sua formação nas escolas das capitais cabia aos próprios professores. Tanuri (2000) informa que as primeiras experiências de formação de professores no Brasil

concentravam-se com o método, ou seja, tinham uma perspectiva eminentemente prática. Na referida Lei de 1827, estabelece-se que os professores deveriam:

ler, escrever as quatro operações de arithmetica, pratica de quebrados, decimaes e proporções, as nações mais geraes de geometria pratica, a grammatica da lingua nacional, e os principios de moral chritã e da doutrina da religião catholica e apostolica romana, proporcionandos á comprehensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Imperio e a Historia do Brazil (BRASIL, 1827).

As professoras, no entanto, deveriam receber uma formação diferente, conforme preconiza o Artigo 12º:

As mestras, além do declarado no art 6º, com exclusão das noções de geometria e limitando a instrucción da arithmetica só as suas quatro operações, ensinarão tambem as prendas que servem á economia domestica; [...] (BRASIL, 1827).

Assim, estabelecia-se no Brasil uma formação que excluía as mulheres da compreensão de noções de geometria, além de devotá-las às prendas domésticas (professoras e alunas). Tanuri

(2000) nos lembra ainda, no entanto, que essa primeira legislação teve pouco impacto e efetividade nas províncias, pois as primeiras escolas normais só seriam criadas de forma mais efetiva no país após a reforma constitucional de 12 de agosto de 1834.

Pode-se pois dizer que nos primeiros 50 anos do Império, as poucas escolas normais do Brasil, pautadas nos moldes de medíocres escolas primárias, não foram além de ensaios rudimentares e mal sucedidos (TANURI, 2000, p. 65).

Ao longo do século XIX, a necessidade de criação de escolas normais vai tomando cada vez mais fôlego no país e são criadas escolas nas principais províncias (São Paulo, Bahia) voltadas exclusivamente para o público masculino. Elas só seriam abertas para as mulheres no final do século, quando a ideia de que a profissão docente se assemelhava às funções maternas começa a ser divulgada, embora a realidade demonstrasse que havia pouco interesse do universo masculino pela profissão devido ao seu desprestígio e às parcas remunerações.

O Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879 (Reforma Leôncio de Carvalho), traz a primeira proposta mais efetiva, oriunda do poder central, para a criação e o estabelecimento de um currículo de formação docente, a partir da criação de



Escolas Normais em todo o território nacional. Até então, pensava-se na formação do professor, não exatamente em sua profissionalização. Isso impunha a necessidade de construção de uma carreira, por exemplo, além da constituição de seus saberes e práticas.

Diversas legislações construíram a educação brasileira e observamos que, em geral, elas não previam exatamente os princípios e as formas relacionadas à construção da carreira docente. A carreira docente, em linhas gerais, começa a se delinear quando os professores, reunidos em sindicatos e organizações, reivindicam condições de trabalho e de remuneração adequadas à natureza de seu trabalho. Esse é um caminho em curso, pois as condições em que se move a profissão docente até hoje não favorecem a profissionalidade. Para Nóvoa:

Contrariamente a outros grupos profissionais, os docentes não codificaram jamais, de maneira formal, um conjunto de regras deontológicas. Isso se explica por duas razões: primo, o comportamento ético lhes foi ditado do exterior, em princípio pela igreja, depois pelo estado; secundo, estas duas instituições exerceram uma após a outra, o papel de mediadores da profissão docente, tanto em suas relações internas quanto nas externas (NÓVOA, 1997, p. 120).

Nesse caminho, também se incluem as discussões em torno da identidade docente, que diz respeito à autoafirmação do professor enquanto sujeito (alguém que tem autonomia para pensar, planejar e agir). Uma autonomia que, muitas vezes, lhe é negada, posto que estamos em um país em que muitas manifestações coletivas dos professores são recebidas com bombas de efeito moral, cães policiais treinados e balas de borracha, e onde mais da metade dos estados não paga o piso salarial aos seus professores.

Desde outra perspectiva, sua autonomia intelectual é afetada quando o docente se vê obrigado a seguir, em sala de aula, manuais de instituições educativas que estão, na verdade, mais preocupadas com o controle e a gerência do processo de ensino do que com a aprendizagem em si. São verdadeiros guias instrucionais que pormenorizam as tarefas a serem executadas, indicando os meios a serem utilizados ao fazer o trabalho e o tempo necessário para sua execução.

Essa perspectiva gerencialista de educação considera o professor apenas um trabalhador/operário cumpridor de tarefas, nega sua intelectualidade e, em consequência, nega também a especificidade da profissão docente, posto que qualquer pessoa minimamente orientada pode seguir manuais ou guias instrucionais.

Não se pode deixar de lembrar que as mulheres professoras têm um importante papel na institucionalização do magistério, na construção do ofício de ensinar. No entanto, as mulheres estavam, durante muito tempo, restritas às funções básicas do ensino, o que lhes garantia, no máximo, os salários mais baixos da profissão.

A industrialização da sociedade e a busca por mão de obra qualificada também interferiu no processo de formação e profissionalização docente. Nesse contexto, os professores se tornaram peças importantes para o desenvolvimento social ou para qualquer projeto social a ser implantado. Mas nem isso foi suficiente para alcançar a efetiva profissionalização do profissional da Educação.

A verdade é que o professor enfrenta dificuldades na sua formação, pois a grande maioria das ofertas de formação docente no país se dá em instituições privadas, que nem sempre primam pela articulação do tripé ensino X pesquisa X extensão. O professor enfrenta problemas também no que tange à massificação do ensino e degradação do trabalho docente, que, até por lacunas legais, pode ser desenvolvido apenas com base na experiência; assim como tem enfrentado, ao longo dos séculos, no Brasil, a ausência de políticas públicas voltadas para a solução das dificuldades do próprio contexto educacional. Esse conjunto de

dificuldades resultou em um quadro histórico e ao mesmo tempo bastante atual de descaracterização e desvalorização do professor. Evidentemente, isso gera insatisfação não só entre quem já exerce a docência, mas também em quem está ingressando nos cursos de formação inicial, que não já não percebem a docência como uma profissão alvo.

Observa-se que a docência tem sido uma atividade permeada por processos de precarização e proletarização. O resultado desses processos não vem conduzindo à profissionalização, mas à desprofissionalização. Esses processos são oriundos de políticas de caráter neoliberal que orientaram e orientam as profundas reformas por que o Brasil tem passado desde as últimas décadas do século XX. Nesse sentido, Shiroma e Evangelista (2004, p. 535) afirmam:

[...] a política de profissionalização de professores e gestores, nos moldes em que vem sendo implantada, tem por objetivo não o aumento da qualificação do quadro de magistério, mas sim, a sua desintelectualização para, desse modo, torná-los pragmáticos diminuindo-lhes a capacidade de intervenção consciente.

Em função disso, a profissionalização, que está relacionada à intelectualidade e à politicidade do magistério, passou a ser propagada como com-

promisso com a competência. Desvia-se o foco da questão política da profissionalização em prol de um traço tecnocrático que comanda as reformas da educação no país. Lins (2013, s/n) afirma que:

O controle exercido pelo Estado sobre o professorado, por meio da política educacional, se dá, como já dito, em nível macro pelo sistema de avaliação e, em nível micro, pelo controle exercido tanto pela gestão da educação quanto da escola. A avaliação sistemática das escolas por órgãos externos tem suscitado críticas e discussões acerca das suas consequências sobre o trabalho dos professores, como a perda da autonomia do grupo profissional. A padronização e a rotinização das atividades levadas a termo com o objetivo de atingir as metas para a aprendizagem estabelecidas para a escola, caracterizariam essa perda cujos desdobramentos conduzem à desprofissionalização, pois o trabalho docente passaria a ser guiado pelas normas, regras e valores postos pelo Estado e pela gestão da escola. Nesse sentido, o professorado é apontado como grupo em processo de proletarização.

Ainda conforme Lins (2013), o conceito de proletarização se constrói exatamente sobre o controle do processo de trabalho, levando à submissão do trabalho ao assalariamento, à es-

pecialização, à rotinização e à padronização em oposição à autonomia, à autoridade, ao poder e ao prestígio. No Brasil, o controle da profissão docente sempre esteve nas mãos do Estado, que não só seleciona e avalia os docentes, mas estabelece supervisores para a fiscalização de seu trabalho. Assim como sempre foi do Estado a definição das diretrizes de formação dos professores. Nesse sentido, a cobrança do Estado por uma formação superior para a docência, estabelecida já no século XX, foi importante e apontou para uma profissionalização que, no entanto, não foi eficiente, porque, por um lado, não determinou que só poderia exercer a docência quem tivesse essa formação; e de outro, permitiu o exercício docente de pessoas não graduadas, quando não houvesse profissionais graduados para exercer a função. Podemos trazer, como exemplo, a LDB de 1971, Lei nº 5.962/1971. Conforme nos lembra Machado (2021), esse dispositivo legal admitia, caso não houvesse disponibilidade de professores licenciados, a outorga de permissões para lecionar a outros profissionais, a título precário e dentro de uma ordem de prioridade. Nas palavras de Machado (2021),

para lecionar no 2º grau, primeiramente se abriria oportunidade aos portadores de diploma de licencia-

tura de 1º grau. Depois, aos habilitados em exames de suficiência regulados pelo Conselho Federal de Educação e realizados em instituições oficiais de ensino superior indicados pelo mesmo Conselho. Por fim, viriam os não licenciados, os bacharéis. No caso desses últimos, eles poderiam, então, ser registrados no Ministério da Educação e Cultura, mas deveriam realizar complementação de estudos, na mesma área de sua formação ou em áreas afins, incluindo aí a formação pedagógica, sempre atendendo aos critérios estabelecidos pelo Conselho Federal de Educação.

Evidentemente, como em todas as tensões sociais, o movimento da classe, ou seja, do grupo profissional organizado, pode reverter o quadro de precarização em busca da profissionalização e da valorização.

A docência para a educação profissional acompanha todas essas questões, apesar de ter suas especificidades. Nesse sentido, mesmo a LDB mais recente, a Lei nº 9.394/1996, não dispunha originalmente de regulamentação específica para os docentes da EP. Somente no Art. 63, definia que os Institutos superiores manteriam, de acordo com o Inciso II, programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior para os que quisessem se dedicar à educação básica (BRASIL, 1996).

No Decreto nº 2.208/1997, encontramos uma definição quanto ao exercício da docência na modalidade de Educação Profissional. O Art. 9º esclarece que:

As disciplinas do currículo do ensino técnico serão ministradas por professores, instrutores e monitores selecionados, principalmente, em função de sua experiência profissional, que deverão ser preparados para o magistério, previamente ou em serviço, através de cursos regulares de licenciatura ou de programas especiais de formação pedagógica (BRASIL, 1997, s.p.).

Observa-se que esse decreto, além de legalizar a não obrigatoriedade de graduação em nível superior para as disciplinas do ensino técnico, permitindo o exercício docente de instrutores e monitores com experiência profissional, demonstra uma excessiva valorização da experiência em detrimento da formação para a docência, o que remonta à Educação Profissional ainda nas legislações do início do século XX<sup>3</sup>.

---

3 Para aprofundar o estudo sobre a falta de política para a formação docente da EPT, sugerimos a leitura de LIMA FILHO, Domingos Leite; MARON, Neura Maria Weber. Desafios para a formação inicial e continuada de docentes da EPT e do Proeja. In: ZANARDINI, Isaura Mônica Souza; LIMA FILHO, Domingos Leite; MARON, Neura Maria Weber (Orgs.). **Produção do Conhecimento no Proeja**: cinco anos de Pesquisa. Editora UTFPR: Curitiba, 2012, p.162-183.



O Decreto nº 5.154/2004 revogou o Decreto nº 2.208/1997, mas manteve-se omissivo no que tange à formação docente.

O Plano Nacional de Educação, com vigência entre 2001 e 2010, Lei nº 10.172/2001, no item que trata da Educação Tecnológica e Formação Profissional, mantinha a mesma perspectiva de valorização da experiência, ou da prática ao apresentar o seguinte objetivo e meta:

Modificar, dentro de um ano, as normas atuais que regulamentam a formação de pessoal docente para essa modalidade de ensino, de forma a aproveitar e valorizar a experiência profissional dos formadores. Estabelecer, com a colaboração entre o Ministério da Educação, o Ministério do Trabalho, as universidades, os CEFETs, as escolas técnicas de nível superior, os serviços nacionais de aprendizagem e a iniciativa privada, programas de formação de formadores para a educação tecnológica e formação profissional (BRASIL, 2001, s.p.)

O atual Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005/2014, cuja vigência vai de 2014 a 2024, embora proponha a meta de formação de todos os professores que atuam na Educação Básica (Meta 15), aponta, logo a seguir, na estratégia 15.9, a perspectiva de:

Implementar cursos e programas especiais para assegurar formação específica na educação superior, nas respectivas áreas de atuação, aos docentes com formação de nível médio na modalidade normal, não licenciados ou licenciados em área diversa da de atuação docente, em efetivo exercício (BRASIL, 2014, n.p.).

A exceção é a estratégia 15.13, que define a proposta de:

Desenvolver modelos de formação docente para a educação profissional que valorizem a experiência prática, por meio da oferta, nas redes federal e estaduais de educação profissional, de cursos voltados à complementação e certificação didático-pedagógica de profissionais experientes (BRASIL, 2014, s.p.).

A estratégia em questão aponta a necessidade de formação específica para os docentes da Educação Profissional, mas mantém a valorização da prática, da experiência envolvida com a atuação no mercado de trabalho, demonstrando a necessidade de uma formação mais voltada para as metodologias de caráter pedagógico.

Seguindo a linha de permissão do exercício docente sem a formação em nível superior, tem-se, em 2017, mais um dispositivo legal que

o possibilitou. A reforma promulgada pela Lei nº 13.415/2017, instituída pelo presidente que substituiu Dilma Roussef, Michel Temer, traz mudanças substanciais para a LDB (Lei nº 9.393/96), entre elas, a inclusão do “notório saber” entre os que podem atuar como docentes na Educação Profissional, incluído no Art. 61 da LDB que trata dos profissionais da educação básica, como o Inciso IV do referido artigo.

IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou *experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino* em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36 [...] (BRASIL, 1996. Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017, n.p. Grifo nosso.).

Para além da valorização da experiência adquirida na prática (ou no mercado, como o quer a legislação), esse inciso aponta para uma supervalorização dos conhecimentos adquiridos informalmente, desvalorizando toda e qualquer formação que considere os princípios da formação humana integral, da articulação teoria e prática, da integração curricular, enfim, desvalorizando a necessida-

de de formação específica para a docência e, como tal, a docência como profissão.

Todas as legislações apresentadas deixam evidente uma política de formação de professores que se constitui pelo silenciamento e omissão, pela ruptura, pela quebra de continuidade e pela valorização da experiência no mercado, principalmente no que tange à Educação Profissional. Essa linha se mantém ainda mais evidente com as reformas promovidas após o golpe de 2016, que depôs uma presidenta legitimamente eleita (Dilma Vana Rousseff).

A Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação - Resolução CNE/CP N° 2, de 20 de dezembro de 2019), que trata das Diretrizes Nacionais de Formação de Professores, indica, no Art. 6º, alínea II, o princípio de promover “a valorização da profissão docente, que inclui o reconhecimento e o fortalecimento dos saberes e práticas específicas de tal profissão;” (BRASIL, 2019), mas não informa como essa valorização será feita ou mesmo que saberes e práticas específicos serão valorizados. Nessa esteira, estão também a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada - Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica (DCNEPT - Re-

solução CNE/CP N° 1, de 05 de janeiro de 2021) e o Sistema Nacional de Reconhecimento e Certificação de Saberes e Competências Profissionais (Re-Saber - Portaria n° 24, de 19 de janeiro de 2021).

Não cabe, no escopo deste capítulo, uma discussão aprofundada sobre esses dispositivos, por isso, teceremos apenas dois comentários a título de exemplificação. Nas DCNEPT, conforme parágrafo segundo do artigo 53, aos que encontram em efetivo exercício docente em unidades curriculares da parte profissional, é assegurado o direito de

III - ter reconhecimento total ou parcial dos saberes profissionais de docentes, mediante processo de certificação de competência, *considerada equivalente a licenciatura*, tendo como pré-requisito para submissão a este processo, no mínimo, 5 (cinco) anos de efetivo exercício como professores de educação profissional (BRASIL, 2021, s.p. Grifo nosso).

Observe-se que essa norma não se refere à permissão para lecionar, uma vez que só poderá exercer esse direito aqueles que já estão no magistério da educação profissional há, no mínimo cinco anos, mas à outorga do título de licenciado.

Especificamente sobre o exercício docente com base no notório saber, o Re-Saber, no parágrafo único do artigo segundo, normatiza:

Parágrafo único. Os profissionais com notório saber a que se refere o inciso IV do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, podem ser certificados pelo Re-Saber para o magistério na educação profissional técnica de nível médio. (BRASIL, 2021, s.p.)

Por esse dispositivo, a certificação pelo Re-Saber permite o exercício legal da docência no itinerário V - formação técnica e profissional da Educação Básica daqueles profissionais sem formação de nível superior.

Como se pode observar, esses normativos legais formam um quadro que, além atingir a educação profissional com uma proposta de educação fragmentada, estende essa fragmentação aos profissionais da educação e trazem um ponto em comum: o pragmatismo subjacente à lógica neoliberal e ao modo de produção capitalista, inserindo a educação nessa lógica e nesse modo de produção, e incluindo nessa lógica também a formação docente.

## **PROFISSÃO PROFESSOR**

Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda

não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1996, p. 29)

Paulo Freire, patrono da educação no Brasil, deixa evidente que ensinar e aprender fazem parte da profissão docente. O professor é também um pesquisador, pois precisa investigar para conhecer e comunicar a novidade. Nesse sentido é que pensamos: após esse breve histórico que remete à legislação acerca do trabalho docente no Brasil, o que, afinal, constitui a docência e, com ela, a profissão professor?

Essas questões nos levam a pensar na história da docência e, a partir dela, nas múltiplas perspectivas que foram legadas ao ensinar nos diferentes tempos e sociedades. Um aspecto se faz premente para a nossa reflexão: o professor é um trabalhador e, como qualquer outro, vende sua força de trabalho. Entretanto, mesmo sendo um trabalho produtivo e ocorrendo em meio às relações de compra e de venda da força de trabalho, esse trabalho não é material, pois, nele, não se separa o trabalhador do produto do seu trabalho, portanto, o professor é um trabalhador cujo produto de sua ação é imaterial<sup>4</sup>. A consciência de

---

4 Para aprofundar a discussão sobre a natureza do trabalho docente, sugerimos a leitura de MOURA, Dante Henrique. **Trabalho e formação docente na educação profissional**. Editora do IFPR-EAD, 2014.

pertença à classe trabalhadora é importante, porque ela contribui para a formação da profissão e da profissionalidade, uma vez que determina escolhas filosóficas, pedagógicas e metodológicas que podem ser fundamentais ao processo educativo de sua própria classe.

Contudo, lembramos com Moura (2014) que

A consciência de pertencer a uma determinada classe resulta das práticas sociais e produtivas vivenciadas pelo professor durante a vida, logo não se pode esperar que essa consciência se construa apenas nos processos de formação escolar, embora, tampouco, se possa deles descurar (MOURA, 2014, p. 33).

Portanto, essa consciência de classe é construída historicamente tanto na formação inicial e continuada como nas relações sociais, incluindo as relações no próprio mundo do trabalho.

Se formos remontar aos primórdios da vida humana em sociedade, vamos ver que sempre existiu alguém, mais velho, para passar adiante costumes, hábitos culturais, exemplos. Nas antigas civilizações, o professor era sempre aquele que tornava o indivíduo apto para suas funções sociais: ensinava a leitura e a escrita; uma determinada arte ou ofício; os comportamentos sociais adequados; a liderança, enfim, o que era conside-



rado importante e necessário, e recebia, em troca, o suficiente para a sua subsistência.

A gênese da docência, tal como a entendemos hoje, no entanto, se deu no seio das instituições religiosas. Do século XVIII ao XIX, as congregações religiosas, como a jesuíta, fundamental para a docência no Brasil, por exemplo, foi constituindo um corpo de saberes, técnicas, normas e valores que caracterizavam a docência sob a perspectiva de sua ordem. Essa relação entre a igreja e a educação legou à docência a concepção de sacerdócio, de que ensinar é um dom e, nesse sentido, qualquer pessoa que nasça com esse dom pode dedicar-se ao exercício docente, mesmo que não tenha sido formada para tal. Portanto, essa concepção nega a docência como uma profissão que, como tal, exige saberes específicos que podem ser aprendidos.

Lessard e Tardif (2009, p. 255) nos lembram:

Realidade familiar a todos, o ensino foi durante muito tempo apresentado como uma vocação, um apostolado, um sacerdócio leigo; seu exercício se baseava então antes de tudo, nas qualidades morais que o bom mestre tinha de possuir e exibir a todos aqueles que controlavam, de uma maneira ou de outra, o seu trabalho com os jovens.

Mais recentemente (e com “recente” remetemos ao século XX) é que a massificação da educa-

ção, a construção dos sistemas educacionais e as organizações de classe começaram a desenvolver reflexões e discussões acerca das diferentes perspectivas que configuram a docência, exigindo o seu reconhecimento como profissão e o reconhecimento e retorno do esforço de qualificação dos professores a partir de planos de carreira e de reconhecimento dos saberes que constituem a docência.

Para Lessard e Tardif (2009), a docência, portanto, atravessa diferentes percepções em seu percurso evolutivo ao longo da história, atreladas ao olhar social, como vocação, como ofício e como profissão. Essas três concepções compõem o ensino até a atualidade e são permanentemente redefinidas conforme o modo de produção, as funções e as pressões sociais, que determinam as condições para o exercício da docência.

Para os autores, a docência está diante de um estado de crise, pois o modelo de professor que existia até o século XIX já não mais se coaduna com as necessidades da sociedade contemporânea. Vive-se um momento de dissolução de um modelo de atuação e da busca por novas perspectivas de profissionalização. Uma crise é ruptura do equilíbrio, resistência à modernidade; exacerbação das contradições.

A descrição das atribuições da profissão do-

cente atravessa várias teorias e várias perspectivas. No entanto,

Independentemente do agrupamento feito das classificações e tipologias para uma melhor análise, foi possível perceber que o significado conceitual dos termos empregados, para referir-se ao conjunto de capacidades mais ou menos sistematizadas necessárias para pôr em prática a profissão de professor (conhecimento, saberes e competências), é quase o mesmo nos onze autores consultados. Para todos eles, a profissionalização da docência compõe-se de três ingredientes fundamentais, mas não suficientes: de saber, de saber-fazer e de saber-ser, apresentados na forma de saberes, de conhecimentos ou de competências. (PUENTES, AQUINO, QUILLICI NETO, 2009, p. 182. Grifo dos autores).

É importante observar que os conceitos “saberes, competências e conhecimentos” não podem ser tidos como sinônimos. Eles constituem conceitos diferentes e possuem diferentes, e por vezes antagônicas, perspectivas de análise da realidade do trabalho docente. O que esses conceitos trazem em comum, como apontam os autores, é sua caracterização da docência a partir de três componentes: o saber, o saber-fazer e o saber-ser. Isso denota a complexidade da ação docente, que também está imbuída, para além desses ele-

mentos, de aspectos contextuais, emocionais e sociais. O docente não pode, portanto, ser avaliado apenas por sua capacidade de transmitir conteúdos e de desenvolver procedimentos metodológicos.

As causas da crise no modelo de docência estão relacionadas à massificação da educação e à generalização do ensino secundário voltado para a preparação de mão de obra qualificada. Essa crise alterou substancialmente o ambiente escolar e começa a desmoronar a educação centralizada no

[...] modelo do docente disciplinador e erudito, transmitindo o mais claramente possível, graças ao seu perfeito domínio da exposição magistral e a sua paixão intelectual, o patrimônio nacional e a grande cultura universal, a alunos escolhidos a dedo, por sua origem de classe, próximos da cultura escolar e dos códigos implícitos e destinados ao status de membros da elite meritocrática (NOVOA, 1998, p. 259).

Lessard e Tardif (2009), no entanto, chamam a atenção para o fato de que a mudança na profissão docente não se estabeleceu a partir de uma linha evolutiva linear ou unidimensional, mas de uma linha complexa e multidimensional:

[...] se permanecermos durante algum tempo no domínio das representações, poderá ser útil encarar

o ensino atual como uma composição dessas três concepções [vocação, ofício, profissão], que então não se apresentam mais como uma sucessão de etapas históricas, mas como reveladoras das dimensões fundamentais do trabalho docente, permanentemente redefinidas e recompostas em função das pressões e das condições em que se exerce esse trabalho (LESSARD; TARDIF, 2009, p.256, acréscimo nosso)

Schaffel (2000) nos lembra que a constituição da identidade, tanto nos indivíduos quanto nas profissões, sempre se dá a partir de um processo de desestruturação, ou seja, construção e reconstrução permeadas de incertezas.

O conceito de identidade profissional relacionado ao mundo operacional do professor integra os estudos que dizem respeito à socialização profissional, que se centram nos processos de adaptação do professor ao seu meio profissional.(SCHAFFEL, 2000, p. 109).

Assim, a construção da identidade profissional docente se dá não apenas na formação inicial, mas também na formação continuada e na experiência, ou seja, na prática profissional, a partir do ambiente e dos pares

A autora, referenciando Nóvoa, lembra que

o currículo de formação de docentes geralmente oscila entre três polos, conforme demonstra a figura 1.

**Figura 1** – Polos em que oscilam os currículos de formação docente

| Metodológico  | Disciplinar  | Científico  |
|---|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ênfase nas técnicas e instrumentos.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ênfase na maestria em um determinado saber</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ênfase nas ciências da educação, sociais e humanas.</li> </ul> |

**Fonte:** Elaboração das autoras a partir de adaptação de Nóvoa (1998).

Essa oscilação entre os pólos representados na Figura 1 acaba reproduzindo dicotomias tais como: saber fundamental/saber aplicado; ciência/técnica; e saber/métodos. Nesse sentido, faz-se necessário fugir ao olhar dicotômico, buscando observar as múltiplas dimensões do trabalho docente.

Para Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), o processo de construção dos saberes docentes se desenvolve junto do desenvolvimento da pesquisa na educação, resultando numa reflexão da e so-

bre a prática, assim como numa perspectiva crítica e coletiva da atuação. A crítica, para os autores, é elemento fundamental não só na constituição dos saberes docentes, mas na própria trajetória da profissionalização, pois é ela que permite o movimento para a reconstrução da própria docência, da docência como profissão e da própria realidade em que se insere o professor.

Os mesmos autores lembram que, no contexto da América Latina, a questão da profissionalização docente passa por uma compreensão do lugar do professor na sociedade, ou seja, pela percepção de que o professor é percebido como um consumidor de conhecimentos produzidos por outros profissionais e um mero reproduzidor ou emissor desses conhecimentos estabelecidos. Isso leva à desprofissionalização.

Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004 p. 39) afirmam que:

[...] pode-se definir a profissionalização como o processo no qual uma ocupação organizada, normalmente, mas nem sempre, em virtude de uma demanda de competências especiais e esotéricas, obtém o exclusivo direito a executar um tipo particular de trabalho, controlar a formação e o acesso, e controlar o direito para determinar e avaliar as formas de como realizar o trabalho.

Ocorre que, historicamente, os professores não possuem o direito exclusivo de exercer sua profissão, ou seja, qualquer profissional de qualquer área pode exercer a docência em qualquer nível e modalidade de ensino. Os professores também não possuem um estatuto que determine suas “competências especiais e esotéricas”, nem mesmo o controle da formação e avaliação de seu trabalho. Esses são fatores importantes que determinam a desprofissionalização dos docentes no Brasil. Dessa forma, fica claro que a profissionalização de qualquer profissão é mais do que um conjunto de saberes e competências, é uma questão de poder em relação a outros grupos profissionais. No entanto, vale enfatizar:

a transformação de uma ocupação em profissão expressa não só a aspiração a um maior *status* social, como também a busca de um reconhecimento da especificidade da ocupação, a responsabilidade de seu exercício e a legitimidade de espaços de autonomia necessários para o sucesso na atividade (RAMALHO, NUÑES e GAUTHIER, 2004, p. 40).

Os caminhos para a profissionalização docente são difíceis, mas isso não significa dizer que não há elementos caracterizadores da profissão



docente. O trabalho do professor se constrói numa coletividade, a partir de valores e de conhecimentos e tem uma perspectiva que não pode ser mensurada por meio de produtos concretos.

A identidade docente no Brasil é permeada pela própria construção social da profissão docente, que oscilou, ao longo do tempo, entre as perspectivas de ser uma profissão plena, uma ocupação semiprofissional ou mesmo uma ocupação em vias de profissionalização, conforme afirma Lelis (2009, p. 57)

[...] é preciso, como indica Nóvoa (1998), repensar o processo de profissionalização da profissão docente além da lógica do espaço acadêmico e das políticas do Estado inscritas num campo de poder e de controle.

Nesse sentido, a autora propõe uma reflexão acerca da formação inicial como elemento relevante na construção da profissionalidade, sobre a condição da formação no Brasil, onde proliferam cursos noturnos e ampla maioria de formação na rede privada. Esse dado é relevante porque as universidades públicas são as principais produtoras e difusoras (pesquisa e extensão) de conhecimento no Brasil, conforme dados elencados no Relatório intitulado *Research in Brazil*, elaborado pela Clari-

*vate Analytics* para a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em 2018.

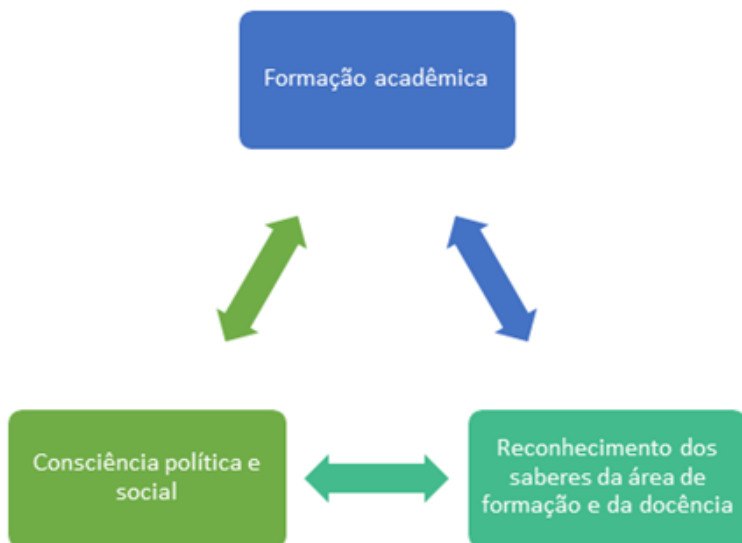
Se está nas instituições públicas a formação mais ampla, voltada não só para a instrumentalização para o trabalho, mas para a formação integral, gerando investigação, reflexão crítica e compreensão acerca dos fenômenos e dos fatos, assim como intervenção na realidade, é esse o foco que deve receber maior fomento do Estado, buscando formar para a excelência.

Nóvoa (2009, p. 227) afirma:

Na maioria dos países europeus, o processo de profissionalização da atividade docente se fez sob a tutela do Estado, embora não se deva ignorar o papel dos movimentos associativos logo nas primeiras décadas do século XX.

O autor remete a três dilemas presentes na formação da profissão docente: a necessidade de formar-se internamente (formação inicial e continuada e experiência); de formar-se para intervir na realidade; e de reconhecer os saberes da profissão, não apenas os de sua área, conforme demonstra a figura 2.

## Figura 2 – Aspectos da construção da identidade profissional docente



**Fonte:** Elaboração das autoras, a partir de adaptação de Nóvoa (2009).

Somente a intersecção entre esses elementos permite a completa percepção da profissionalização da docência. O autor também ressalta que é preciso estar atento à complexidade do ensino, que é uma atividade multifacetada, organizada em aspectos tais como:

- colaboração do aluno - se estabelecendo, portanto, a partir das relações sociais;
- afetos e conflitos - pois se insere em um grupo social e, como o grupo, reflete e retrata os con-

flitos que lhe são inerentes;

- objetivos distintos e, às vezes, contraditórios, a cumprir: formar a pessoa e o trabalhador; garantir a igualdade de oportunidades e a seletividade das elites; promover a mobilidade social e, ao mesmo tempo, sua coesão.

Observa-se, a partir da proposição de Nóvoa (2009), que os fatores que contribuem para a profissão docente vão além da formação, pois se estabelecem também no ambiente escolar, nas relações interpessoais e nos objetivos de formação. Por isso, o espaço da educação exige dos docentes não só uma grande compreensão de sua área de formação e dos saberes da docência, mas a consciência política para uma participação nos debates sociais e culturais, um trabalho contínuo com a realidade em que está inserido.

Considerando o trabalho docente na modalidade de educação profissional e tecnológica (EPT), a constituição dessa profissionalidade ganha contornos específicos, pois além dos saberes da área de formação e da docência, da consciência política e social, é necessário um diálogo constante entre esses aspectos e desses com o mundo do trabalho. Nesse sentido, consideramos que todas essas dimensões fazem parte de uma totalidade,

pois no mundo real elas não estão isoladas. Dessa forma, buscamos materializar essa discussão na figura 3.

**Figura 3** – Aspectos da construção da identidade profissional do docente da educação profissional



**Fonte:** elaboração própria

Assim, é imprescindível que os docentes da EPT, sejam eles licenciados, tecnólogos ou bacharéis, dominem os conhecimentos de sua área, pois só se pode ensinar o que se sabe. Ademais, é fundamental saber como ensinar e compreender a relação de sua área de formação com as demais e a quem interessa a seleção de conteúdos e métodos que se lhes impõe ensinar e utilizar. Portanto, a formação didático-

-político-pedagógica é imprescindível para que o professor construa uma identidade profissional que vá ao encontro das necessidades da classe trabalhadora da qual faz parte na perspectiva de transformação da sociedade e do modo de produção que a estrutura.

Assim, além da competência técnica e de dominar os conhecimentos necessários ao saber ensinar o que domina em seu campo científico-tecnológico específico, o docente da educação profissional, que não trata apenas “de adestrar de forma eficiente e eficaz pessoas para uma determinada função no mundo trabalho” (MOURA, 2014, p.95), busca a formação humana integral, assim, deve ter o saber do pesquisador inserido em sua formação. Quando falamos do saber do pesquisador, estamos fundadas na dimensão política da formação humana e, por isso, nos referimos à promoção de uma atitude de autonomia intelectual.

Lembramos com Moura (2014) que

Incorporar esse princípio é fundamental se o que se deseja é formar docentes que não sejam meros aplicadores de conhecimentos, de materiais didáticos, de experimentos etc. produzidos por especialistas. Ele pode planejar e executar sua prática pedagógica a partir de seus próprios conhecimentos, produzir seu próprio material didático etc.

Desse modo, a pesquisa como princípio pedagógico contribui para a dimensão intelectual do professor. (MOURA, 2014, p.97)

Para finalizar, retomamos o poema de João Cabral de Melo Neto, a Educação pela Pedra, com o qual abrimos este ensaio. A pedra, um objeto inanimado existente na natureza, nesse poema, nos interpela pela nossa resistência, pela nossa palavra forte e precisa. Tomando-a como metáfora da profissionalidade docente, nos impele a lutar para que sejam incorporadas em nossa formação inicial e/ou continuada as dimensões que nos permitam compreender a realidade e intervir pedagogicamente de forma competente, crítica e autônoma.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Coleção de Leis do Império do Brasil - 1827, Página 71 Vol. 1 pt. I (Publicação Original). disponível em [https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei\\_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacao-original-90222-pl.html](https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacao-original-90222-pl.html). Acesso em 10 de maio de 2019.

BRASIL. **Resolução nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, [2020]. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724>. Acesso em 12 jan. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Disponível em: Acesso em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>. Acesso em 15 jan. 2021.



BRASIL. **Portaria nº 24, de 19 de janeiro de 2021.**

Dispõe sobre o Sistema Nacional de Reconhecimento e Certificação de Saberes e Competências Profissionais -Re-Saber, no âmbito do Ministério da Educação. [2021) Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-mec-024-2021-01-19.pdf>. Acesso em 21 jan. 2021

CROSS, Di. THOMSON, Simon. SINCLAIR, Alexandra. **Research in Brazil:** a report for CAPES by Clarivate Analytics. Brasília: Capes, 2018. Disponível em <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/diversos/17012018-CAPES-InCitesReport-Final.pdf> Acesso em 10 de maio de 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LESSARD, Claude. TARDIF, Maurice. As transformações atuais do ensino: três cenários possíveis na evolução da profissão de professor? *In:* LESSARD, Claude. TARDIF, Maurice. **O ofício de professor:** história, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

LELIS, Isabel. A construção social da profissão docente no Brasil: uma rede de histórias. *In:* LELIS, Isabel. **O ofício de professor:** história, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

LINS, Carla Patrícia Acioli. PROCESSO DE PROFIS-SIONALIZAÇÃO DOCENTE: o contexto das prá-ticas. **Revista Estudos de Sociologia**. [online], 2013, vol.1, n. 19, s/n. Disponível em <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revsocio/article/view/235531/28508> Acesso em 20 de fevereiro de 2020.

MACHADO. Lucília Regina de Souza. Políticas de formação de professores: notório saber e possi-bilidades emancipatórias. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 15, n. 31, p. 51-64, jan./abr. 2021. Disponível em: <http://retratosdaescola.em-nuvens.com.br/rde>. Acesso em: 14 maio 2021

MELO NETO, João Cabral de. **Antologia Poética**. 5 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1979.

MOURA, Dante Henrique. **Trabalho e formação docente na educação profissional**. Curitiba: Edi-tora do IFPR-EAD, 2014.

NÓVOA, Antonio. Os professores e o “novo” espa-ço público da educação. *In*: NÓVOA, Antonio. **O ofí-cio de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua Forma-ção**. (Org.). Lisboa: Publicações Dom Quixote. Ins-tituto de Inovação Educacional, 1997

PUNTES, Roberto Valdés; AQUINO. Orlando Fernández; QUILICI NETO, Armindo. Profissionalização dos professores: conhecimentos, saberes e competências necessários à docência. **Revista Educar**. Curitiba, n. 34, p. 169-184, 2009.

SCHAFFEL, A identidade profissional em questão. *In*: CANDAU, Vera Maria. (Org.). **Reinventar a escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

TANURI, Lenonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. Mai/Jun/Jul/Ago 2000 N° 14, p. 61-193. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05> Acesso em 10 de maio de 2019.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. A profissionalização docente: uma construção histórica e ética. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; ARAÚJO, Jose Carlos Souza; KAPUZINIAK, Célia. **Docência**: uma construção ético-profissional. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2005.





## CAPÍTULO 1.2

### **EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E RECURSOS TECNOLÓGICOS: UM OLHAR HISTÓRICO SOBRE A PRÁTICA PROFISSIONAL DOCENTE NO INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE**

ERIKA MOREIRA DO SANTOS

IFRN

erika.moreira@ifrn.edu.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2535-0061>

LUCIANA GOUVEIA MACHADO

SESI/RN

lupedagogiaemp@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6742-3276>

MARIA CARMEM LÚCIA PRAXEDES

IFRN/FUNCERN

clpraxedes@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5404-4138>

## INTRODUÇÃO

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT), como o próprio nome deixa transparecer, prescinde de uma correta apropriação dos recursos tecnológicos que permitem a compreensão da relação entre o trabalho e os processos técnicos que a caracterizam. Essa relação intrínseca entre a educação profissional e a tecnologia justifica-se, portanto, pela função que os conhecimentos tecnológicos desempenham na formação para o trabalho. É sobre essa interface existente entre formação profissional e o uso da tecnologia como ferramenta pedagógica que se constroem muitas problematizações no âmbito das pesquisas sobre educação e trabalho.

Neste estudo, discute-se a relação entre a educação profissional e o uso da tecnologia, compreendida como um dos saberes específicos que caracterizam o exercício da docência nessa modalidade de ensino. Essa problematização foi feita por meio da análise das memórias e experiências de professores que iniciaram sua prática docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) a partir do fim dos anos sessenta. Nesse período, a instituição ainda existia com a identidade de Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte.

Os professores que participaram do estudo, alguns já aposentados e outros ainda atuando,

tes, lecionaram na instituição a partir da década de 1960 e, portanto, atravessaram diferentes identidades institucionais. Dessa forma, partiu-se do pressuposto de que as memórias desses sujeitos contribuem para a compreensão das mudanças que aconteceram ao longo da história do IFRN e influenciaram as práticas pedagógicas dos docentes, especialmente no que diz respeito ao uso das tecnologias em sala de aula.

Dessa forma, objetiva-se, nesse texto, compreender como se deu a incorporação de recursos tecnológicos na prática desses docentes e qual a concepção deles acerca da importância da tecnologia para o processo de ensino e aprendizagem. Realizou-se uma pesquisa de abordagem qualitativa, caracterizada pelo levantamento de referências epistemológicas relacionadas ao tema da tecnologia na Educação Profissional e, pela dimensão empírica, materializada por meio das entrevistas realizadas.

Metodologicamente, optou-se pelo uso da entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados e os participantes foram seis professores do IFRN (aqui designados pelas siglas P1, P2, P3, P4, P5 e P6), que responderam a perguntas que versavam sobre 5 eixos temáticos: 1) articulação educação e trabalho; 2) formação docente para educação profissional; 3) tecnologia nas práticas

docentes; 4) práticas docentes e integração e 5) formação humana integral e práticas culturais. Neste trabalho, apresentam-se os resultados obtidos a partir da análise das questões referentes ao eixo 2.

O tema sobre o qual o estudo transcorre é, portanto, o uso de recursos tecnológicos na prática docente de tais professores. Buscou-se perceber a importância que se dava a estes recursos e de que forma eles eram inseridos no dia a dia de uma sala de aula da educação profissional, uma vez que a tecnologia é um elemento fundamental para esta modalidade de ensino.

Além destas palavras introdutórias, este trabalho está dividido em outras quatro partes. Após a introdução, apresentamos a problemática em torno da formação de professores para a educação profissional; em seguida, abordamos o uso de recursos tecnológicos no contexto educacional, tratando especificamente da sua contribuição deles para o processo de ensino e aprendizagem na formação para o trabalho; na seção intitulada “Memória e cultura escolar: os recursos tecnológicos na prática docente do IFRN”, são apresentados os dados da análise das entrevistas, que revelam as memórias dos participantes acerca da presença da tecnologia em sala de aula em sua experiência profissional; por fim, apresentamos as nossas considerações finais.



## **FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

A falta de formação docente para atuar na Educação Profissional caracteriza-se como um problema que precisa ser cada vez mais discutido. Trata-se de uma problemática que repercute diretamente na prática de professores que já atuam nessa modalidade de ensino e que, na maioria das vezes, não tiveram acesso a um processo formativo que contemplasse as especificidades da Educação Profissional.

Para que se realize uma análise acerca da atuação de professores no que diz respeito ao uso das tecnologias ou qualquer outro aspecto, faz-se necessário reconhecer a intrínseca relação entre a formação docente e as práticas pedagógicas desses professores. O percurso formativo pelo qual o docente passou ao longo da sua formação é um fator determinante para a maneira como ele vai construir as suas concepções de ensino e de aprendizagem e influencia diretamente no modo como ele vai conduzir os elementos constituintes dessa mediação.

Essa realidade faz parte da educação como um todo e, quando se trata da educação profissional, essa relação é ainda mais conflituosa, uma vez que são poucas as possibilidades de formação inicial e continuada que dão conta dos saberes espe-

cíficos característicos dessa modalidade de ensino. Em instituições como o IFRN, por exemplo, muitos docentes receberam uma formação inicial para serem bacharéis ou tecnólogos e, portanto, não se formaram para a docência. No entanto, eles atuam como professores na educação profissional e precisam construir, ao longo da sua trajetória profissional, os seus saberes docentes voltados para o aperfeiçoamento da sua prática.

Dessa forma, os problemas relacionados à falta de formação docente para a educação profissional podem ser considerados como um dos empecilhos à realização de práticas pedagógicas mais eficazes, do ponto de vista da integração do ensino médio e técnico. Quando se trata de educação profissional, pode-se destacar a falta de formação docente para atuar nesta modalidade de ensino como um problema que dificulta a apreensão de conceitos fundamentais para uma prática mais eficiente e exitosa.

Assim, todas as iniciativas de formação de professores que atuam na educação profissional carecem de um respaldo de políticas públicas para que não ocorram mais de forma improvisada e aliageirada, como acontece no nosso país desde que se começou a pensar sobre o assunto. Sobre esse histórico de debilidades na formação docente para a educação profissional, Machado (2008, p.15) defende a necessidade de superação:

Superar o histórico de fragmentação, imprevisto e insuficiência de formação pedagógica que caracteriza a prática de muitos docentes da educação profissional de hoje implica reconhecer que a docência é muito mais que mera transmissão de conhecimentos empíricos ou processo de ensino de conteúdos fragmentados e esvaziados teoricamente.

De acordo com a argumentação dada até aqui, pode-se afirmar que o investimento na formação de professores para a educação profissional representa a valorização da própria docência e, conseqüentemente, da qualidade da educação promovida pelas instituições de ensino que se dedicam à formação de profissionais.

Essa valorização passa necessariamente pela urgência de políticas públicas educacionais que contemplem a educação profissional e suas especificidades, como a formação de seu quadro docente. É necessário que haja uma política que proporcione uma consolidação da formação docente, incluindo a inicial e a continuada, bem como a integração entre as duas. Desse modo, seria possível pensar na interrupção de um histórico de fragmentação que caracteriza as políticas de formação de professores para a educação profissional no Brasil.

Vale a pena ressaltar que as fragilidades na

formação docente para a educação profissional interferem diretamente nas práticas pedagógicas implementadas na docência, e o uso das tecnologias como ferramentas pedagógicas constitui-se como um desses aspectos. Para proporcionar uma formação consistente, que prepare o indivíduo para os desafios do mundo do trabalho, faz-se necessário, entre outras coisas, reconhecer a importância dos recursos tecnológicos para atender as necessidades humanas. Por esse motivo, consideramos fundamental destacar o papel desempenhado por eles no contexto educacional através dos apontamentos a seguir.

## **OS RECURSOS TECNOLÓGICOS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO**

As tecnologias se fazem presentes no decorrer de todo o processo histórico da humanidade, e proporcionam ao homem desenvolvimento. A evolução das tecnologias percebida ao longo do tempo acompanhou o próprio desenvolvimento social do homem. Pode-se até afirmar que o avanço tecnológico é um dos indicadores utilizados para identificar as diferentes fases da história da humanidade.

Castells (2009) afirma que, através da mediação das tecnologias da informação e co-

municação, a sociedade se transforma muito rapidamente, propiciando o surgimento de novos estilos de vida e modos de convivência social. Por estar presente em todas as instâncias sociais e educacionais, a tecnologia é indispensável no mundo globalizado e as escolas devem se adequar para atender a essa nova demanda tecnológica. Em plena era do conhecimento e da informação, refletir sobre o papel e a contribuição da tecnologia na Educação Profissional é fator crucial para uma formação de excelência.

A cada dia, novos cenários tecnológicos se formam e se fundem no âmbito educacional. Por isso, é fundamental refletir sobre a práxis docente e sua evolução ao longo das décadas, já que compreender a educação no século XXI demanda um pensamento global e dinâmico. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da educação preconiza que a prática educacional deverá ser compatível com a realidade do mundo e do mercado de trabalho, ou seja, deverá levar em consideração as novas tecnologias da informação e comunicação cada vez mais presentes no cotidiano e na cultura das novas gerações.

Em plena era do conhecimento e da informação, na qual mudanças ocorrem a todo minuto, as instituições de ensino têm a importante missão de manter seu alunado interessa-

do e motivado na busca do saber. Desta forma, os recursos tecnológicos se definem como fator decisivo para o constante aprimoramento dos processos de ensino aprendizagem, bem como um valioso recurso para retenção do interesse e participação dos discentes na descoberta do saber.

Aprofundado o assunto, Litwin (1997, p.85) considera que:

As instituições educacionais enfrentam o desafio não apenas de incorporar as novas tecnologias da informação como conteúdos do ensino, mas também reconhecer e partir das concepções que as crianças e os adolescentes têm sobre estas tecnologias para elaborar, desenvolver e avaliar práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento de uma disposição reflexiva sobre os conhecimentos e os usos tecnológicos.

Assim, observamos que, no contexto da educação, os recursos tecnológicos não deverão ser apenas recursos opcionais na prática docente, mas sim ferramentas que propiciem ao aluno uma maior interatividade e interdisciplinaridade em todas as práticas pedagógicas, incentivando a autonomia do educando durante todo o processo de construção da aprendizagem.

## **1 A CONTRIBUIÇÃO DOS RECURSOS TECNOLÓGICOS PARA O PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

Muitas são as contribuições dos recursos tecnológicos para o processo de ensino aprendizagem na Educação Profissional, dentre as quais podemos destacar a mudança significativa da função do educando, que nesse universo de conhecimentos, nessa imensa rede interativa, passa a se tornar sujeito da própria formação.

Como afirma Viana (2004), o professor não é apenas um conjunto de competências: é uma pessoa em relação e em evolução. Portanto, na sua formação, devem estar expressas as possibilidades de estar aberto a aprender.

A tecnologia concede à educação profissional uma linguagem dinâmica para enfrentar os processos de ensino aprendizagem, contemplando o aprendizado de novas habilidades, de assimilar novos conceitos, de avaliar novas situações, de lidar com o inesperado e de exercitar a criatividade e a criticidade.

Na atualidade, de acordo com Kenski (2007), surge um novo tipo de sociedade tecnológica, que é determinada principalmente pelos avanços das tecnologias digitais de comunicação e informação e pela microeletrônica. Essas novas tecnologias, assim consideradas em relação às tecnologias an-

teriormente existentes, quando disseminadas socialmente, alteram as qualificações profissionais e a maneira como as pessoas vivem cotidianamente, trabalham, informam-se e se comunicam com outras pessoas e com todo o mundo. Dessa forma, surge uma nova organização social conhecida como “Sociedade da Informação”, que traz, em um de seus aspectos, a presença dessas novas tecnologias, as quais se desenvolvem cada vez mais rapidamente. Kenski (2007, p.45) fundamenta em sua afirmação que a tecnologia:

Abre oportunidades que permitem enriquecer o ambiente de aprendizagem e apresenta-se como um meio de pensar e ver o mundo, utilizando-se de uma nova sensibilidade, através da imagem eletrônica, que envolve um pensar dinâmico, onde tempo, velocidade e movimento passam a ser os novos aliados no processo de aprendizagem, permitindo a educadores e educandos desenvolver seu pensamento, de forma lógica e crítica, sua criatividade por intermédio do despertar da curiosidade, sua capacidade de observação, seu relacionamento com grupos de trabalho na elaboração de projetos, seu senso de responsabilidade e coparticipação.

A tecnologia como meio facilitador da aprendizagem não é algo novo na Educação Profissional,



de forma que, em alguns momentos, faz-se necessário despir-se de conceitos tradicionalistas e vestir-se com novos ideais que propiciam o ensino e facilitam a aprendizagem a fim de que as necessidades dos docentes (bem como dos discentes) sejam atendidas, fugindo do convencional tradicionalismo para uma ação construtivista. Sobre isso, Sancho (1998, p. 17) afirma:

Se concebermos a tecnologia como o conjunto de conhecimentos que permite a nossa intervenção no mundo, como o conjunto de ferramentas físicas ou de instrumentos, psíquicas ou simbólicas, e sociais ou organizadoras, estamos nos referindo a um “saber fazer” que bebe das fontes da experiência, da tradição, da reflexão sobre a prática e das contribuições das diferentes áreas do conhecimento. Um saber fazer que, se não quiser ser mecanicista e rotineiro, deve levar em consideração as contribuições dos diferentes âmbitos científicos, constituindo-se, por sua vez, em fonte de novo conhecimento.

A relação ensino-aprendizagem e a utilização de tecnologias voltadas à educação profissional apresentam questões articuladas que não podem ficar desassociadas da realidade em que a sociedade está inserida. Na era de conhecimento em que vivemos, tudo o que vier a contribuir para esse fim deve ser aproveitado no contexto escolar.

Entretanto, as mudanças tecnológicas constantes geralmente são um fator de dificuldade, pois as tecnologias mudam muito rápido e nos surpreendem com novas descobertas. Essas mudanças, muitas vezes, nos causam medo, porque são conhecimentos novos que não dominamos e conhecemos.

As mudanças tecnológicas geralmente são implementadas como uma forma de lutar contra o fracasso escolar, almejando certas melhorias através de algo que motive os alunos, isto é, o efeito que meios utilizados com objetivos de ensino poderiam obter resultados mais eficazes no processo de ensino.

As tecnologias usadas adequadamente proporcionam o desenvolvimento da autonomia, cooperação e criticidade a partir de uma participação ativa do sujeito com as máquinas e com os outros sujeitos. É importante frisar que muitas vezes a tecnologia é levada para o professor, mas ele continua usando das mesmas metodologias repetitivas de 'transmissão de conteúdos', que não possibilitam espaço para que o aluno crie, aprenda e produza.

Em resumo, os professores não são formados para o uso pedagógico das tecnologias. Muitas vezes, e por diversos fatores, esses profissionais do ensino estão mais preocupados em usar as tec-

nologias que têm a sua disposição para ‘passar o conteúdo’, sem se preocupar com a melhor forma de uso para que o aluno possa, aquele que precisa aprender. Sobre isso, Kenski (2007, p. 46) afirma:

portanto, não basta assimilar informática, Internet e outras tecnologias do conhecimento; as novas tecnologias trazem transformações nas formas de trabalhar o conhecimento exigido, trazendo, por sua vez, novas formas de trabalhar o conhecimento e exigindo novas formas de organização do tempo, do espaço, das relações internas da escola.

Diante disto, é possível perceber a importância da formação e da mediação do professor no uso desses recursos tecnológicos, já que para autores como Faria (2004), por exemplo, o papel do educador está em orientar e mediar as situações de aprendizagem para que ocorra a comunidade de alunos e ideias, o compartilhamento e a aprendizagem colaborativa para vivenciar uma realidade em que as crianças nascem e crescem manuseando as tecnologias que estão ao seu alcance. A era da informação é fruto do avanço das novas tecnologias que estocam, de forma prática, o conhecimento e gigantescos volumes de informações. Essas novas tecnologias permitem-nos acessar não apenas conhecimentos transmitidos por palavras, mas também por imagens, sons, ví-

deos, dentre outros (VIANA, 2004, p. 11, 12).

Portanto, o professor deve estar aberto a mudanças, principalmente no que se refere à sua nova postura: o de facilitador e coordenador do processo de ensino-aprendizagem. Ele deve entender que a sua função apenas aumentou em nível de importância, pois seu novo papel é o de desafiador ativo de uma nova dinâmica no contexto da ação docente.

Consideramos, então, que os recursos tecnológicos trazem para o processo de ensino aprendizagem uma mudança significativa da função do educando, pois o tornam participante do processo educativo, bem como impulsionam o professor a buscar novos conhecimentos e se adequar às constantes mudanças pelas quais a sociedade tem passado e às quais a escola não pode ficar indiferente.

Contudo, para que essas tecnologias tragam as alterações necessárias no processo educativo, elas precisam ser compreendidas e incorporadas pedagogicamente. Segundo Kenski (2007), é preciso respeitar as especificidades do ensino e da própria tecnologia para poder garantir que o seu uso realmente faça a diferença. Não basta usar a televisão ou o computador, é preciso saber usar de forma pedagogicamente correta a tecnologia escolhida.

Diante disto, os professores da educação profissional necessitam de formação para interagir com uma geração mais atualizada e mais informada, pois a sociedade tem avançado dia após dia em suas vastas áreas e no advento das novas tecnologias.

## **MEMÓRIA E CULTURA ESCOLAR: OS RECURSOS TECNOLÓGICOS NA PRÁTICA DOCENTE DO IFRN**

A tecnologia sempre foi, e continua sendo, um elemento muito presente no cotidiano do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, pelo fato de ser, como seu próprio nome indica, uma instituição voltada para o desenvolvimento dos recursos necessários à inserção e ao êxito dos seus estudantes no mundo do trabalho, sendo a tecnologia parte um desses recursos. Mesmo antes de se tornar IFRN, ainda quando era Centro Federal ou Escola Técnica, esta instituição sempre se caracterizou pela busca constante da associação entre educação, ciência e tecnologia.

No presente estudo, pôde-se evidenciar que sempre houve, por parte do instituto, esforço no sentido de investir na aquisição de excelentes materiais para equipar os laboratórios, bem como de recursos tecnológicos que permitissem aos professores e estu-

dantes ter uma experiência cada vez mais completa e atual. Sabe-se, porém, que houve momentos em que ainda não era possível acompanhar as muitas mudanças trazidas pelo advento do computador e da internet, as quais foram sendo assimiladas aos poucos e contribuíram para fazer do IFRN a instituição que é hoje. Se pensarmos no cenário vivenciado pelas escolas há alguns anos, quando o computador ainda não era algo tão presente na vida das pessoas, como é hoje, vamos reconhecer os desafios enfrentados por todos aqueles envolvidos com a educação, especialmente para os que atuavam na educação profissional. Como afirmam Brandão e Cavalcante (2015, p.2):

Atualmente, vivemos em uma sociedade tecnológica caracterizada pela interatividade. A internet, o principal meio de comunicação no mundo, aproximou pessoas e permitiu a troca de conhecimentos. Os avanços tecnológicos proporcionaram evolução quanto ao acesso à informação, ou seja, às Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). Elas foram ao longo do tempo se modernizando e se inovando, tornando-se, nos dias de hoje, recursos indispensáveis fora e dentro da escola.

Certamente, imaginar nossa vida, e consequentemente a educação, sem a internet e todas as facilidades que ela nos traz é uma tarefa difícil. Parece até que todas as nossas ações, em qual-

quer esfera de atividade social, são permeadas, de alguma maneira, pela rede mundial de computadores. No tocante às rotinas educacionais, a internet desempenha também o papel de contribuir para a formação continuada do professor, uma vez que ele pode ter acesso a materiais, ideias, cursos, entre outros recursos. Os estudantes, por sua vez, lançam mão da internet, de forma quase que indispensável, para buscar informações, divulgar resultados de pesquisas e até para manter contato com outros estudantes, numa aprendizagem colaborativa. Por isso, ao analisar a forma como professores da educação profissional de épocas diferentes lidavam com a questão da tecnologia, é preciso ter em mente a verdadeira revolução que o computador e a internet causaram na forma de buscar informações e na comunicação. Só não se pode deixar de abordar este tema, uma vez que educação profissional e tecnologia são elementos praticamente indissociáveis, como afirma Machado (2008, p.16):

A educação profissional tem no seu objeto de estudo e intervenção sua primeira especificidade: a tecnologia. Esta, por sua vez, se configura como uma ciência transdisciplinar das atividades humanas de produção, do uso dos objetos técnicos e dos fatos tecnológicos, do ponto de vista escolar, é disciplina que estuda

o trabalho humano e suas relações com os processos técnicos.

Portanto, ao analisar o *corpus* formado por meio das entrevistas realizadas com professores que atuaram na instituição a partir dos anos 60, designados aqui como P1, P2, P3, P4, P5 e P6, observamos que nem todos tiveram oportunidade de desenvolver afinidade com recursos tecnológicos a ponto de inseri-los em sua prática docente, principalmente aqueles que ministravam disciplinas de formação geral, já que os da formação técnica, inevitavelmente, tinham contato com equipamentos de alta tecnologia (para a época) adquiridos pelo instituto, recebendo inclusive treinamento especializado, muitas vezes ministrado por estrangeiros vindos dos países onde tais máquinas eram fabricadas.

Ao ser convidado a comentar sobre os recursos tecnológicos usados na sua época de atuação, um dos docentes afirmou:

**P3** - Nós tínhamos muito material, parque tecnológico muito mesmo, precisava montar as máquinas do leste europeu, veio técnico na parte de resistência de mecânica montar, tinha treinamento, ia treinar, fazer treinamento fora, para botar a máquina para funcionar. Vejo que naquela época não havia nenhuma dificulda-



de, nós tínhamos bons equipamentos, boas máquinas, bons treinamentos dentro daquele equipamento que chegava para gente.

Por outro lado, através das repostas de alguns dos professores entrevistados nos levam a, pode-se perceber que eles atribuem ao quadro negro e ao giz o papel mais importante no que diz respeito aos recursos disponíveis para dar aula. Como na época em questão (décadas de 1960 a 1980) ainda não se dispunha de computadores, ou pelo menos eles ainda não tinham sido incorporados na prática docente cotidianamente, não havia muitos recursos tecnológicos à disposição do professor, especialmente para aqueles que ministravam disciplinas da formação geral. Acerca dos recursos disponíveis na época, um dos entrevistados ressaltou:

**P2** - Os recursos era o quadro verde, quadro negro nós não tínhamos mais, era quadro verde na época já. Giz, cada um professor tinha uma caixa de giz, na sala dos professores tinha uma caixa, um arrumado com giz de várias cores. Eu, principalmente, era um que precisava de umas três cores que ensinava desenho também.

Quando se trata de disciplinas técnicas, é unânime entre os entrevistados a opinião de que

a instituição sempre se esforçava para adquirir equipamentos e máquinas necessárias para as práticas de laboratórios, inclusive com a aquisição de máquinas estrangeiras bastante caras. Isso foi evidenciado através de relatos de dois participantes:

**P3** - Dependendo de onde é que fosse, se não tivesse gente para fazer treinamento, vinha gente de fora. (...) Tinha que ter treinamento em cima de qualquer equipamento técnico que chegasse, tinha que haver o treinamento, porque às vezes o catálogo não era nem em português.

**P6** - Então em 84 eu já peguei trabalhando com as tecnologias de informática, depois veio a questão dos projetores e televisão em sala de aula e videoconferência e essas coisas todas. E a escola sempre investiu nisso, é tanto que quando eu estava numa parte administrativa aqui, nós implantamos uma TV e um computador em sala de aula.

Nos relatos de P2, P3 e P4, observa-se que eles presenciaram a inclusão de alguns recursos tecnológicos, como máquinas de passar slides, televisores, projetores, fitas cassete e alguns computadores que chegaram já no final do período em que lecionaram na instituição:

**P2** - A escola tinha duas máquinas de passar slides, tinha uma de filme 16 milímetros, mas na prática o que mais usávamos era o slide.

**P3** - Na sala da aula naquela época, era mesmo giz e quadro e falar alguma coisa. Depois que começaram a vir os computadores, os primeiros computadores, foram dois computadores, um analógico e um digital, faziam mais zoadá que a escola todinha. A gente tinha assim, quadros bons, cadeiras boas para a época, não vamos comparar com as de hoje, eram aquelas pesadonas e os quadros bons.

**P4** - Na nossa época, essa tecnologia praticamente não existia, você sabe que há 18 anos atrás o computador estava começando a entrar na sala de aula. Nós tínhamos slides, começaram a aparecer aqueles quadros de piloto. A parte de laboratório, a gente praticamente formou o laboratório daqui, o laboratório de química, porque praticamente não existia naquela época.

Porém, também nota-se pelas respostas a dificuldade enfrentada para colocar em prática as novidades tecnológicas das quais se dispunha na época. Ou seja, alguns docentes até presenciaram a chegada de recursos tecnológicos na sala de aula, no entanto, a maioria não alcançou a concretização da correta e satisfatória aplicação dos mesmos como recursos didáticos. Em uma parte

da sua entrevista, o docente P6 evidenciou essa dificuldade de inserir recursos tecnológicos em sala de aula na sua época:

**P6** - É muito complexo ainda, é muito trabalhoso ainda, e ainda não está muito efetivada essa questão das tecnologias em sala de aula. Mesmo hoje ainda, com todo esse conhecimento, com todo desenvolvimento, com todo o professor com a formação que ele tem hoje, a tecnologia em sala de aula ainda é difícil, precisa-se fazer muito para ela. Na época, a tecnologia entrava primeiro que o professor não tinha muito... hoje não, você vê uma tecnologia, você faz um levantamento, faz um estudo, olha, como é que está a formação, dá formação aos professores. Na época, a gente botava "olha, tem um computador aí", o professor olhava para ele, olhava para o quadro e dizia "ah, eu vou para o quadro porque eu sei".

Na fala dos entrevistados, o quadro e o giz são mencionados como recursos básicos, dos quais os professores da época lançavam mão na sua prática docente. Inclusive, este fator foi mencionado mais de uma vez como algo que contribuía para que os professores da época fossem bastante criativos, uma vez que não contavam com o suporte de tantas tecnologias como temos hoje.

Esta é uma crítica comum entre os docentes

mais antigos com relação aos de hoje. Na opinião de alguns dos entrevistados, muitos professores de hoje praticamente dependem dos recursos tecnológicos para ministrar suas aulas, enquanto os mais antigos precisavam exercitar muito mais a criatividade para que conseguissem ensinar bem mesmo sem dispor de tantos recursos tecnológicos. O professor intitulado de P4 fez questão de registrar sua opinião acerca disso:

**P4** - Eu que vejo hoje, lamentavelmente, se não tiver esse recurso, tem profissional que não consegue dar uma aula mais, porque dá a ideia que não tem o domínio mais do conteúdo. Se ele não tiver com um projetor de slides, se ele não tiver com multimídia, se ele ... Ele não consegue mais dar uma aula. Infelizmente, é isso o que eu lamento hoje. Ou seja, tem professor, tem docente por aí a fora que se faltar energia na instituição e tiver toda luminosidade na sala ele não dá a aula porque não vai usar a tecnologia, porque o conteúdo está dentro da tecnologia, não tá nele. Infelizmente, isso é lamentável. A aula só acontece se tiver tecnologia e isso não deveria acontecer. A tecnologia é para ajudar, não para resolver o problema em todos os momentos.

Certamente, ao fazer essa crítica, o professor entrevistado refere-se a uma atitude negativa

que marca a prática docente de alguns professores de hoje. Em sua concepção, eles buscam estar sempre muito atualizados no que diz respeito ao uso das tecnologias da informação e comunicação, esforçando-se para explorar cada vez mais as novidades que se apresentam aos montes a cada dia, mas deixam de lado aquela que deve ser a maior preocupação de qualquer educador: ser um profundo conhecedor de sua área e um facilitador da construção do conhecimento de seus educandos.

Conforme P4 afirma, não se trata de repetir somente alguma técnica nova em sala de aula. Faz-se necessário estabelecer relações entre ela e o contexto de ensino e aprendizagem no qual os sujeitos se encontram, um diálogo cheio de sentidos e valores, a fim de ressignificar a tecnologia para que ela esteja a serviço dos interesses educacionais de um grupo específico, respeitando todas as especificidades envolvidas no processo de ensino e aprendizagem, como também afirma Machado (2008, p. 16):

É importante ter em vista que a mudança tecnológica também é obra dos usuários de tecnologia, que a transformam e adaptam quando tomam decisões visando aumentar a confiabilidade e a rentabilidade destes recursos ou diminuir os riscos implicados (por exemplo, sobre meio ambiente), levando à produção de novos saberes nascidos des-

tas iniciativas e experiências práticas. Daí porque há necessidade de dar atenção também ao “diálogo” entre os conhecimentos tecnológicos escolarizados e os que nascem dessas iniciativas e experiências práticas extra-escolares.

Quanto à capacitação para a utilização de recursos tecnológicos disponíveis na época, percebe-se que os treinamentos eram mais voltados para a preparação de professores e técnicos para a utilização das máquinas. Os equipamentos técnicos eram adquiridos pela instituição e havia treinamento e assistência para que fossem utilizados nos laboratórios.

No entanto, quando questionados sobre a existência de capacitação para uso de recursos tecnológicos na época, os professores entrevistados destacaram alguns problemas que dificultavam o manejo de recursos usados como apoio didático de forma geral.

Segundo os entrevistados, não havia cursos voltados para a preparação dos professores para a utilização de recursos tecnológicos que incrementassem sua prática docente. Os docentes P4, P5 e P6, quando questionados sobre a existência de algum tipo de formação para a utilização de recursos tecnológicos na sua época, afirmaram:

**P4** – Não. Quem se interessava que procurasse. Não existia essa preparação para usar esses recursos não. Só pra você ter uma ideia, no meu concurso pra ir pra entrar na ETEC na época, a minha, a tecnologia que eu usei foi o álbum seriado. Fiz um álbum seriadozinho lá, ia passando. Foi o que eu usei.

**P5** – Não, não, eu como formação geral, não. Um curso específico não, a gente tinha um treinamento... Eu me lembro dessa época, fim de 80, começo de 90, quando começou a entrar uma televisão em sala de aula e um slide para passar, mas não havia um curso mesmo, não havia não. Confesso que não me lembro, porque eu acho que estava implícito que a gente já tinha uma noção, tinha uma noção daquele didático básico.

**P6** – Eu tinha curso porque trabalhava com software, então tinha um curso específico para aprender o software. Talvez você esteja questionado se tinha curso para a utilização da tecnologia em sala de aula. Essa área eu acho que a escola não teve muito.

Esse é um fator que também vem passando por mudanças: o investimento em formação continuada. Atualmente, já se entende muito mais a necessidade de continuar formando os docentes durante a carreira, e muitas vezes no próprio ambiente de trabalho. Além disso, nos dias de hoje,



há muitos meios para que um professor possa buscar informação, aprender a usar determinado recurso, principalmente através da internet.

No entanto, para professores mais antigos, não havia tantas possibilidades de conhecer as facilidades que as tecnologias poderiam acrescentar ao dia a dia da sala de aula e de aprender a usá-las de forma a aprimorar a prática docente.

Podemos destacar, a partir desta comparação, o fundamental papel desempenhado pelo professor na busca pela descoberta e incorporação de novas tecnologias em sala de aula, a fim de atribuir mais sentido à aprendizagem no contexto da educação (no caso deste trabalho, da educação profissional), como afirmam Quartiero, Lunardi e Bianchetti (2010, p. 285):

O papel do professor no processo de implementação de novas tecnologias provou ser fundamental, tanto que, aos poucos, vai se transformando o discurso e a postura dos teóricos da área de tecnologia educacional que passam agora a enfatizar a necessidade de capacitação e atualização dos professores, reconhecendo a sua importância no sucesso de projetos de inovação educacional.

Pelos fatores expostos, fica evidente a necessidade de refletir sobre a melhor forma de promover a inserção das tecnologias da informação e

comunicação em sala de aula. Importa reconhecer que elas não têm um fim em si mesmas e que, por isso, devem ser incorporadas ao cotidiano escolar a partir de uma postura crítica de todos os atores sociais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, é possível decidir com clareza quais os recursos devem ser utilizados, de que forma e em quais situações. Tudo isso passa, necessariamente, pela formação docente, como inclusive apontou um dos entrevistados:

**P6** - Até mesmo hoje, é preciso trabalhar bastante essa questão, não só a nossa instituição, nem nossos professores não, acho que todos que estão em formação, a própria universidade que forma tanto, assim como aqui, é preciso colocar essa questão das tecnologias nos nossos currículos, na nossa formação de professores, nós precisamos exatamente isso.

Tem-se, portanto, que a adaptação constante aos recursos tecnológicos incorporados à nossa rotina exige, principalmente dos professores, a habilidade de identificar as possibilidades de seu uso como ferramentas pedagógicas, destinadas ao aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem. No que diz respeito especificamente à educação profissional, esta também deve ser uma preocupação do docente: preparar seus estudan-

tes para que façam um uso crítico e responsável da tecnologia, orientando-os a buscar os recursos favoráveis à sua atuação no mundo do trabalho.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os dados coletados neste estudo apontam para o papel da tecnologia como um aliado dos processos formativos em Educação Profissional e reforçam as fragilidades provocadas pela falta de formação docente para essa modalidade educacional, evidenciadas pelas dificuldades vivenciadas pelos professores que participaram do estudo no que diz respeito à utilização de recursos tecnológicos como ferramentas pedagógicas.

A tecnologia, aliada à educação, promove a democratização de informação e do conhecimento na formação do sujeito, produzindo saberes. Os recursos tecnológicos - independentemente de serem os mais modernos, como os que temos hoje, ou os mais simples, dos quais dispunham os professores entrevistados - fazem parte do processo de aperfeiçoamento da prática docente, de uma busca constante por aproximar o educando cada vez mais do objeto de estudo.

Com o aprimoramento e surgimento das novas tecnologias, ocorreram expressivas mudanças no setor produtivo do IFRN, por ser uma

instituição de ensino voltada para a profissionalização e a preparação do aluno para o mundo do trabalho, de forma a estar em constante sintonia com os novos recursos para dar conta dos desafios que a modernidade de um modo particular apresentava a cada dia.

Percebemos também a importância da formação e da mediação do professor no uso destes recursos tecnológicos, bem como o uso adequado desses recursos em sala de aula, objetivando o ensino e priorizando o saber.

Diante disto, concluímos que as tecnologias disponibilizadas e utilizadas pelos professores do IFRN contribuem significativamente para o aprendizado dos alunos desde os tempos passados até os atuais, abrindo uma nova dimensão na construção do conhecimento do docente e dos discentes.

A análise das informações colhidas durante as entrevistas nos permite destacar a relação próxima que sempre houve entre docência e tecnologia, embora nem sempre haja preparo e capacitação para o manuseio dos recursos tecnológicos mais recentes e a correta utilização destes para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Pollyanna de A. Ferreira; CAVALCANTE, Ilane Ferreira. Reflexões acerca do uso das novas tecnologias no processo de formação docente para a educação profissional. **In:** Colóquio Nacional – a produção **do** conhecimento em educação profissional: Plano Nacional de Educação (2014 – 2024), **Anais...** 2015.

CASTELLS, M. **A Sociedade em Rede:** a era da Informação, economia, sociedade e cultura. 5ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

FARIA, E. T. O professor e as novas tecnologias. **In:** ENRICONE, D. (Org.) **Ser Professor**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 57-72.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias:** o novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2007.

LITWIN, Edith. **Tecnologia Educacional:** política, histórias e propostas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 1, jun. 2008. Brasília, MEC, SETEC, 2008.

QUARTIERO, E. M; MENDES, G. M. L; BIANCHETTI, L. Técnica e tecnologia: conceituais e implicações educacionais. In: MOLL, Jaqueline. (Org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. 1ª ed. Porto Alegre RS: ArtMed, 2010, p. 352-373.

SANCHO, Juana M. A tecnologia: um modo de transformar o mundo carregado de ambivalência. In: \_\_\_\_\_. **Para uma tecnologia educacional**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VIANA, M. A. P. Internet na Educação: Novas formas de aprender, necessidades e Competências no fazer pedagógico. In: MERCADO, L. P. L. (Org.) **Tendências na utilização das tecnologias da informação e comunicação na educação**. Maceió: EDUFAL, 2004. 228p.



## CAPÍTULO 1.3

### **TRAJETÓRIA DOCENTE DE PROFESSORES DA ETFRN ENTRE AS DÉCADAS DE 1970 E 1980**

#### **DEDIANE CRISTINA DE SÁ MORORÓ**

SEEC-RN E SME-NATAL/RN

dedianecristina@yahoo.com.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1148-1079>

#### **KARDÊNIA ALMEIDA MOREIRA**

kardeniapcp@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9426-3060>

#### **MÁRCIA FROTA FERNANDES**

SEDUC-CE

marcia.ffrota@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2547-0506>

#### **NARA LIDIANA SILVA DIAS CARLOS**

UFRN

naralid@yahoo.com.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5359-7208>

## INTRODUÇÃO

Este texto é oriundo de um projeto intitulado “Memórias e Narrativas da Cultura Escolar em Educação Profissional”, desenvolvido coletivamente na disciplina “Formação Docente em Educação Profissional”, que tem por objetivo atrelar teoria e prática, no sentido da investigação acerca da educação profissional no contexto da ETFRN. Essa pesquisa constituiu-se de quatro momentos importantes. No primeiro momento, ocorreram discussões teóricas acerca da história oral, que fora escolhida como campo teórico-metodológico para nortear as ações da pesquisa, pois Conforme Alberti (2005, p.155):

[...] a História Oral é uma metodologia de pesquisa e de constituição de fontes para o estudo da história contemporânea surgida em meados do século XX, após a invenção do gravador à fita. Ela consiste na realização de entrevistas gravadas com indivíduos que participaram de, ou testemunharam acontecimentos e conjunturas do passado e do presente.

Após a apropriação, pelas discussões realizadas no contexto da sala de aula, acerca do método da História oral, partimos para uma segunda fase, a partir da realização de uma roda de conversa promovida pelos professores-coordenadores do projeto, servindo de ensaio para concretização



da etapa seguinte. Sendo assim, no terceiro momento, com a divisão da sala em grupos, tendo em vista as categorias elencadas para análise, cada grupo elaborou quatro questões concernentes à sua categoria, para a construção coletiva de um roteiro de entrevista.

No quarto momento, os grupos, munidos dos conhecimentos teóricos obtidos mediante as discussões e observações da aula experimental da roda de conversa, partiram para a quarta etapa da pesquisa, de cunho prático: a realização da entrevista com o sujeito escolhido, que permitiu a obtenção de fontes orais. Após isso, procedemos com a transformação dessas fontes em documento escrito; na quinta etapa, de posse desse material transcrito, procedemos com o tratamento das falas e textualização do artigo.

Nesse trabalho, temos como preocupação central discutir acerca da temática formação docente para educação profissional no contexto da ETEFRN, no período compreendido entre as décadas dos anos 1970 e 1980, a partir das narrativas extraídas das memórias tecidas pelos docentes, tendo em vista suas experiências, vivências do passado, de forma articulada com o contexto atual, tomando por base a constante relação entre presente e passado, considerando que “o ato de lembrar não significa reviver, mas refazer, recons-

truir, repensar com imagem e ideias de hoje, as experiências do passado” (BOSI, 1994, p. 55).

Nesse sentido, o presente artigo é constituído por dois tópicos: a trajetória da formação docente em educação profissional e as narrativas docentes sobre a formação de professores no contexto da ETFRN. No primeiro tópico, realizamos uma análise crítica da história da formação docente do início do século XX, com o advento da escola de aprendizes até a década de 80, abarcando o contexto da ETFRN.

O segundo tópico trata da temática da formação docente na educação profissional de caráter inicial e continuada, a partir do cruzamento dos olhares dos professores da área propedêutica e técnica que foram entrevistados. Sendo assim, para protegermos a identidade dos quatro professores envolvidos, optamos por utilizar os códigos P1, P2, P3 e P4 no momento do tratamento das falas e na exposição dos resultados das discussões. A medida que fizermos referências a esses sujeitos, faremos uso desses códigos.

## **A FORMAÇÃO DOCENTE NO CAMPO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

Este tópico tem por objetivo fazer um breve levantamento histórico e a discussão da legislação

das décadas de 1970 e 1980, período no qual se insere o estudo proposto por este artigo. Dessa forma, haverá uma breve contextualização histórica sobre formação docente para educação profissional e análise da legislação em vigência no período.

A preocupação com o tema de formação de professores para a educação geral é expressa no Brasil pela primeira vez na Lei das Escolas de Primeiras Letras, promulgada em 15 de outubro de 1827. Em seu Art. 4, esta Lei determinava que os professores deveriam ser treinados no método mútuo com recursos próprios. A partir de 1834, com a promulgação do Ato Adicional, a responsabilidade de instruir os docentes passa a ser das províncias que adotaram o modelo europeu para treinar seus professores: as Escolas Normais.

Já no que se refere à problemática da formação de professores no campo da educação profissional, ela é posta em evidência a partir da criação das Escolas de Artes e Ofícios, por Nilo Peçanha, em 1909. É preciso ressaltar que este modelo de educação profissional é voltado para os desvalidos, os marginalizados, no sentido de formação para o controle, para o saneamento da marginalidade, mediante o trabalho manual.

Nesse contexto, primeiramente, são criados os espaços formativos (as escolas de artífices) para depois se engendrar um movimento de preocupa-

ção com os sujeitos formadores, os professores, pois segundo Machado (2013), essas escolas de artífices colocaram em evidência a falta de docentes especializados para esse campo educacional. Para atender a essa escassez de professores qualificados, foi criada em 1917, no governo de Wenceslau Braz, a Escola Normal de Artífices e Ofícios, com o objetivo de formar professores mestres e contra-mestres, bem como professores de trabalho manual voltados para as escolas primárias.

Foi a partir da Lei Orgânica do Ensino Industrial em 1942, segundo Machado (2013), que a legislação ao tratar da temática formação de professores abordou pela primeira vez a necessidade do preparo tanto para disciplinas da cultura geral como para as disciplinas técnicas e pedagógicas, iniciando, assim, uma tendência a enfatizar e delimitar o caráter específico dessa formação.

A partir de 1946, se estabeleceu um acordo com órgãos norte-americanos para formação de professores no campo da educação profissional, sendo necessária a criação da Comissão Brasileiro-Americana de Ensino Industrial (CBAI), atrelada à Agência de Desenvolvimento dos Estados Unidos (USAID), que foi responsável por patrocinar o primeiro curso de Aperfeiçoamento de Professores do Ensino Industrial, no Rio de Janeiro, em 1947. Também introduziu, em 1951, o TWI, que se confi-

gurava em um método de treinamento de imersão na indústria. A CBAI foi extinta em 1963, por meio do Decreto nº 5. 3041.

Nos anos de 1960, o Ministério de Educação e Cultura (MEC) entra em cena, segundo Machado (2013), e passa a ser responsável pela regulação do exercício do Magistério para educação profissional. Ainda nesse contexto foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 (LDB-61), instituindo um delineamento de uma formação dual para os professores, pois configurou dois espaços formativos. A Lei nº 4.024/61, estabeleceu que os professores do ensino médio seriam formados em faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, enquanto os professores do ensino técnico se graduariam em cursos especiais de Educação Técnica, conforme pode-se averiguar no Art. 59:

A formação de professôres para o ensino médio será feita nas faculdades de filosofia, ciências e letras e a de professôres de disciplinas específicas de ensino médio técnico em cursos especiais de educação técnica (BRASIL, 1961).

Diante do estabelecido por meio da LDB-61, haveria cursos especiais para formação de professores do Ensino técnico. Segundo Machado (2013), a Universidade do Trabalho de Minas Gerais foi criada

em 1965, com o objetivo de atender a essas demandas formativas no âmbito das disciplinas específicas.

O Parecer nº 479, de 1968, apresentou um amadurecimento quanto a essa formação dual de professores do ensino médio e do ensino técnico, significando uma melhoria na formação dos professores das disciplinas técnicas, com o estabelecimento de um currículo mínimo para formação dos professores técnicos, pois com este parecer, seria necessária uma formação de três anos de disciplinas do núcleo comum e um ano para especialização profissional, na configuração três mais um.

Segundo Machado (2013), alinhada a esse contexto de avanço da exigência de uma melhor formação dos professores para a educação técnica, houve a Reforma Universitária, instituída com a Lei nº 5.540/68, que exigia cursos de nível superior para os professores do ensino de segundo grau, de disciplinas gerais ou técnicas. Contudo, essa medida foi flexibilizada, em 1969, pelo Decreto-lei nº 464/69, pois o Art. 16 determinou que enquanto o número de professores com formação superior fosse insuficiente para atuar no ensino profissional, estes poderiam ser habilitados através do exame de suficiência realizado por instituições de ensino superior indicadas pelo Conselho Federal de Educação (CFE).

Na década de 1970, com o Parecer CFE nº 214/70 e a Portaria Ministerial nº 339/70, foram criados os cursos emergenciais Esquemas I e II, voltados para a formação de professores no sentido de suprir as carências formativas e nivelamento entre docentes das disciplinas técnicas e gerais, mediante uma preocupação maior com a formação pedagógica. Dessa maneira, esses cursos eram estruturados da seguinte forma, conforme afirma Machado (2013, p. 354):

O Esquema I, destinado aos portadores de diploma de nível superior, sujeitos à complementação pedagógica e o Esquema II, para os portadores de diploma de técnico industrial de nível médio, para os quais, além das disciplinas constantes do Esquema I, se faziam disciplinas necessárias de conteúdo e correlativas.

Esses cursos tiveram seus currículos regulamentados pela Portaria nº 432/71 de 19 de julho, cujos Art. 2 e 7 previam respectivamente as disciplinas e atividades a serem desenvolvidas nos Esquemas I e II, conforme pode ser averiguado abaixo:

Artigo 2.º - O Esquema I será integrado pelas seguintes disciplinas e atividades:

- a) Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2.º grau (ensino colegial);
- b) Psicologia da Educação;

c) Didática; e

d) Prática de Ensino.

[...]

Artigo 7.º - O currículo do Esquema II será integrado ainda por três disciplinas propedêuticas, no total mínimo de 280 (duzentos e oitenta) horas-aula, com a seguinte distribuição:

I – Área econômica primária: - Matemática – 100 horas-aula; - Química – 90 horas-aula; - Biologia – 90 horas-aula.

II – Área econômica secundária: - Matemática – 100 horas-aula; - Física – 90 horas-aulas; - Desenho – 90 horas-aula.

III – Área econômica terciária: - Matemática – 100 horas-aulas; - Economia – 90 horas-aulas; - Administração – 90 horas-aulas.

Artigo 8.º - O currículo do Esquema II compreenderá, também, de uma até três disciplinas da área de habilitação com 200 (duzentas) horas-aulas cada uma, conforme a licenciatura correspondente (BRASIL, 1971).

A partir da análise dos artigos expostos acima, pode-se perceber que o currículo constituído para o Esquema II se voltava muito mais para as disciplinas de formação profissional, as que os professores ministrariam em sala de aula. Assim, entende-se que a formação pedagógica ocupava um pequeno núcleo no curso como um todo, havendo



uma maior ênfase nas disciplinas técnicas. Enquanto isso, o Esquema I era formado apenas por disciplinas pedagógicas, uma vez que complementaria a formação em nível superior dos sujeitos.

Em 1971, também houve a instituição da Lei nº 5.692, na qual se alterou o ensino primário e médio, denominando-os de primeiro e segundo graus. Com essa nova estruturação, as Escolas Normais desaparecem e, para substituí-las, é instituída a habilitação de 2º grau para atuar como professor no 1º grau. Havia duas modalidades básicas para habilitação ao magistério: a primeira com duração de três anos (2.200 horas), que habilitava a lecionar até a 4ª série; e uma segunda, com duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando a atuação até a 6ª série do 1º grau. Para as últimas séries do 1º grau e para o ensino de 2º grau, a Lei nº 5.692/71 antecipava a necessidade da formação superior em cursos de licenciatura curta, com duração de três anos, ou plena, com duração de quatro anos.

A Lei nº 5.692/71 também regula a formação de professores para atuar tanto no ensino de 1º grau, quanto de 2º grau. As formações mínimas exigidas para ministrar aulas no ensino básico são expostas pelo Art. 77, conforme se pode observar abaixo:

Art. 77. Quando a oferta de professores, legalmente habilitados, não bastar para atender às necessida-

des do ensino, permitir-se-á que lecionem, em caráter suplementar e a título precário:

a) no ensino de 1º grau, até a 8ª série, os diplomados com habilitação para o magistério ao nível da 4ª série de 2º grau;

b) no ensino de 1º grau, até a 6ª série, os diplomados com habilitação para o magistério ao nível da 3ª série de 2º grau;

c) no ensino de 2º grau, até a série final, os portadores de diploma relativo à licenciatura de 1º grau. (BRASIL, 1971).

Embora a Lei nº 5.692/71 constitua uma formação mínima para atuar na educação básica do período, havia uma maleabilidade devido à falta de mão de obra especializada para exercer o magistério. Assim como a Lei nº 5.540/68 se tornou flexível por meio do Decreto-lei nº 464/69, já tratado anteriormente, a Lei nº 5.692/71 já previa essa flexibilidade no seu próprio texto, pois, como previsto em seu Art. 78, podia haver uma flexibilização dessa formação mínima exigida, conforme exposto:

Art. 78. Quando a oferta de professores licenciados não bastar para atender às necessidades do ensino, os profissionais diplomados em outros cursos de nível superior poderão ser registrados no Ministério da Educação e Cultura, mediante

complementação de seus estudos, na mesma área ou em áreas afins, onde se incluía a formação pedagógica, observados os critérios estabelecidos pelo Conselho Federal de Educação. (BRASIL, 1971).

Portanto, quando o número de professores fosse insuficiente para atuar no ensino de 1º grau, pessoas habilitadas em exames de capacitação ou exame de suficiência poderiam fazê-lo. Já para o 2º grau, era exigido o exame de suficiência, assim como profissionais com cursos superiores em outras áreas poderiam atuar como professores mediante um curso complementar que abarcasse a formação pedagógica. No decorrer da década de 1970, foi produzido um conjunto normativo que não é tratado neste texto, contudo é importante deixar claro que a temática não se esgota com a Lei nº 5.692/71.

Na década de 1980, é aprovada a Resolução nº 7/82, que, segundo Machado (2013), torna permanente o que antes era visto como provisório, ao deixar de existir o prazo de três anos para extinguir os cursos emergenciais, Esquemas I e II. Ainda em 1982, devido aos graves problemas com a formação de professores, foi lançado o projeto Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs), que se propunha a revitalizar as Escolas Normais, contudo o projeto não obteve êxito devido sua descontinuidade.

Esses pontos abordados até então demonstram o quão cheia de tensão é a temática de formação de professores para a educação profissional. As idas e vindas estão presentes em todos os períodos históricos, o que traz uma reflexão, segundo Kuenzer (2011), que para se enfrentar essa crise é necessário compreender o que determina sua amplitude. Para que isso ocorra, é preciso levantar uma perspectiva analítica na qual os sujeitos se debruçam sobre essa problemática na busca de suas causas históricas e estruturas determinantes, tendo como base inicial o campo contra hegemônico, para construir alternativas que possam levar essa conjuntura a uma nova realidade.

Após feito este breve percurso histórico acerca da formação em educação profissional, essencial para a compreensão das vozes dos sujeitos da pesquisa acerca de suas experiências formativas, no tópico seguinte, intitulado “Entre o saber e o fazer de professores da ETFRN”, partiremos para a apresentação do resultado da pesquisa que se deu pela coleta de dados com o uso da entrevista semiestruturada como instrumento de pesquisa, tendo em vista a análise de duas categorias elencadas: formação inicial e formação continuada, considerando as diferentes vozes dos sujeitos envolvidos com a pesquisa de forma dialogada com os autores que tratam sobre a temática.

## **ENTRE O SABER E O FAZER DE UM PROFESSOR DA ETRN**

Este tópico objetiva analisar as falas dos professores que atuaram na ETRN nas décadas de 1970 e 1980. Para tanto, essas narrativas, essas memórias transmitidas oralmente, são elementos que constituem a identidade de cada sujeito. Segundo Cavalcante (2013):

A memória é, portanto, um elemento constituinte da identidade. Dessa identidade que é a construção de uma imagem de si para o Outro, quer seja esse outro um indivíduo ou uma coletividade. Pois não há como definir ou construir uma imagem de si sem levar em consideração a interação social. (CAVALCANTE, 2013, p. 198).

Ao analisar as falas dos entrevistados, percebe-se que a identidade é marcada por acontecimentos coletivos ou essas lembranças estão sempre fazendo menção a um ou outro sujeito.

A primeira categoria a ser analisada será a da formação inicial e, posteriormente, analisa-se a formação continuada. Para isso, parte-se do entendimento de que a formação não se constitui apenas pela junção de conhecimentos, mas também por um olhar que se volta para a reflexão sobre a prática, possibilitando um fazer e um refazer constante.

## 1 FORMAÇÃO INICIAL

A socialização profissional, de acordo com Imbernón (2004), começa na formação inicial, onde ocorre a internalização de princípios e de regras práticas, pautadas na reflexão educativa sobre o processo formativo e articulando teoria e prática. Esta formação reflexiva pauta-se no desenvolvimento de uma postura crítica e que proporcione a cooperação, o trabalho em equipe e a receptividade das demandas emergentes, pois a formação inicial, além de preparar para uma profissão, exige a busca constante por uma formação contínua.

O autor ainda pondera que a formação inicial não se limita à aprendizagem de um ofício sobrecarregado de conhecimentos técnicos, assim como prescrevem os modelos formativos embasados no neoliberalismo, mas apropria-se de fundamentos de uma profissão. Esta argumentação nos conduz a refletir que a aquisição de um conhecimento profissional pedagógico básico na formação precisa abrir espaço para o desenvolvimento constante de novas práticas.

O fazer pedagógico não pode estar limitado a práticas obsoletas e cristalizadas, pois a falta de criticidade dificulta a criação de novas alternativas que vislumbrem melhorias para a

profissão. Dessa forma, é por meio da formação inicial que se tem acesso aos saberes necessários para refletir sobre a própria prática, mas essa configuração nem sempre esteve presente nos processos formativos dos professores, principalmente quando se tratava dos professores das áreas técnicas.

As primeiras narrativas se referem ao domínio técnico requerido pela instituição para a atuação docente à época. Para fazermos as análises, optamos por utilização de códigos (P1, P2, P3 e P4), cada sigla faz referência a um dos professores entrevistados: Professor 1 (P1), Professor 2 (P2), e assim sucessivamente.

Diante dos relatos, percebemos de forma recorrente nas falas dos entrevistados que, no contexto da ETFRN, especificamente na década de 1970, o ingresso na docência dava-se por meio de convites, considerando-se a experiência em uma determinada área profissional técnica como sendo suficiente para sua atuação na docência, como se observa nos relatos abaixo:

**P1** - [...] e os professores na época não tinha formação teórica, eles pegavam um marceneiro e dizia você quer ensinar na escola, ai ele dizia quero, nenhum, tinha um professor na escola, aqui nesta escola (IF) não tinha o curso primário, mais eletrônica.

**P3** - [...] a escola industrial começou o que, tem um mecânico ali que trabalha muito bem, então traz este mecânico pra ensinar na escola, tem um rapaz que trabalha muito bem em marcenaria, então traz este rapaz pra ensinar, o cara não tinha nem como falar, não sabia nem, mas profissionalmente ele sabia alguma coisa né, então, começou... depois que começou o esquema I e esquema II.

**P4** - Mas nos anos (19)70, mesmo, que foi quando eu estudei lá, não tinha esse perfil de professor de graduação. Eram raros os professores que tinham uma graduação na época.

Dessa forma, nota-se, na fala dos docentes entrevistados, a flexibilização já abordada no tópico anterior prevista tanto no Decreto-lei nº 464/69 quanto na Lei nº 5.692/71, que previam a contratação de professores não licenciados no caso do déficit desses profissionais nos estados. Infelizmente, conforme afirma Machado (2011), ainda hoje não existe uma formação inicial específica para o exercício da docência na educação profissional, para confirmar o que diz, a autora utiliza como exemplo o caso de Minas Gerais que, por meio da Resolução CEE/MG nº 397/94, ainda contrata professores com nível superior ou médio na ausência de professores para as disciplinas da parte especial. Segundo Machado:



A principal condição exigida é a prova da qualificação do interessado para o conteúdo específico que pretende ministrar. Entre os critérios de qualificação constam, por exemplo, a prova de conclusão de curso superior, de cujo currículo conste a disciplina a ser lecionada, e a prova de matrícula com frequência em curso superior, no qual já tenha concluído o estudo da disciplina ou disciplina afim à que pretende lecionar. Mas, caso persista a alegação de que faltam professores para conteúdos da formação especial (conteúdos técnicos), é aceito, como critério de qualificação, o diploma de curso de ensino médio, da mesma habilitação ou de habilitação afim ao curso para o qual se destina a contratação! (Minas Gerais, 1994) (MACHADO, 2011, p.692).

Diante disso, entende-se que esta política, voltada apenas para suprir uma carência de professores, tende a implicar em um desequilíbrio no que se refere à articulação entre teoria e a prática no contexto da atuação docente. Além disso, ao menosprezar o arcabouço teórico que pode ser proporcionado por um curso de cunho acadêmico, ocorre a ratificação da desvalorização da formação docente, no que diz respeito aos conhecimentos pedagógicos.

Segundo relato de P3, essa presença marcante de técnicos e a falta de formação pedagógi-

ca inicial desses sujeitos era vista como empecilho para sua atuação na condição de professor, conforme pode-se observar: “o professor tinha muito conhecimento, mas não sabia transmitir, não tinha condições de fazer... dar uma aula, dentro dos conhecimentos técnicos” (Relato de P3). Neste sentido, nota-se que a ausência de pessoal docente qualificado para a educação profissional denota uma certa fragilidade nesta modalidade de ensino. Segundo Machado (2008), ainda hoje existe a necessidade de formar profissionais especificamente para a educação profissional para superar a estrutura fragmentada que ainda a cerca.

Tendo em vista a presença marcante de professores técnicos sem graduação ou sem licenciatura, a questão da formação no contexto da ETEFRN é apontada como um referencial de status e demarcação de relações de poder que se manifestavam pela separação entre técnicos e professores das disciplinas gerais em dois espaços de convivência. Essa separação era incentivada pela própria instituição, ao definir vestimentas distintas para os professores técnicos e para os das disciplinas gerais. Sobre essa distinção, se tem o depoimento significativo de P3:

**P3** - [...] antigamente existia a distinção entre formação geral e a formação técnica, até que a sala

de aula, essa sala dos professores aí, os professores de lá não vinham, quem chamava de lá, que era aquele laboratório de lá não vinha pra cá, tomar café, o cafezinho era separado, depois foi indo foi indo, uma coisa ou outra e tal. Ora! E a gente tinha que vestir uma bata dentro do laboratório, e o professor tinha uma bata branquinha tudo. E a nossa não, era uma bata daquela que, distinguia.

Diante dessa narrativa, fica claro que essas relações de poder estão presentes no cotidiano desses docentes de maneira geral, não se prendendo apenas à instituição, sendo relações existentes entre os próprios professores que, devido à sua formação acadêmica, se sentiam detentores de maior poder. Assim como esclarece Foucault (2004, p. 193), o poder apenas funciona em uma rede de encadeamento.

É preciso não tomar o poder como um fenômeno de dominação maciço e homogêneo de um indivíduo sobre os outros, de um grupo sobre os outros, de uma classe sobre as outras; mas ter bem presente que o poder não é algo que se possa dividir entre aqueles que o possuem e o detém exclusivamente e aqueles que não o possuem. O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia.

No caso da divisão entre professores da área técnica e professores da área propedêutica, a partir do depoimento de um professor da área técnica, o poder estava do lado dos professores da área propedêutica, ou seja, do lado contrário ao seu, que se sentia diminuído até por seu uniforme específico.

Para suprir o caráter acentuado de técnicos sem formação pedagógica, foram ofertadas, por iniciativa do governo, possibilidades formativas de cunho inicial, para atuação no contexto da educação profissional. P3 faz referência a um curso que contemplou disciplinas didático-pedagógicas, a CBAI, isto é, o curso da Comissão Brasileiro-americana de Ensino Industrial, que, segundo Machado (2013), emerge na década de 1940 de forma atrelada à Agência de Desenvolvimento dos Estados Unidos (USAID), tendo em vista o estabelecimento de um acordo com órgãos norte-americanos para formação de professores no campo da educação profissional. Nessa perspectiva, P3 aponta sua participação, que considera essencial para sua formação docente:

**P3** - [...] ex-alunos da escola industrial que foi ofertado um curso pedagógico em Curitiba chamado CBAI em passar pelo CBAI, pro curso que nós fizemos isso proporcionou todas as disciplinas pedagógicas, didático-pedagógicas, nós fizemos

todas as disciplinas necessárias pra lecionar. – Então quando é a gente fomos na época para o Paraná fazemos o curso da CBAI que era uma ..... Brasil e Estados Unidos era uma missão entre Brasil e agroindustriais que vinha professores americanos ensinar em Curitiba na escola industrial em Curitiba, que hoje é um centro federal.

Outra iniciativa formativa promovida pelo governo e que se apresenta de forma positiva nos depoimentos foram os Esquemas I e II, no sentido de suprir a carência de conhecimentos pedagógicos para melhoria da prática docente, ao proporcionar formação inicial para aqueles que não tiveram acesso, envolvendo tanto professores técnicos como de nível superior. Nesse sentido, os entrevistados destacam:

**P3** - Nesse intervalo de tempo nós tivemos alguns colegas que só tinham o 2º grau, outros tinham curso superior, mas não tinham feito o curso pedagógico aí foram criados nos treinamentos: esquema I e esquema II. Quem tinha 2º grau ia para o esquema II fazer a parte pedagógica, quem tinha curso superior ia fazer esquema I pra poder continuar lecionando.

**P4** - Esquema I e depois teve o Esquema II. Exatamente para aqueles profissionais que não tinham nem a licenciatura, não tinha prática pedagógica nenhuma, né.

Ainda abordando os aspectos positivos da formação, manifestada pelos Esquemas I e II, temos que ela é vista também como um caminho para o nivelamento e a superação da relação desigual que existia no contexto da ETEFRN entre técnicos e licenciados/graduados, ao permitir que os técnicos fossem vistos também como professores, como explicita P3: “E pra acabar com isso na verdade, foi a modificação: a qualificação dos professores de formação geral e fazendo isso, fazendo aquilo, tal, tal e tal... Até chegar e... Pronto! O Esquema I, Esquema II equiparou todo mundo, todo mundo é professor da instituição.”

Embora os Esquemas I e II apresentassem possibilidades positivas, a partir do olhar voltado para o presente, P3 ressalta suas limitações formativas, vendo-as como superficiais no que diz respeito aos conhecimentos pedagógicos para atuação na sala de aula. Essa falta de profundidade implicava numa forma rígida de lidar com o aluno, tendo em vista que, para ele, os conhecimentos aprofundados em psicologia poderiam proporcionar uma relação mais democrática e mais flexível entre professor e aluno.

**P3** - Quem tinha deficiência não foi pra CBAI, ainda tava na escola de segundo grau passou a fazer essa disciplina através do esquema I e

esquema II, critério de lecionar sala de aula, agora, não vou dizer que, seja como hoje você ter cursos pedagógicos bem feitos, bem elaborados, naquela época era, como se diz, vamos fazer pra você pelo menos saiba remanejar, manejar, manejar aliás, uma sala de aula, saiba como transmitir, saiba como fazer uma prova né, aí não tinha aquela, aquele preparo psicológico e tal, de domínio assim, de vivências, logo a rigidez era diferente, [...].

Essa impressão do entrevistado P3 é fruto das políticas emergenciais nos quais esses cursos foram instituídos. Conforme se pode identificar por meio da Portaria nº 432/71, os Esquemas I e II não tinham em sua preocupação prioritária a formação de um currículo concentrado na parte das disciplinas de formação profissional, pois sua ênfase se dava nas disciplinas técnicas, como já foi esclarecido e demonstrado no tópico anterior.

A prática do entrevistado P3 refletia a tendência tecnicista da época que se baseava na racionalidade e na instrução, o professor era apenas um mero executor que não articulava teoria e prática. Sob este ponto de vista, é fundamental, no âmbito da formação inicial ou continuada, o desenvolvimento de saberes diversos, possibilitando ao docente uma prática de ensino que supere um conjunto de ideias pré-concebidas sobre o seu fazer.

Nessa perspectiva, conforme Gauthier (1998), a prática de ensino necessita de habilidades e competências que não se restrinjam apenas a conhecer o conteúdo específico, ter uma dada experiência, possuir “talento” ou “vocação” para ser professor, bem como outras concepções inadequadas que vêm limitando o trabalho docente.

Compreende-se, nesse sentido, que a formação inicial, apesar da sua relevância, não é suficiente para o exercício profissional docente. A prática de ensino e a reflexão sobre esta prática exigem uma constante busca de conhecimentos num processo que se denomina de formação continuada.

## **2 FORMAÇÃO CONTINUADA**

A formação inicial e continuada possibilita a aquisição de uma série de conhecimentos que se baseiam tanto na erudição, quanto nas ciências, constituindo um conjunto de saberes. Quando se trata do conjunto de saberes que envolve a formação profissional do professor, esses compêndios de conhecimentos pedagógicos se relacionam às técnicas e métodos de ensino, ou seja, o saber-fazer. Este, por sua vez, é legitimado cientificamente e transmitido aos professores no decorrer de sua formação (TARDIFF, 2004).



Sob este ponto de vista, pode-se afirmar que o conhecimento e a experiência profissional vivenciadas na prática educativa reverberam questões que perpassam a profissão docente. Desse modo, a formação continuada passa a ser entendida como parte integrante do desenvolvimento profissional que ocorre durante o exercício do magistério, possibilitando um novo sentido e significado ao saber-fazer do professor.

Nessa perspectiva, compreender o papel da formação continuada é afirmar a complexidade de fatores que se fazem presentes nessa caminhada formativa, que envolvem aspectos ligados ao desenvolvimento da instituição escolar no qual se trabalha, do currículo e da própria formação. A aprendizagem do professor precisa estar além do conteúdo a ser ministrado em sala de aula, mas também captar aspectos relevantes que constituem a condição de ser professor.

Essa afirmação justifica a necessidade de vivenciar experiências que envolvam a formação continuada. Assim, o professor em processo de formação torna-se apto a redimensionar a relação entre a teoria e a prática, dialogando com aspectos que relacionam o seu trabalho, a escola, os alunos e as políticas educacionais.

Desse modo, essas diferentes relações que envolvem a escola constituem-na como lugar de

aprendizagens tanto para os alunos quanto para os professores, pois podem ajudar a tomar decisões sobre o seu trabalho e aprender mais sobre a sua profissão.

Para Imbernón (2004), ao centrar a formação na escola, se constroem condições para proporcionar espaços de formação, pois se trata de campo empírico na busca de respostas sobre as problemáticas que envolvem a própria escola. Dessa forma, é por meio das experiências que o professor constrói a sua prática pedagógica, diante de acertos e erros, da construção e desconstrução de seu caminhar, ele aprende e apreende sua profissão.

Ainda conforme o autor, “a aquisição de conhecimentos por parte do professor está muito ligada à prática profissional e condicionada pela organização da instituição educacional em que esta é exercida” (IMBERNÓN, 2004, p. 16). O excerto do autor nos conduz a compreender que a instituição escolar também pode propor uma formação continuada ao seu corpo docente quando discute o contexto do espaço escolar e as suas especificidades.

Como se percebeu nas discussões tecidas nas seções anteriores, a ETRN passou por uma série de transições desde a sua gênese, como forma de atender às reformas das políticas educacionais, adequando-se aos interesses mercadológicos que

se ampliaram com o processo de industrialização no Brasil. Na tentativa de conhecer como os professores da ETFFRN vivenciaram essas transições e como a formação continuada esteve presente na sua trajetória docente, analisam-se as vozes dos nossos entrevistados na tentativa de transformar suas memórias em história.

Assim, quando questionados sobre as políticas de formação continuada, é recorrente nas exposições dos entrevistados a inexistência de políticas formativas a nível *stricto sensu*, no contexto da década de 1970, resultante da desvalorização da educação no âmbito nacional que se refletiam na ETFRN. Como empecilhos elencados pelos depoentes, são marcantes a falta de retorno financeiro mediante políticas salariais, assim como jornadas de trabalho excessivas, que impediam sua liberação para essa finalidade formativa. Nessa perspectiva, os sujeitos relatam que:

**P1** - [...] não tinha estes cursos hoje de doutorado, por exemplo, eu ia fazer especialização, destes cursos assim bacharelado;

**P4** - Pois, se você fizesse esses cursos... é... digamos assim... não havia nenhum incentivo financeiro para fazer esses cursos;

**P3** - Às vezes você não tinha tempo, se você dava aula com 30 horas de aula, de aulas, aí você vivia apertado pra você estudar.

Diante desse contexto de ausência de incentivo formativo por parte da instituição, os professores buscavam caminhos alternativos de forma a resistir e persistir em sua trajetória formativa. Nesse sentido, houve casos de desistências, mediante pedidos de demissão por parte de professores, como vemos no caso relatado por P3: “O professor X, ele teve que pedir demissão pra ir poder fazer doutorado dele, depois que prestou concurso voltou pra escola, quer dizer, era assim, pra estudar era meio complicado”.

Já P4 traz sua experiência pessoal, relatando que mesmo com as dificuldades existentes na época, ele optou pelo caminho da persistência ao prosseguir sua formação por conta própria, tratando-se de uma iniciativa pessoal, destacando em seu depoimento: “Mesmo assim, eu fiz toda essa sequência...: aperfeiçoamento, especialização, mestrado, doutorado”. (Relato P4)

A mudança quanto a esse quadro de praticamente inexistência de professores com formação *stricto sensu* começa a ser delineada no final da década de 1970 e de forma contundente nos anos 2000, quando se observa uma relevante política de incentivo para a formação dos professores:

**P4** - E só no final dos anos (19)70 e início dos anos (19)80, começaram a surgir alguns professores com mes-

trado e doutorado, né?

Aí, quando eu estava terminando o doutorado, foi que surgiu no governo do presidente Lula esses incentivos, né? Para se fazer a pós-graduação, já nos anos 2000, né?

No que diz respeito à formação em nível de pós-graduação como movimento de valorização, percebe-se, de acordo com um dos entrevistados, um movimento de mudança de concepção da Escola que passa a valorizar políticas formativas, de forma a estimular a formação no âmbito *stricto sensu* para se sair da condição de Escola Técnica e passar para a condição de CEFET, ainda na década de 90, no sentido de seu fortalecimento, para poder abarcar cursos superiores. Nesse sentido, a formação continuada, diante de um contexto de número reduzido de pós-graduados, apresenta-se como um caminho para a valorização da Instituição.

**P3** - Nessa época a escola teve a iminência de ser transferida pro estado, o governo assumir porque o ensino de 2º grau pertencia a responsabilidade do estado e o governo federal não ia ficar com esse tipo de ensino então ai veio uma mobilização passaram a escola a ser o centro federal de educação tecnológica que ai teria um vínculo com o curso terceiro grau não teria mais como transferir para o estado. Quando tivemos a leva de professores passando fa-

zendo mestrado e doutorado porque tinha um índice que realmente que para você passar a ser instituto você tinha que ter um número X de doutores e mestres, a escola resolveu de imediato fazer treinamento dar cursos logicamente para dar professores cursarem mestrado e doutorado e atingiu essa cota e passamos a ser realmente instituto né.

Podemos perceber que a formação em serviço para uso dos recursos tecnológicos no contexto da ETEFRN para atuação em sala de aula varia dependendo do lugar da fala do depoente. Enquanto, na perspectiva de P4, professor de disciplina propedêutica, a preparação para o uso desses recursos se dava como uma busca pessoal, pois segundo ele “Quem se interessava que procurasse. Não existia essa preparação para usar esses recursos não” (P4). De forma contrária, na perspectiva do professor técnico, havia uma preparação frequente para o uso dos materiais técnicos, tendo em vista as peculiaridades dessas disciplinas, como se pode observar na fala de P3:

**P3** - Tinha, é isso que tô dizendo, dependendo de onde é que fosse, se não tivesse gente pra fazer treinamento, vinha gente de fora, esse do leste europeu como tô dizendo, veio gente lá do leste europeu, venderam a máquina tudo, mas vieram dar assistência, treinamento, uma

série de coisas...veio técnico na parte de resistência de mecânica montar, tinha treinamento, ia treinar, fazer treinamento fora, pra botar a máquina funcionar, não vejo naquela época nenhuma dificuldade, nós tínhamos bons equipamentos, boas máquinas, bons treinamentos dentro daquele equipamento que chegava pra gente.

Diante da falta de estímulo à formação continuada, são apresentadas, nas falas dos sujeitos no âmbito da ETFRN, algumas experiências formativas alternativas, como é o caso da reunião pedagógica, que no contexto de atuação de uma pedagoga, traz uma mudança significativa em sua concepção, de forma a contribuir para a formação dos professores, para sua melhor atuação no processo de ensino-aprendizagem, resultando na integração entre os professores técnicos e das disciplinas propedêuticas. Essa integração entre os sujeitos da formação apresenta uma possibilidade de melhor formação dos estudantes. Sobre essa questão, P3 faz um depoimento significativo:

**P3** - [...] a professora Livramento, foi basicamente quem mudou essa característica de antagonismo...ah ela tratava muito, porque ela mudou a conotação de reunião pedagógica. O que era reunião pedagógica logo no início? Era só pra receber quei-

xas, isso aqui isso aqui blábláblá, ela chegou, ela mudou isso aí e as queixas ela escutava, então fazia um negócio, e começou por aí, todo mundo começou a aceitar e todo mundo conseguiu adquirir os conhecimentos que ela passou.

Outro modelo formativo observado de forma recorrente nas falas dos sujeitos tratava-se da troca de experiências entre eles. Dessa forma, aqueles que faziam cursos socializavam com os demais:

**P3** - Nós tivemos alguns equipamentos que eu mesmo, apesar de dar curso aqui no segundo grau, comecei a fazer engenharia, Engenharia Mecânica, eu dei curso, dei aulas pra meus colegas de curso superior aqui, dentro da nossa instituição;

**P1** - Sabe o que eu fazia dava curso para todos os meus colegas de eletricidade de prática no laboratório, o que vejo hoje é doutores e doutorado não ver nenhum trabalho, é com eu digo, é melhor uma conversa transmitir de experiência, o que é que eu fazia e como eu fazia.

Em se tratando das impressões sobre a questão da formação continuada no contexto atual do IFRN, no movimento de interação entre o presente e o passado, os professores técnicos P1 e P3 apresentam perspectivas diferentes. Enquanto



P3 associa as mudanças a uma melhoria, abordando em tom de comemoração: “forçosamente isso tinha que melhorar o ensino né, ou se arranjava maneira como essa de hoje pra facilitar, pra aperfeiçoar os professores... existe mais oportunidade, isso aí não deixa de haver né, quem é que sonhava em fazer um mestrado, um doutorado fora do Brasil, hoje já temos”, P1 apresenta resistência ao explicitar pontos negativos, atrelando a pós-graduação apenas à teoria, demonstrando uma concepção de valorização meramente da técnica, tendo em vista sua formação técnica:

**P1** - [...] defendo aquele quando ele voltar com doutorado ele aplique e crie projetos para melhorar as condições da escola! ... E não ficar só com teoria dando consultoria e a escola torna-se um bico pra ele. É isso que defendo! ... Como eu agora, o que o governo investiu em mim estou pagando, trabalhando voluntário para as escolas.

Em um movimento de interação entre o presente e o passado, P3 considera que diante das TIC, no contexto atual, há uma necessidade de formação mais ampla, para um melhor uso desses artefatos tecnológicos, reconhecendo as limitações desses recursos na sua época de atuação como professores. Assim, para P3:

**P3** - uma coisa é necessária, o professor tem que ter maior formação do que antigamente, isso aí é, isso aí é necessário tem que ter mais formação, se ele chegar e ele não souber mexer com aqueles recursos, ele não vai fazer nada, vai voltar a anti-guidade, ao giz, dar aula e acabou.

É possível perceber, a partir do exposto pelo professor entrevistado, que existem saberes que são provenientes da própria experiência da profissão, adquiridos no âmbito da sala de aula e da escola. No entanto, o fazer docente também envolve uma busca constante de conhecimentos, conhecimentos que dialoguem com as mudanças que ocorrem na sociedade e pela socialização profissional.

Portanto, apreende-se que a formação continuada compreendida como possibilidade de mudanças na prática docente e, conseqüentemente na escola, pode possibilitar a experimentação do novo, intervindo na realidade onde predomina a formação, independente do tempo e do espaço.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A partir das análises das narrativas e memórias dos professores foi possível perceber que os Esquemas I e II foram experiências formativas relevantes para os professores da época, que necessitavam complementar sua formação técnica com

as disciplinas específicas e didático-pedagógicas ou apenas fazer a parte didática, no caso dos docentes, com graduação.

Outro ponto que chama a atenção foi o curso CBAI, exigido para complementar a formação didático-pedagógica dos professores da época. Os discursos demonstram que, apesar de importantes para o conhecimento didático, tanto os Esquemas I e II quanto o CBAI não garantiam a esses professores sanar todas as suas deficiências, devido ao caráter emergencial e superficial desses programas de governo.

No que tange à formação continuada, observa-se nas falas dos sujeitos a necessidade e a importância de prosseguir com a formação *stricto sensu*, demonstrando que a possibilidade de mudanças na prática docente é compreendida a partir desse caminho e, conseqüentemente na escola, podendo permitir a experimentação do novo e intervindo na realidade onde predomina a formação, independente do tempo e do espaço.

Portanto entende-se, por meio das memórias e narrativas dos professores entrevistados, o quanto a formação inicial e continuada contribui para uma atuação docente que possibilite a mudança da realidade dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. As falas demonstram que muitas das deficiências foram sanadas com esse processo formativo.

## REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. Histórias dentro da História. *In*: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2005.

BRASIL. **Lei 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: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm). Acesso em: 26 ago. 2020.

BRASIL. **Portaria n.º 432, de 19 de julho de 1971**. Normas para organização curricular do Esquema I e do Esquema II. Disponível em: [http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/port432\\_71.htm](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/port432_71.htm). Acesso em: 26 ago. 2020.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 26 ago. 2020.

CAVALCANTE, Ilane Ferreira. Memória e identidade na formação de professores leitores: relato de uma experiência com a escrita memorio gráfica. *In* **Confluente**, Bolonha, v. 5, n. 1, p. 194-203, 2013.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade - lembranças de velhos**. 3. ed. São Paulo: Cia das Letras, 1994.

FOLCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 23. ed. São Paulo: Graal, 2004.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 2. ed. São Paulo: Cortês, 2004.

MACHADO, Lucília R. de S. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. *In*: MOURA, Dante Henrique (Org.). **Produção do conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. Campinas: Mercado das Letras, 2013. p. 347-362.

MACHADO, Lucília R. de S. O desafio da formação dos professores para a EPT e PROEJA. *In*. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 689-704, jul.-set. 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

## CAPÍTULO 1.4



### **INDÍCIOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL COLÔNIA E IMPERIAL**

MARIA DO SOCORRO DA SILVA

IFRN

socorro.silva@ifrn.edu.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6402-5712>

#### **INTRODUÇÃO**

A presente discussão está situada na área de estudos sobre a formação de professores e tem por objeto de investigação as políticas de formação de professores para a Educação Profissional (EP), tratando-se de uma pesquisa realizada na Linha de Pesquisa Políticas e Práxis da Educação Profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN).

Sobre a presente temática, André *et al* (1999)

revela que a formação de professores é um tema em evidência com o objeto de análise de pesquisadores, conforme aponta o resultado de pesquisa a partir de um convênio entre a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e o Programa Nacional para as Nações Unidas (PNUD). O estudo enfatiza que houve um crescente aumento por estudos e investigações referentes à formação de professores, com ênfase na formação inicial no Brasil durante as últimas décadas, contribuindo para a ampliação desse campo de pesquisa na área de educação.

Saviani (2013) ainda ressalta que a preocupação com formação de professores já estava presente nos ideais do bispo Comenius desde o Século XVII, porém é somente no Século XIX que a formação de professores ganha destaque com o problema da instrução popular, evidenciada a partir da Revolução Francesa em 1789. Entretanto, no Brasil, esta discussão tem relevância somente a partir da independência, quando o tema em questão é tratado pela necessidade da criação de escolas normais. A esse respeito, Saviani (2013, p. 148) declara que a questão se situa como uma necessidade remota no contexto educacional brasileiro: “Se o problema da formação de professores se configurou a partir do Século XIX, isso não significa que o fenômeno da formação de professores

tenha surgido apenas nesse momento”.

Nos últimos tempos, a problemática assume lugar privilegiado no palco de debates e nas proposições no campo teórico, político, científico e institucional, embora tenhamos ainda muito a avançar e conquistar nesta área de estudos. Essa preocupação com o tema formação de professores é explícita nos estudos científicos sistematizados nas dissertações e teses, a partir da década de 1990, nos cursos de pós-graduação em educação no país.

Quando nos referimos às políticas públicas de formação de professores e, especificamente, para a Educação Profissional (EP), o campo de investigação se reduz ainda mais. Pereira, Pinho e Pinho (2014) revelam, em seus estudos, que ocorreram mais iniciativas para pesquisar sobre o tema profissionalização docente, entretanto, pouco se empreendeu sobre o tema formação de professores para EP. Ratificando essa situação, o autor destaca que

nas últimas décadas do século XX, particularmente no que tange às reformas educacionais, vários estudos passaram a destacar a formação e a profissionalização do professor como fatores importantes para a melhoria da qualidade do ensino (PEREIRA, PINHO *et al*, 2014, p.105).

A ênfase maior na formação para a docência como profissão ocorre, segundo Dourado (2002),



durante as últimas décadas do Século XX, quando tanto as políticas públicas como as políticas educacionais foram balizadas pelas reformas neoliberais da educação que apresentavam propostas para precarizar ainda mais a atividade docente. Então, foi necessária a compreensão dessas políticas e a retomada das reformas implantadas no cenário educacional, no período em destaque, com respeito à causa da formação de professores, especificamente, para atuarem na Educação Profissional.

É neste cenário de embates, disputas e contradições frutos da exigência do capital, que Moura (2013) defende a formação dos professores com base em princípios éticos e políticos, que assegurem uma formação para quem atue tanto no ensino geral quanto na formação profissional, com base sólida, que permita ao docente optar na sua atuação por um projeto de sociedade, que contemple a formação humana integral e omnilateral de seus educandos.

Em relação à concepção de formação docente apresentada por Moura, Tardif (2014, p. 54) afirma que essa formação exige conhecimentos com múltiplas dimensões, configurada em vários campos e áreas de aprendizados. O autor a define como sendo um saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da

prática cotidiana: saberes da formação profissional, saberes da formação disciplinar, saber curricular e saber experiencial.

Machado (2008, p. 10) aborda esta questão, denunciando que ocorre ausência de uma política de formação de professores para a EP, em decorrência da “[...] falta de concepções teóricas consistentes e de políticas públicas amplas e contínuas [...], especificamente para a educação profissional, no Brasil”. Esta afirmação nos remete a pensar que este estudo contribui significativamente com elementos que demonstrem se esta ausência persiste nas políticas de formação de professores para a EP ou se, historicamente, ocorreram alterações.

A presente reflexão objetiva investigar, nas políticas públicas, sociais e educacionais já desenvolvidas no Brasil, indícios de políticas de formação de professores para a EP, com destaque para os períodos colonial e imperial brasileiro. Em torno desse objeto de pesquisa, levitam algumas indagações que orientam o nosso itinerário teórico-conceitual: as políticas de formação docente no Brasil foram pensadas de forma genérica, sem considerar a formação para as modalidades específicas de ensino? As políticas de formação docente, por décadas, secundarizaram a necessidade de formação de professores para atuação na EP? Quais as políticas de formação de professores indicaram

aproximação comem uma política destinada à formação docente para atuação na EP?

Buscando respostas para essas inquietações, realizamos, *a priori*, pesquisa bibliográfica sobre categorias e conceitos relacionados às políticas destinadas à formação de professores para atuação na EP brasileira. Como fundamento teórico e conceitual, realizamos estudos em autores como Frey (2000), Kuenzer (1999), Freire (2001), Manfredi (2002), Azevedo (2004), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), Cunha (2005), Souza (2006), Cabral Neto (2007), Machado (2008), Moura (2008, 2013, 2014), Moll (2010), Minayo (2013) e Saviani (2013).

Este texto é resultado de pesquisa com base na análise qualitativa (MINAYO, 2013), método utilizado para o estudo da história que permite desvelar teorias e crenças produzidas e interpretadas pelos seres humanos ao longo da história. Ao fazer o uso da análise dos fatos com base na construção social e histórica dos sujeitos, pude compreender melhor os resultados e atribuir a esta análise as interferências produzidas pelo meio social em que estão inseridos, o que “propicia a construção de novas abordagens, revisão e criação de novos conceitos e categorias durante a investigação” (MINAYO, 2013, p. 57).

Como procedimento metodológico da pesquisa histórica, optamos pelo paradigma indiciário

ou paradigmático, utilizado por Ginzburg (1989, p. 141). Este método organiza-se no final do século XIX, de forma silenciosa, no âmbito das ciências humanas. O autor afirma que a “análise desse paradigma, amplamente operante de fato, ainda que não teorizado explicitamente, talvez possa ajudar a sair dos incômodos da contraposição entre ‘racionalismo’ e ‘irracionalismo’”.

De acordo com Ginzburg (1989), o método indiciário ou paradigmático busca um exame detalhado e minucioso dos fatos e a valorização dos pormenores, mais negligenciáveis, que não podem ser vistos aparentemente, se não fizermos uma atenta e rigorosa pesquisa nos fatos aparentes. Este método tem suas raízes na área da medicina e no direito, designadas por Ginzburg como disciplinas indiciárias. Sobre o método, ainda ressalta que:

trata-se de disciplinas eminentemente qualitativas, que tem por objeto casos, situações e documentos individuais, enquanto individuais, e justamente por isso, alcançam resultados que têm uma margem e eliminável de casualidade. (GINZBURG, 1989, p. 156).

Dessa forma, cada fato observado, de forma minuciosa e individual, pode revelar indícios, pistas que estão subjacentes à realidade do visível apresentado, além de oportunizar aspectos indivi-

duais e singulares que contribuem com a pesquisa. A análise documental foi subsidiada pela atitude de procura de indícios durante o estudo dos documentos que tratam das políticas educacionais, consistindo numa ação de exame detalhado, baseada em pequenos achados e pistas históricas que subsidiaram a pesquisa.

A análise documental na legislação foi referente aos períodos históricos do Brasil colonial e imperial. O fichamento consistiu na leitura analítica de leis e decretos expedidos pelos órgãos públicos do Estado brasileiro, considerando a ordem cronológica da publicação de cada um deles. Como resultado de exame apurado, foram elaborados quadros sinópticos que nos oportunizaram o desenvolvimento de síntese sobre os indícios das políticas de formação de professores para EP.

## **INDÍCIOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL COLÔNIA**

A educação jesuítica implantada no Brasil colônia traduz os interesses e as concepções que fundamentaram a sociedade brasileira no nascedouro da sua história. A esse respeito, Saviani (2013, p. 44) reafirma que as ideias pedagógicas dos jesuítas representavam “não apenas deriva-

ções das concepções religiosas de mundo, sociedade e educação”, também estavam relacionadas à formação no império português, de acordo com a forma em que se articulavam às práticas pedagógicas e concepções de formação.

Os primeiros passos referentes ao ensino profissional no Brasil Colônia foram dados, de acordo com Saviani (2013, p. 43), pelos padres Manoel da Nóbrega e José de Anchieta, com a implantação do Plano de Instrução de Nóbrega, entre 1549 e 1570, constituindo-se da primeira fase do período jesuítico, direcionado tanto aos filhos dos colonos portugueses, como aos filhos dos indígenas. O plano constava da seguinte estrutura:

O Plano iniciava-se com o aprendizado de português (para os indígenas); prosseguia com a doutrina cristã, a escola de ler e escrever e, [...] e culminava de um lado com o aprendizado profissional e agrícola, e de outro lado com a gramática Latina, para aqueles que se destinavam aos estudos superiores na Europa UNIVERSIDADE DE COIMBRA (SAVIANI, 2012, p. 43, grifo do autor).

Como observamos, o plano apresenta indícios de uma primeira normativa no campo educacional, que estabelecia uma cultura escolar baseada na formação religiosa, na aquisição da leitura e escrita, culminando com o aprendizado profes-

sional e agrícola. Desta forma, consideramos ser este o embrião de uma formação geral ao lado da instrução profissional, que consistia na aprendizagem de um ofício.

A proposta de Nóbrega explicitava uma distinção de formação: uma educação para os filhos dos colonos portugueses, outra para os filhos dos indígenas, sendo a intenção formativa principal para os últimos a colonização, a domesticação, a catequização e a instrução para o trabalho.

O documento ressalta, desde o início, a dualidade estrutural estabelecida na sociedade brasileira que se refletia na organização de um ensino voltado para os colonizadores e outro ensino para os nativos. A esse respeito, Saviani (2013) destaca que o plano está em consonância com a realidade e a necessidade da Colônia. As questões apresentadas até aqui possibilitam compreendermos quem desenvolveu esses processos pedagógicos no referido plano e qual o papel dos missionários nas ações desenvolvidas. Saviani (2013, p. 58) ressalta que

Nesse processo desempenharam papel central os jesuítas, não sendo, pois, por acaso que o sistema pedagógico expresso no *Ratio Studiorum* tenha como elemento central a retórica, [...] uma verdadeira pedagogia brasileira, isto é, uma pedagogia

formulada e praticada sob medida para as condições encontradas pelos jesuítas nas ocidentais terras descobertas pelos portugueses.

Em análise documental no Plano de Instrução de Nóbrega (1549), não foi encontrada nenhuma referência à formação de professores, nos aspectos propostos da investigação, apesar de terem sido os missionários jesuítas os responsáveis em promover inicialmente a formação escolar no âmbito da educação formal, constituindo-se assim os primeiros educadores presentes na colônia brasileira.

No que se refere à trajetória educacional dos Jesuítas, possuíam uma formação acadêmica e religiosa que coadunava com os objetivos da colônia e da ordem religiosa à qual pertenciam. Notamos que não foi exigida, para esta etapa de escolarização, alguma formação específica ou mais abrangente, nem no campo intelectual, nem moral e religioso, tendo em vista que o ensino acontecia de maneira prática.

Após a morte de Nóbrega, o Plano de Instrução entra em conflito com os interesses da Colônia, e a Companhia de Jesus inicia uma nova etapa rumo à escolarização e expansão da educação na Colônia baseada em novos interesses comerciais e políticos da coroa portuguesa. Um novo Plano Geral de Edu-



cação é implementado: a *Ratio Studiorum*.

Este documento versava sobre a organização e plano de estudos da Companhia de Jesus e foi organizado por Inácio de Loyola, entrando em vigor em 1599. Ele teve várias versões, pois vinha sendo construído desde 1552, e consistia num plano geral de ensino, envolvendo os provinciais, o reitor, o prefeito de estudos, os professores das faculdades superiores e tinha o intuito de estabelecer regras envolvendo todos os agentes e as atividades relacionadas ao ensino.

Um dos principais objetivos do plano era a formação baseada nas humanidades, encontramos, nos seus objetivos, o seguinte: “1.1 - Objetivo – Ensinar ao próximo todas as disciplinas convenientes ao nosso Instituto e levar ao conhecimento do amor do criador e Redentor nosso Instituto e levar ao conhecimento do amor do criador e Redentor nosso” (RATIO STUDIORUM, 1599, p.1)

O documento estabelecia como finalidade central a formação humana e religiosa. Observamos, na leitura da sua finalidade, a clareza na intenção de formação dos alunos com base na formação cristã e religiosa e na formação humana do indivíduo com foco na dimensão filosófica, ética, política e intelectual.

Destacamos ainda, no documento, como se apresentam de forma clara e pontual as compe-

tências dos agentes educacionais, como a estrutura, a definição de atividades de ensino-aprendizagem e premiação dos alunos. Importante ressaltar que, dessa forma, se configura um traçado do que poderíamos denominar, segundo Saviani (2013), de um sistema educacional, propriamente dito, apesar do seu caráter universalista e elitista.

A composição do documento possui 467 regras aos que integram o quadro de profissionais responsáveis pelo ensino. No plano, é inserida a figura do professor, sua competência e responsabilidade na estrutura de ensino:

4.4 Seleção de Professores - proveja os professores em cada faculdade, observando o eu em cada disciplina, parecem mais competentes, os mais eruditos, aplicados e assíduos, os mais zelosos pelos progressos dos alunos, não só nas aulas, senão nos outros exercícios literários (RATIO STUDIORUM, 1559, p. 1)

Quanto à seleção de professores para atuar nas academias, define-se o perfil e a competência desejada para este profissional. Porém, não há referências ao espaço em que deveria se desenvolver esta formação e qual grau de escolaridade se exigia, apesar de encontramos, no perfil, uma elevada exigência de qualificação para o professor de hebraico, sagrada escritura, teologia e filosofia.

Podemos constatar o mesmo perfil nos itens 5.5 até o item 25 do documento em análise:

5.5 Sagrada Escritura e respectivo professor. – Com grande zelo promova o estudo de Sagrada Escritura; e o conseguirá, se para este ofício escolher homens não só conhecedores de línguas (o que é de primeira necessidade), mas ainda versados na teologia e nas demais ciências, na história e outros ramos do saber e, se possível, também eloqüentes (RATIO STUDIORUM, 1559, p, 1).

Desta forma, compreendemos haver indícios de uma política de formação de professores firmada na existência de faculdades específicas advindas de Portugal.

Outro item que destacamos no documento é o que trata sobre a formação em cursos específicos para ser professor de teologia, para o qual era requerido ter formação em academia de teologia, com a duração de quatro anos, em conformidade com a constituição, conforme estabelecido no item 9.9 do documento.

9. 9. Curso e professores de teologia.

§1. Procure que se conclua o curso de teologia em quatro anos, de conformidade com as Constituições, e

seja dado por dois anos, ou, se absolutamente não puder ser de outro modo, por três professores ordinários, de acordo com os diferentes costumes das províncias. Onde forem três professores, a terceira aula será de teologia moral e nela se expliquem, ex-professor e com solidez, as questões morais que pelos professores ordinários costumam ser omitidas ou tratadas com suma brevidade. A estas aulas assistam os nossos, ao menos durante dois anos; nos outros dois frequentem Sagrada Escritura.

§2. Lembre-se de modo muito especial que às cadeiras de teologia não devem ser promovidos senão os que são bem afeiçoados e São Tomás; os eu Ihe são adversos ou menos zelosos da doutrina, deverão ser afastados do magistério.

A preocupação com os que podem ser admitidos somente para o ensino está presente no item 10, que afirma:

1. *Os que se podem admitir só para o ensino.* – Poderá ser também de utilidade, se alguns que pareçam especialmente adaptados a este fim e pela idade ou talento não possam fazer progresso nos estudos superiores, logo no ingresso na Companhia sejam admitidos com a condição de consagrar espontaneamente as suas vidas ao serviço de Deus no ensino das letras; e o Provin-

cial note este fato no seu livro de registro. Estes, depois, ou antes, de haver ensinado alguns anos, como parecer no Senhor, poderão seguir algumas lições de Casos (teologia moral) e ser ordenados sacerdotes e, em seguida, voltar ao ensino, do qual não deverão ser removidos sem motivo grave e séria deliberação, a menos que, de quando em quando, por -cansaço determine o Provincial uma interrupção por um ou dois anos.

Assim, podemos deduzir que a admissão para o exercício da função docente, conforme os requisitos descritos, requer o preenchimento de critérios como: ser dotado de talento para a pesquisa científica; não fazer progresso nos estudos superiores; ser admitidos para o ensino das letras e ao ensino em outras áreas.

Outro aspecto que destacamos é a recomendação no item 15 do Plano, quanto à formação dos professores em academias, consoante com a necessidade de prosseguirem sua formação no magistério, que deve ser encaminhada pelo Reitor. Há espaços específicos para atuação de cada profissional, por área de formação e por local de atuação nas academias.

Percebemos também que as regras apresentadas pelo Colégio de Jesuítas trazem uma preocupação com a formação dos professores das

classes inferiores, quando cita: “15. Academia para Formação de Professores - A fim de que possam ir ao magistério com melhor formação. É muito necessário que se preparem em academias privadas” (RATIO STUDIORUM, 1559, p. 1). Assim, notamos que, neste período, ainda é tímida a previsão de espaços institucionais de caráter público, financiados pela coroa portuguesa, para a formação de professores, havendo a predominância de espaços privados para tal finalidade.

Observamos que as recomendações para ações no campo educacional contidas no Plano, referentes à formação docente, são ainda bastante incipientes e apresentam lacunas no compromisso de formação profissional, tanto quanto à abrangência dos professores e como à necessidade desta formação no âmbito geral, como afirma Saviani (2009, p. 144):

Durante todo o período colonial, desde os colégios jesuítas, passando pelas aulas régias implantadas pelas reformas pombalinas até os cursos superiores criados a partir da vinda de D. João VI em 1808, não se manifesta preocupação explícita com a questão da formação de professores.

Destacamos, no documento da *Ratio Studiorum*, evidência de uma política educacional, proveniente de Portugal, destinada à formação docente

de caráter religioso, com ênfase nas humanidades e com o objetivo de catequese das colônias conquistadas. Desse modo, notamos que ocorreu a intenção, mesmo que direcionada, para oferecer uma formação aos jesuítas que atuavam como professores nas colônias conquistadas.

Outro documento que analisamos trata da reforma educacional empreendida pelo Marquês de Pombal, em Portugal e no Brasil Colônia, em consequência da expulsão dos Jesuítas em 1759. Seu plano apresentava o resgate ao desenvolvimento de uma cultura geral, baseado no progresso, na ciência e no desenvolvimento, pilares essenciais para a construção da nova sociedade idealizada por ele, distante do fanatismo religioso e do obscurantismo dogmático (ALVARÁ RÉGIO, 1759).

Desta forma, esta medida se constituiu em formato de Alvará Régio de 28 de julho de 1759, que em seu escopo, define claramente a extinção das escolas reguladas pelos métodos dos jesuítas e estabelece um novo regime educacional, através das aulas régias, mantidas pela coroa, em toda a corte em Lisboa e colônias. O documento consiste em um alvará, expedido pelo Ministro de Portugal, como meio de banir os ensinamentos dos Jesuítas e sua formação religiosa.

Ao compararmos o Alvará Régio com a *Ratio Studiorum*, observamos que ocorreu a manu-

tenção da organização e estrutura do ensino, em relação às funções do Diretor de Estudos, dos professores de cadeiras específicas como Gramática Latina, Grego e Hebraico e Retórica. O Alvará Régio (1759) continha instruções rígidas e de orientação minuciosa, destinada em parte ao diretor, aos professores e estudantes. Porém, notamos regras muito rígidas e severas direcionadas aos professores, como podemos destacar no item 3 do referido Alvará, delegadas ao Diretor de Estudos.

Item 3- Quando algum dos professores deixar de cumprir com suas obrigações, que são as que lhe impõe neste alvará; e as que há de receber nas instruções, que mandou publicar; o Diretor o advertirá, e corrigirá. Porém não se emendando, mofará presente, para castigar com a privação do emprego, que tiver, e com as mais penas, que forem competentes.

Observe-se, pois, o tratamento dado ao professor que não cumprisse com suas obrigações, caracterizando o quão difícil era se manter na função, subordinada aos interesses políticos do administrador, que exercia o papel de Diretor.

Destacamos, ainda, no item 6 do Alvará Régio em referência, que era de competência dos Diretores de Estudos a nomeação dos professores e o pagamento de seus rendimentos provenientes



tes da Coroa Portuguesa. É importante ressaltar o tema sobre o pagamento de salários e a forma de acesso dos docentes, sem nenhuma valorização na função, como também a intensa rigurosidade no controle e na permanência deste profissional. A questão nos remete a refletir, em decorrência de achados históricos no estudo empreendido, sobre a ausência de diretrizes para a formação de professores no período e suas relações com indícios de políticas ou ações que estejam relacionadas com o tema das políticas de formação de professores.

A reforma educacional do Marquês de Pombal, contida no Alvará Régio, já trazia, em seu arcabouço, traços da estrutura de uma política pública, prioritariamente para Portugal e em consequência para suas colônias. Este plano educacional foi conceituado como um “conjunto de ações, produzidas pelo governo, que visa produzir efeitos específicos” (SOUZA, 2006, p. 24). Neste caso, a proposta da reforma educacional portuguesa visava exclusivamente aos “estudos menores”, que correspondiam ao ensino primário e secundário, os quais, segundo Saviani (2013), davam ênfase aos estudos das Humanidades, das Letras e Gramática Latina.

As instruções para os professores das cadeiras definidas no Alvará Régio encontravam-se em um anexo ao documento e previam elementos como o número de professores por classes

nas cidades, a metodologia de ensino, os conteúdos e livros recomendados e empregados, a sistemática de avaliação desenvolvida e as penalidades aplicadas aos alunos. Essas normativas demonstram a nítida verticalização da proposta no formato de um sistema educacional, no qual inclusive, se define o fiel cumprimento das regras contidas no Alvará Régio, conforme o item 18 do presente documento: “Item 18 - Todos os professores se regularão pelas instruções, que mando dar-lhes para se dirigirem, as quais quero, que valham como Lei” (ALVARÁ RÉGIO, 1759, p. 45)

A reforma educacional do Marquês de Pombal, contida no Alvará Régio de 1759, não apresenta indícios de ações de forma institucionalizada, direcionada à formação de professores para o ensino profissional. As instruções apresentam indícios de política para a formação docente, tendo em vista questões estruturais organizativas, administrativas e pedagógicas, necessárias a essa formação, além das formas de acesso e valorização, bem como a exigência legal de seu cumprimento. Por certo, a formação dos professores de modo geral, se desenvolveria, ao longo do período histórico, em um processo lento, com rupturas e contradições, como aponta Saviani (2009, p. 148):

Se o problema da formação de professores se configurou a partir do século XIX, isso não significa que o fenômeno da formação de professores tenha surgido apenas nesse momento. Antes disso havia escolas, tipificadas pelas universidades instituídas desde o século XI e pelos colégios de humanidades que se expandiram a partir do século XVII. Ora, nessas instituições havia professores e estes deviam, por certo, receber algum tipo de formação.

A formação de professores, como ressaltava Saviani (2009), aconteceu em espaços, formas e tempos históricos diferenciados, com experiências e processos político-administrativos que se desenvolveram a partir da necessidade de especialização e aperfeiçoamento destes profissionais. Conforme o contexto produtivo e as relações sociais de produção, exigiu-se, em cada período histórico, formação de sujeitos para a manutenção *do status quo* e da administração dos governos e seus governantes.

No período colonial estudado, evidenciamos indícios de uma política educacional, prevista no teor do documento legal. Neste, há a um item destinado para a formação docente, ainda que firmado nos princípios da religião e das humanidades, a exemplo do que apresentava

o Plano de Instrução de Nóbrega e a *Ratio Studiorum*, quanto à formação dos professores ser remetida às academias de formação. No Alvará Régio, diz-se que os professores deveriam apresentar-se com aproveitamento notório e passar por exames públicos e qualificações estabelecidas pelo Diretor Geral. Desse modo, constatam-se alguns critérios exigidos para se estabelecer uma exigência mínima com a formação de professores no período colonial.

Dentre os três documentos analisados, apenas o Plano de Nóbrega apresenta referência à política de formação docente para o ensino profissional, quando estabelece diretrizes para o ensino profissional e agrícola. Inclusive, realiza distinção de formação geral e de formação para o trabalho, com a preparação para aprendizagem para um ofício. No texto, se faz a distinção de uma escola destinada aos filhos dos colonos e aos dos nativos.

Nos demais documentos analisados, apesar de haver uma intencionalidade dos temas sobre a formação de professores, o ingresso e a admissão, componentes constitutivos da profissionalização docente, não abrangiam a especificidade referente às políticas para a formação docente na EP.

## **INDÍCIOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL IMPERIAL**

Neste tópico, analisamos documentos legais decorrentes das reformas educacionais do período do Brasil imperial. Nosso olhar se delimitará aos indícios de políticas de formação de professores no referido período, na busca de articulações e nexos com a formação de professores para o ensino profissional.

Segundo Tambara e Arriada (2005, p. 5), “após a independência do Brasil, é perceptível nas autoridades brasileiras a preocupação com a remodelação do modelo educacional vigente”. O Brasil precisava de um modelo educacional que garantisse a formação de quadros administrativos para o país em sua nova institucionalidade, e de ideais que pudessem manter a ordem e a civilidade. O quadro econômico e político do Império brasileiro apresentava conflitos e contradições, com um regime político monárquico absolutista e uma economia agroexportadora, tendo como base o regime de exploração e escravidão.

Este cenário de mudanças e padrões, segundo Tambara e Arriada (2005, p 6), requeria “[...] romper com o passado arcaico e romper com uma longa tradição”, exigia incutir novos padrões ide-

ológicos e culturais”. Com base nesta proposição, as três leis apresentadas pós-independência visavam a atender a realidade da época, promovendo mudanças na estrutura de ensino, alicerçando um novo paradigma educacional, que incutisse os valores advindos da Europa, com sua concepção moderna burguesa, que primava pelo racionalismo e o liberalismo.

A Constituição de 1824 traz em seu bojo a gratuidade do ensino escolar e a educação pública, em seu art. 179, §32. Esta mudança na educação reflete a realidade brasileira, um país com um número significativo de analfabetos, com a completa ausência de instituições de ensino básico e a preocupação com a formação de profissionais para atuar na esfera administrativa, embora a gratuidade estivesse associada a conseguir mantenedores para custear este nível de ensino e a ampliação do sistema escolar no Brasil. (BRASIL, 1824).

Evidentemente, toda esta mudança na concepção de um novo modelo educacional e de sociedade em construção nos remete a pensar que, para isso, é preciso um quadro de profissionais qualificados para atuar nesta frente de mudanças institucionais, sociais e políticas, dentre eles os professores, que formarão os estudantes nesta nova etapa educativa no ensino primário e secundário.

A Lei de Instrução de 1827 reflete bem este

ideário pedagógico de expansão da educação, pois visava criar as escolas de primeiras letras em todas as cidades e lugares populosos do Império, conforme estabelece seu Decreto Lei: art. 1º. “Em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos haverá as escolas de primeiras letras que forem necessárias”. (BRASIL, 1827)

A preocupação central do Império brasileiro era o aprendizado da leitura e da escrita, alcançando uma grande parcela da população, que se encontrava sem a instrução básica. Ressaltamos, através de nossa análise, a importância atribuída ao professor, na referida Lei, como parte responsável pelo desenvolvimento destes estudantes.

Os aspectos apresentados na Lei nº 15 de outubro de 1827, com destaque para os artigos 3º, 6º, 7º, 8º, 9º e 10, contemplam em várias questões a carreira do professor, seja referente ao provimento salarial, à forma de admissão, à grade curricular definida ou ao pagamento de uma gratificação anual. Entretanto, quanto à formação deste profissional docente, a lei estabelece atribuiu responsabilidade ao próprio professor a manutenção das custas pela sua qualificação. Definindo apenas as escolas da capital como o espaço apropriado desta capacitação, conforme mencionado no art. 5º: “[...] os professores que não tiverem a necessária instrução deste ensino, irão instruir-se em curto

prazo e à custa dos seus ordenados nas escolas das capitais”, eximindo dessa forma a responsabilidade do Estado para com a formação deste profissional docente.

No que diz respeito à forma de acesso dos professores às escolas primárias, a Lei de Instrução de 1827 menciona o processo de admissão que ocorria, precedido de exames e avaliação por parte de um conselho, composto pelos presidentes das províncias que decidiam por sua nomeação. Este exame inclusive considerava, como critérios para ocupação do cargo de professor, conforme a Lei de 1827, a conduta ética, política, moral e civil do candidato.

Apesar da Lei não apresentar nenhuma referência à obrigatoriedade do Estado com a formação do professor, entendemos ser de fundamental importância haver alguns requisitos e critérios estabelecidos que vão se constituindo como iniciativas de políticas públicas para a formação docente. Assim, sinalizam um avanço na consolidação destas diretrizes educacionais para o professor no período histórico seguinte.

Com base na análise documental da Lei nº 16, de 12 de agosto de 1834, denominada de Ato Adicional de 1834, podemos observar que seus artigos trazem referência quanto à constituição, composição e competência das Assembleias Le-



gislativas Provinciais. A referência apresentada no texto da Lei sobre educação e ensino consta no Art. 10º com a seguinte redação:

Art. 10. Compete as mesmas Assembléas legislar:

2º Sobre instrucção publica e estabelecimentos próprios a promover-a, não comprehendendo as faculdades de Medicina, os Cursos Juridicos, Academias actualmente existentes e outros quaesquer estabelecimentos de instrucção que para o futuro forem creados por lei geral. (BRASIL, 1834)

Este artigo traz a responsabilidade das “assembleias legislativas provinciais”, e concede autonomia para legislar sobre a educação no império, evidenciando a relação política que se estabelece desde então, entre o Estado, a educação e os cargos políticos exercidos pelos que detêm poder político e econômico. Se verificarmos a estrutura e a composição das ditas “assembleias provinciais”, encontraremos estas características como preponderantes e determinantes para a ocupação dos referidos cargos. Estamos diante de um Estado que se caracterizava como autoritário, firmado numa lógica de governo absolutista, a qual instituiu uma política centralizada pelo poder das províncias e dos liberais que assumiam o poder político e eco-

nômico no Brasil.

Outra Lei analisada foi o Decreto nº 1.331, de 1854, que tinha por finalidade a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte Imperial, conhecida como a Reforma Educacional de Couto Ferraz, Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Império.

O referido Decreto, constituído de 05 capítulos e 135 artigos, promove uma reorganização na estrutura administrativa, pedagógica e política da Corte, definindo regras e competências quanto ao desempenho de funções e a instalação e a criação de instituições de ensino pública e particular. Compreendemos sua estrutura como a constituição de um sistema educacional no Império, pois define, de forma objetiva, o funcionamento político, pedagógico e organizacional do ensino primário e secundário na Corte Imperial.

O Título I, Capítulo II, que trata das condições para o magistério público; da nomeação e demissão no Título III, Capítulo Único, conforme explicitado no Decreto nº 1.331/1854, refere-se às condições para o magistério público no império: nomeação e demissão; exigências quanto à capacidade profissional para o exame de admissão ao magistério e a igualdade de direitos estabelecidos entre os docentes do ensino primário e secundário.

A Lei de Couto Ferraz constituiu-se como um regulamento de instrução primária e secundária do município da Corte, que tratava sobre as exigências da forma de admissão, salários e gratificação anual. Todavia, no que se refere à condição de trabalho do professor, esses aspectos são conhecidos e já tratados desde a Lei de 1827. No interior da Reforma Couto Ferraz, em 1854, percebemos a ausência total com relação à formação de professores, evidenciando a falta de compromisso e a omissão do Estado com este segmento.

Apesar do regulamento estabelecer um perfil pretendido e os critérios técnicos e pedagógicos requeridos para admissão do docente nos níveis de ensino primário e secundário, bem como enfatizar aspectos relacionados à moral, à ética e política do candidato, não discorre sobre a formação docente. Isso demonstra uma lacuna sempre presente nos documentos da época sobre a política de formação de professores.

É importante registrar, neste período Imperial de reforma no ensino primário e secundário na Corte, a criação dos Colégios Imperiais por Pedro II, que reforçam o processo educacional das reformas em curso. Em 1837, é criado o Colégio Imperial Pedro II, destinado à oferta do ensino Secundário com a ênfase na formação. Apesar da Lei trazer esta iniciativa formal no que se refere ao

ensino profissional, convém registrar a existência, desde 1837, no Rio de Janeiro, do Imperial Colégio Pedro II, criado com a finalidade de propiciar o ensino secundário, voltado à formação humanística e literária, segundo Fonseca (1961).

A formação humanística estava em consonância com a formação de futuros administradores e políticos nas academias que viessem a ocupar os principais cargos e funções no governo central. Com base nesse direcionamento político, se estabelece uma educação diferenciada aos que assim pretendiam seguir seus estudos superiores e os que seriam direcionados à formação profissional e ao trabalho manual. Foi nesta concepção política que se instituíram os Liceus, destinados a esta formação propedêutica e intelectual no ensino secundário para os alunos que almejavam seguir estudos nos cursos superiores, como foi o Liceu do Rio Grande do Norte e da Bahia, criados em 1835, e, posteriormente, em 1937, o Liceu da Paraíba.

Outras instituições indicadas no Decreto nº 1.331/1854, para atender os menores abandonados, são criadas, como afirmou Fonseca (1961), com essas características de assistência e para a formação de ofícios. Em 1854, é fundada o Imperial Instituto dos meninos cegos, hoje denominado de Benjamim Constant; e em 1856,

Dom Pedro II cria o Imperial Instituto dos Surdos – Mudos. Ambos os institutos desenvolviam o aprendizado de ofícios.

O Decreto Lei nº 7.247, de 18 de abril de 1879, reforma o ensino primário e secundário no município e o superior em todo o Império, e é denominada de Reforma Leôncio de Carvalho. No referido documento, destacamos os itens do art. 8º, o item 3º; art. 9º; art. 10, art. 20 e art. 22, em que serão pontuadas questões de grande relevância para o tema em estudo.

No Art. 3º, fica estabelecida pelo governo do Império autorização aos presidentes das províncias para efetuar contratação de professores particulares, cumprindo a função itinerante, com o intuito de assegurar a cobertura de várias localidades na oferta do ensino primário a um maior número de pessoas, no âmbito do município da Corte.

Desta forma, o Império explicita, através da regulamentação do Decreto em análise, seu compromisso com a educação pública e gratuita, garantida na Constituição de 1824. Outro fato importante a destacar foi a oportunidade decretada para a contratação de professores particulares para atuar no ensino, à revelia do modelo de admissão previsto no Decreto nº 1.331/1854, que prescrevia critérios de seleção pública para o in-

gresso no magistério.

A criação de “escolas normais” nas províncias, prevista no art. 8º, § 5º, do Decreto nº 7.247/1879, coloca na centralidade do governo a responsabilidade com a formação dos professores para atuação no ensino primário. O fato demonstra preocupação do Império com a formação básica, diante da situação em que, conforme os resultados do censo de 1872, apenas 15, 8% da população sabia ler e escrever (TAMBARA; ARRIADA, 2005).

Evidenciamos, ainda, no art. 9º da Reforma Educacional Leônicio de Carvalho, a responsabilidade do Estado em criar escolas profissionais e escolas especiais ou de aprendizado, com explícita finalidade de formação técnica, para preparação de mão de obra para indústrias que eram criadas, com foco no desenvolvimento e no progresso. Mesmo assim, o Decreto nº 7.247/1879 não trata da formação dos professores, nem do currículo e método a serem utilizados para tal fim. Aqui, notadamente, identificamos indícios de políticas para ensino profissional, especificamente, o industrial: escolas destinadas a propiciar “instrução técnica”.

Tambara e Arriada (2005, p. 19) definem bem este quadro de mudanças no cenário educacional, quando afirmam que:

Em suma, no período imperial há nitidamente três grandes reformas que impactaram o território nacional como um todo, a lei de 1827, a reforma Couto Ferraz de 1854 e a Reforma Leôncio de Carvalho de 1879. É importante deixar registrado que estas reformas, sob certo aspecto, representam os movimentos hegemônicos no século XIX no Brasil. É preciso ponderar que muitas outras reformas foram formatadas por outros segmentos da sociedade e que não mereceram a sanção do legislativo.

Ao procedermos à análise documental do período histórico em estudo, concluímos que o conjunto dessas leis significou início da formulação de políticas educacionais empreendidas pela monarquia brasileira, sendo uma legislação relacionada às inúmeras ações educacionais, inclusive de formação docente, ainda que muitas delas não representassem os anseios almejados pelas classes populares. A esse respeito, Tambara e Arriada (2005), dizem que “[...] inúmeras ações e propostas não foram consideradas pelo poder central, representadas pelo império e seus presidentes de províncias”. Isso demonstra, claramente, a correlação de forças hegemônicas e contraditórias existentes na sociedade e ainda a forte influência dos ideais liberais presentes nas concepções subjacentes às propostas educacionais vigentes na Europa.

Dentre as importantes medidas presentes nas reformas analisadas no período Imperial relacionadas ao objeto de nossa investigação, destacamos o conteúdo na Reforma Leôncio de Carvalho de 1879, quando fazia referência à criação de escolas profissionais e escolas especiais ou de aprendizado de ofícios, que tinham por finalidade a preparação de mão de obra para indústrias a serem criadas, visando o desenvolvimento e o progresso brasileiro. Essa iniciativa corrobora para colocar em evidência o ensino profissional no Império e insere o tema da qualificação de mão de obra para atuarem nos ofícios, nas corporações e fábricas, em regime de manufatura, já existentes.

Evidenciam-se iniciativas ao nascedouro de uma política para o ensino profissional pela aprendizagem de ofícios em oficinas. Na constituição de escolas profissionais, não ocorreu nenhuma ação concreta voltada para este fim, nem formação de professores para atuar nesta área. Entretanto, em relação à iniciação ao magistério, foram estabelecidos critérios para admissão e perfil de contratação dos professores na corte e províncias do império, por meio de concursos e perfil pretendido. A formação docente para atuar no ensino profissional seguia os critérios de formação pedagógica definidos pelas escolas normais, pioneiramente, citada na reforma Leôncio de Carvalho.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos períodos históricos analisados, consideramos que o tema da formação de professores esteve presente nos vários processos e discussões referentes aos contextos educacionais estudados. A pesquisa mostra que desde a chegada dos missionários jesuítas no Brasil, o tema da formação docente compôs o conjunto de discussões no cenário educacional.

O tema foi apresentado de forma vaga e superficial nos documentos do período da Colônia e somente em 1827 as ações com essa intenção ganharam contornos e tratamento adequados à discussão.

Desse modo, constatamos que a educação pública brasileira demorou bastante para ser considerada prioritária pelos governos nos períodos colonial e imperial.

Sobre a definição de programas e iniciativas de formação de professores como exigências para atuação no magistério, observamos que as políticas para formação destes profissionais ficaram em segundo plano e apenas nas intencionalidades das reformas. Este debate e ação institucional na formação de professores para atuarem na escola primária e secundária foram negligenciados mais ainda no âmbito das iniciativas formativas dos pro-

fessores para atuarem na Educação Profissional.

No Brasil Colônia e no Império, observamos que há a ausência do tema da Educação Profissional e das políticas de formação de professores para a referida modalidade de ensino. No período colonial, os jesuítas assumiram pedagogicamente o caráter catequizador e doutrinário da educação, através do ensino religioso, centrado nas figuras de Nóbrega e Anchieta, com o Plano de Instrução de Nóbrega, porém sem um papel formal e sistematizado do ensino. Desse modo, não se exigia ou havia intenção ou preocupação com a formação do professor, tendo em vista o ensino ser ministrado pelos missionários da Companhia de Jesus, que possuíam formação religiosa para os fins da educação dos nativos.

No documento da *Ratio Studiorum* e, mais adiante, no Alvará Régio de 1759, se apresentam os primeiros traços de um marco institucional, caracterizados por uma ação educacional, que contemplava a formação de professores de maneira tímida e embrionária. A *Ratio Studiorum* apresenta indícios de uma política educacional ou de um sistema educacional, conforme afirma Saviani (2013), guardadas suas características e proporcionalidades. Ocorre indicação, mesmo que de forma vaga e superficial, sobre formação de professores para lecionar as disciplinas inseridas no plano. Porém,

ainda não há uma referência para a formação docente para o ensino profissional.

Embora essa legislação possa ser encarada atualmente como incipiente, fragmentada e desarticulada dos sistemas e estrutura educacional, as medidas e o debate originados das leis no período da Colônia são importantes e significativos, porém ainda se caracterizam como indícios de ações para a formação de professores, ou seja, ações isoladas e desenvolvidas de forma pontual e gradativa. Mesmo assim, podemos observar que, no Império, avanços significativos quanto à valorização dos professores, com admissão através de concursos, pagamentos de salários e concessão de gratificação anual foram ideados.

Mesmo que o governo do império apresente a iniciativa quanto à constituição das escolas profissionais na sua estrutura, elas não contemplavam a formação dos professores que atuariam no ensino dos alunos e não há referência na legislação ao espaço de formação destes profissionais.

Ressaltamos novamente que, na documentação analisada, há ausência do compromisso do Estado com a referida formação docente, tanto no que se refere à formação docente para as disciplinas propedêuticas como a formação docente para o ensino profissional. Embora as reformas do ensino sinalizem para a necessidade de forma-

ção desses professores, não se estabelecem ações concretas para efetivação de políticas ou indícios de políticas nesse sentido.

Historicamente, as políticas para a formação de professores são pensadas de forma desarticuladas da formação docente para a Educação Profissional, pois não consideram a dimensão da formação para o trabalho como princípio educativo.

Reconhecemos que nossa análise possui um caráter transitório e incompleto do objeto em estudo e compreendemos que são resultados firmados em particularidades conceituais, teóricas em torno de um *corpus* documental delimitado pelo recorte cronológico, que apresenta lacunas.

Sendo assim, recomendamos que o presente estudo seja um ponto inicial para reflexões acadêmicas de gestores, profissionais da educação, técnicos da área, militantes do movimento social, sindical, os que integram a área da formação docente e estudiosos comprometidos com a descoberta de novos caminhos para realizar mais pesquisas sobre as políticas de formação docente à Educação Profissional.

## REFERÊNCIAS

ALVARÁ RÉGIO de 28 de junho de 1759, em que se extinguem todas as Escolas reguladas pelo método dos Jesuítas e se estabelece um novo regime. Disponível em: <https://www.unicamp.br/iel/memoria/crono/acervo/tx13.html> Acesso: 28 out. 2020.

ANDRÉ, Marli *et al.* Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil. **Educação & Sociedade**, n. 68. dez., 1999.

AZEVEDO, Janete M. Lins. **Educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, 2004.

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil**: carta de Lei de 25 de março de 1824. Disponível em <<http://www.monarquia.org.br/pdfs/constituicaoodoimperio.pdf>>. Acesso em: 26 jan. 2016.

BRASIL. **Lei nº 15 de outubro de 1827**. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Coleção de Leis do Império do Brasil. Rio de Janeiro, 15 out. 1827. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/LIM/LIM-15-10-1827.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LIM/LIM-15-10-1827.htm)> Acesso em: 26 jan. 2016.

BRASIL. **Lei nº 16, de 12 de agosto de 1834**. Faz algumas alterações e adições à Constituição Políti-

ca do Império, nos termos da Lei de 12 de outubro de 1832. Coleção de Leis do Império do Brasil. Rio de Janeiro, 12 agos. 1834. Disponível em < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1824-1899/lei-16-12-agosto-1834-532609-publicacaooriginal-14881-pl.html>. Acesso em: 26 jan. 2016.

BRASIL. Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854. Aprova o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Côrte. Coleção de Leis do Império do Brasil. In **Coleção de Leis do Império do Brasil**. Rio de Janeiro, 17 fevereiro 1854. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>. Acesso em: 26 jan. 2016.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 7.247, DE 19 de abril 1879**. Reforma o ensino primário e secundário no município da Côrte e o superior em todo o Império. Rio de Janeiro, 19 abr. 1879. Coleção de Leis do Império do Brasil. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>.> Acesso: 26 jan. 2016.

CABRAL NETO, Antônio *et al* (Orgs.). **Pontos e contrapontos da política educacional**: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais.

Brasília: Liber Livro, 2007.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. N. **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, p. 83-105, 2005.

COMPANHIA DE JESUS. Ratio Studiorum. 1599. Disponível em: <http://www.obrascaticas.com/livros/Catecismo/O%20metodo%20pedagogico%20dos%20jesuitas%20Parte%20II%20Ratio%20Studiorum%20-%20Pe%20Leonel%20Franca%20SJ.pdf> Acesso em: 28 out. 2020

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. 2.ed. São Paulo: Unesp, 2005.

DOURADO, Luiz F. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educação & Sociedade**, vol. 23, n. 80. Campinas, 2002.

FONSECA, Celso Suckow da. **História do ensino industrial no Brasil**. Rio de Janeiro, 1961.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. 5. ed. v. 23 - Coleção Questões de Nossa Época; São Paulo, Cortez, 2001.

FREY, Klaus. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referente à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **IPEA**, Brasília, n. 21, p. 211-259, jun. 2000.

GINZBURG, Carlos. **Mitos, emblemas e sinais:** morfologia e história. São Paulo, Companhia das Letras, 1989.

KUENZER, Acácia Zeneida. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrance. **Revista Educação & Sociedade**. Campinas, n. 68, p.163-183, dez, 1999.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, v. 1, n. 1, jun. 2008. Brasília: EC;SETEC, 2008.

MANFREDI, Silvia. Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2013.

MOLL, Jaqueline e colaboradores. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporânea**



**neo:** desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2009.

MOURA, Dante Henrique. **Trabalho e formação docente na educação profissional.** [recurso eletrônico]. Dados eletrônicos (1 arquivo: 586 kilobytes). Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. - (Coleção formação pedagógica; v. 3)

MOURA, Dante Henrique. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil. In MOURA, Dante Henrique (Org.). **Produção de Conhecimento, Políticas Públicas e formação docente em Educação Profissional.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

MOURA, Dante Henrique. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v.1, p. 23-38, Brasília, MEC, SETEC, 2008.

NÓBREGA, Manoel da. **Plano de instrução de Nóbrega.** 1549. Disponível em <http://www.santoandre.sp.gov.br/pesquisa/ebooks/359854.PDF> Acesso em 29 out. 2019.

PEREIRA, F, A. P. M. J; PINHO, E. M. da. A década da educação e as políticas de formação de professores: um convite à reflexão. **Revistas Temas em Educação.** João Pessoa v. 23, n. 1, p-1014 -115, jan.- jun. 2014

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4 ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. In: **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul.-dez. 2006.

TAMBARA, Elomar; ARRIADA, Eduardo (Org.) **Coletânea de leis sobre o ensino primário e secundário no período imperial brasileiro**: Lei de 1827; Reforma Couto Ferraz-1854; Reforma Leôncio de Carvalho – 1879. Pelotas, RS: Seiva, 2005.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.



## **MEMORIAL DE UM PROFESSOR DA/NA EJA: TRAJETÓRIA DE VIDA E UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO DE HISTÓRIA**

PAULO CESAR ESTAITT GARCIA

EMEF PROF. ANÍSIO TEIXEIRA – PORTO ALEGRE/RS

profpaulogarcia@terra.com.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4244-8017>

### **INTRODUÇÃO**

Escrever um memorial de formação pressupõe um estranhamento, uma mudança de perspectiva, olhar a si próprio com uma visão de alteridade, em que o familiar deve ser analisado, reinterpretado, desconstruído e reconstruído a partir de um filtro que atente para as conjunturas e estruturas que definiram a trajetória formativa idiossincrática de cada pessoa.

A etimologia da palavra crise traz dois significados. Do latim, um momento de mudança súbita; do grego, a ação ou faculdade de distinguir,

decidir em um momento difícil. Vivemos um momento de crise mundial, a pandemia provocada pelo coronavírus está provocando também uma série de mudanças bruscas, rápidas e acentuadas, e exigindo que uma série de decisões sejam tomadas neste momento, sendo algumas extremamente complexas e contraditórias. Neste contexto, talvez seja um dos melhores momentos para se permitir refletir sobre a própria trajetória formativa e profissional, colocando em perspectiva as possibilidades e opções escolhidas até aqui, e projetar quais caminhos e metas que irão orientar as alternativas futuras.

O presente trabalho se propõe a ser tanto uma experiência de autorreflexão sobre a trajetória do autor como uma análise do processo formativo realizado ao longo deste curso, com as suas intersecções entre teoria e prática. Esse memorial conta com duas partes principais: em uma delas, será apresentado um relato autobiográfico sobre a trajetória pessoal, acadêmica e de formação profissional; na outra parte, constará a apresentação de uma atividade pedagógica desenvolvida e uma série de reflexões sobre as discussões teóricas e experiências profissionais na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Em termos de estrutura, a opção foi por realizar uma apresentação cronológica dos fatos, se permitindo algumas

digressões quando necessário.

Conforme Passeggi (2010, p. 01), o memorial é um “texto acadêmico autobiográfico no qual se analisa de forma crítica e reflexiva a formação intelectual e profissional, explicitando o papel que as pessoas, fatos e acontecimentos mencionados exerceram sobre si”. Esse será o referencial acadêmico que se buscará neste trabalho, acrescentando alguns aspectos da vida pessoal do autor, que são elementos fundamentais da sua constituição identitária.

## **RELATO AUTOBIOGRÁFICO**

Um relato autobiográfico deve começar pelo início. Sendo assim, me apresento: sou Paulo César Estaitt Garcia, um professor de História, com quase 45 anos, que nasceu em Porto Alegre, no Rio Grande do Sul. Filho de um manobrista de automóveis e uma faxineira, tenho um irmão três anos mais novo, e desde pequeno já sabia que éramos pobres em termos financeiros quando comparados aos nossos vizinhos. Não éramos miseráveis - nunca passamos fome -, mas não podíamos comprar os lanches que nossos amigos consumiam, nossas bicicletas e videogames chegaram muito tempo depois do que eles ganharam, nossas férias eram em casa, enquanto a deles era na praia,

etc. Por outro lado, meus pais sempre buscaram oferecer tudo que estivesse ao seu alcance para que nossa formação cultural fosse a melhor possível, particularmente minha mãe, que não media esforços para nos levar aos mais diversos lugares. Íamos ao cinema, sempre ficando para assistir duas vezes o filme (naquele tempo era possível), parques e zoológico eram locais que frequentávamos (por ser faxineira, algumas vezes minha mãe ganhava ingressos para o teatro e nos levava em peças infantis).

Desde cedo, ouvi meus pais dizerem que a educação é o único caminho honesto para quem é pobre melhorar de vida e que deveria me dedicar na escola. Por influência e personalidade, sempre gostei de estudar, principalmente ler. No final do ano, sempre tinha duas ou três carteirinhas da biblioteca preenchidas ainda no ensino fundamental, que foi feito integralmente na Escola Estadual de 1º Grau Professores Langendonck.

O ensino médio foi um momento de grandes transições e mudanças. Além de marcar a troca de escola, agora a Escola Estadual de Ensino Médio Padre Reus, também foi o período em que meus pais se separaram e quando tive minha primeira experiência profissional. Meu primeiro emprego foi como Menor Aprendiz de uma revenda de automóveis, enquanto também fazia uma série

de cursos no SENAC, quando tive a chance de me qualificar e ter uma ajuda de custos equivalente a 70% de um salário mínimo. Os cursos eram realizados no turno inverso e incluíram, por exemplo, português comercial e oficial, matemática financeira, datilografia manual e elétrica, operador de telex, atendente de crediário, ascensorista, empacotador, expressão corporal etc. Certamente, essa formação foi um divisor de águas na minha vida, oportunizando uma série de conhecimentos e experiências que foram fundamentais para a minha trajetória pessoal, profissional e acadêmica.

Ao concluir o ensino médio, prestei dois vestibulares para Direito e em ambos não fui aprovado por duas questões em português. Na terceira tentativa, optei pelo curso de Licenciatura em História, sendo então aprovado no concorrido vestibular da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Iniciei a graduação e em paralelo comecei a trabalhar na Federação Gaúcha de Desportos Aquáticos, inicialmente como árbitro e, posteriormente, como responsável da área de informática, organizando competições de natação em piscinas e águas abertas. Esta experiência profissional me oportunizou conhecer vários professores de Educação Física, com um estilo pedagógico que influenciou a minha futura prática como educador.

Nesta atividade, também fui obrigado a desenvolver uma série de rotinas e metodologias para lidar com centenas de atletas e milhares de inscrições, o que certamente contribuiu para que eu me tornasse uma pessoa mais organizada, elemento fundamental na prática docente.

Após um ano e meio de estudos, fui nomeado em um concurso que havia realizado para a Secretaria da Saúde do Rio Grande do Sul, sendo lotado no Hospital Sanatório Partenon, uma unidade destinada ao tratamento de pessoas com tuberculose e HIV/AIDS. Para me adequar aos novos compromissos profissionais, transferi as minhas aulas para o turno da noite, sendo assim, meus três turnos estavam comprometidos, o que hoje sempre faço questão de compartilhar com os alunos da EJA, a fim deles perceberem que é difícil, mas possível. No hospital, inicialmente trabalhei no setor administrativo, mas posteriormente, foi criado um núcleo de documentação e memória, e como era um estudante do curso de História, acabei sendo convidado para integrar esse setor. Entre as atividades realizadas nesse setor, foi montada uma exposição para comemorar o cinquentenário do hospital, fruto de uma ampla pesquisa sobre a história da medicina em geral, em particular sobre a história daquela instituição. Após seis anos de estudos, concluí a minha graduação e utilizei parte da pesquisa



realizada no hospital para estruturar meu projeto de pesquisa de mestrado, que foi realizado na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, concluído em 2003, com a defesa da dissertação “Doenças contagiosas e hospitais de isolamento em Porto Alegre - 1889/1928”. No mesmo ano, realizei concurso para ser professor da rede municipal de Porto Alegre, sendo nomeado em 2006.

O meu primeiro turno de trabalho foi na EJA. Era uma quarta-feira, dia em que se realizavam as reuniões coletivas de professores na época, e me apresentei na escola, sendo imediatamente “jogado às feras”, um grupo de professores extremamente comprometido com os seus alunos, que queriam conhecer quem era o novato, sem experiência, que iria se juntar a eles. Em poucos dias iniciei o trabalho com os alunos, e percebi o quanto eu não sabia, o quanto era diferente pensar uma sala de aula do lado de fora e estar efetivamente lá dentro como professor (o estágio docente, apesar de válido, não abarcara a complexidade do mundo real). Neste contexto, percebendo que uma das maiores riquezas com que um professor pode contar são os seus colegas, aproveitei a experiência daquele grupo e seu comprometimento para ampliar e aprimorar minha prática profissional. Em paralelo, também tinha turmas do ensino regular durante o dia em outras duas escolas da

rede municipal, o que me possibilitou atentar para as idiossincrasias da EJA.

Com o passar dos anos, procurei sempre manter minha formação continuada atualizada e além das formações ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação, realizei uma série de cursos de curta e média duração, além de cinco especializações: Gestão Educacional pela Universidade Federal de Santa Maria (2013), Coordenação Pedagógica pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2013), Educação Especial pela Universidade Federal do Ceará (2014), Mídias na Educação - Ciclo Avançado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2015) e Tecnologias de Informação e Comunicação Aplicadas à Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (2017). Todas essas formações oportunizaram, além da experiência profissional, que eu assumisse a coordenação pedagógica da EJA em duas escolas das quais trabalhei, sendo que em uma delas, ainda desempenho essa função.

Resumir em poucas palavras uma trajetória de vida não é fácil, principalmente quando tantas dimensões acabam por moldar e influenciar a atuação profissional de um professor. Procurei apresentar alguns elementos fundamentais para representar a formação caleidoscópica que me transformou não apenas em um professor na EJA, mas um professor da EJA.

## **RELATO E REFLEXÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL NA EJA: CINEMA, HISTÓRIA E MÚLTIPLAS LINGUAGENS NO ENSINO DE HISTÓRIA**

Para adaptar o texto Euclides da Cunha na sua obra-prima, *Os Sertões (1902)*, afirmo: o professor da EJA é, antes de tudo, um forte. Dessa forma, o leitor pode se situar com as dificuldades e desafios que os professores atuantes nesta modalidade do ensino enfrentam em suas jornadas cotidianas.

Se a falta de recursos (humanos, de infraestrutura, de recursos pedagógicos etc.) aflige o sistema educacional público como um todo, no caso da EJA, ela se torna mais efetiva ainda. Se a diversidade discente que hoje - ainda bem -, desafia novas posturas pedagógicas está presente na “escola do dia”, na “escola da noite” ela ocorre há muito mais tempo e cada vez mais se aprofunda, demandando que os docentes atendam uma gama cada vez maior de diferenças dentro da sala de aula.

É neste contexto que apresento uma experiência de prática pedagógica na EJA, fruto de um olhar de pesquisa para algumas das turmas com as quais já atuei ao longo de minha trajetória na modalidade, particularmente entre os anos de 2010 e 2016.

O Caderno Pedagógico nº 8 da SMED/POA

(PORTO ALEGRE, 1996) apresenta uma estrutura organizacional na qual o Ensino Fundamental está dividido em seis Totalidades (T), três correspondendo aos anos iniciais e três correspondendo aos anos finais. Como professor de História, minha atuação se dá nas turmas de T4, T5 e T6. O presente trabalho foi desenvolvido com turmas da Totalidade 6, o que, apenas para fins de contextualização do leitor, correspondem às turmas de conclusão do Ensino Fundamental.

O conceito de Totalidade presume uma integração e um trabalho interdisciplinar entre os diversos componentes curriculares da EJA. Este projeto, mesmo que muitas vezes se efetive, ainda está longe de ser uma prática constante e cotidiana, sendo, no entanto, uma constante no horizonte dos docentes quando do planejamento de suas atividades. Cada Totalidade tem como duração um semestre, sendo assim, é obrigatório que cada professor faça opções curriculares de quais conteúdos irá desenvolver com as turmas de cada nível.

Como este trabalho foi desenvolvido com as turmas de T6, o fio condutor das escolhas curriculares foi o conceito de cidadania e suas implicações históricas e contemporâneas. Diante deste tema gerador, foram abordados dois conteúdos clássicos: a Revolução Francesa e a Revolução Industrial. A Revolução Francesa foi abordada na perspectiva

de ser um marco para a organização das relações políticas contemporâneas e mediada pelo conceito de liberdade a fim de estabelecer vínculos mais próximos com a realidade dos alunos. A Revolução Industrial foi abordada na perspectiva de ser um marco para a organização das relações econômicas contemporâneas e mediada pelo conceito de trabalho para também proporcionar aos alunos uma vinculação com o seu contexto sociocultural.

A preocupação em contextualizar os conteúdos históricos tradicionais com os saberes dos alunos reflete uma concepção na qual:

a escola não podia ser apenas o local de transmissão de conteúdos valorizados pelos setores dominantes, mas deve se ater a conteúdos significativos. Estes incorporam parte do conteúdo tradicional, mas enfatizam temas capazes de proporcionar uma leitura do mundo social, econômico e cultural das camadas populares (BITTENCOURT, 2009, p. 105)

A necessidade de vincular os conteúdos tradicionais aos contextos de vida dos alunos, além de ser uma perspectiva pedagógica contemporânea, na qual os conhecimentos escolares só adquirem sentido ao serem percebidos os vínculos entre os mesmos e os saberes dos alunos, também corresponde a uma tentativa de lidar com a

diversidade de uma turma de EJA. Nesta lógica, “o papel do professor de História é, neste desafiante contexto da escola, o de propiciar as situações de troca para que o aluno possa estabelecer as relações entre o estudo da matéria e a realidade” (MOCELLIN, 2009, p. 19).

Conforme Maia (2008, p.145), “na atualidade a EJA não é composta apenas por sujeitos que não frequentaram a escola em idade regular”, cada vez mais ingressam na modalidade jovens que buscam alternativas para continuar seus estudos.

Estes jovens ao ingressarem na EJA geralmente:

estão desmotivados, desencantados com a escola regular, com histórico de repetência de um, dois, três anos ou mais. Muitos deles sentem-se perdidos no contexto atual, principalmente em relação ao emprego e à importância do estudo para sua vida e inserção no mercado de trabalho (BRUNEL, 2004, p. 09).

Dessa forma, configura-se um desafio extra para os professores da EJA: equilibrar os anseios daqueles que estão buscando retomar os estudos em função do abandono escolar, às vezes há muito tempo, com as demandas de jovens que buscam na modalidade a possibilidade de construir uma trajetória escolar diferente daquela a qual estão

habituaados e na qual já se encontram estigmatizados como alunos-problemas.

Neste contexto, ressalta-se a especificidade do professor que trabalha com a EJA:

O professor que trabalha na EJA precisa estar aberto para um ouvir mais personalizado. Levar em conta a idade do aluno, sua situação financeira, seus sonhos, seus medos, sua posição de filho (a), de neto (a), de pai, de mãe, de esposo (a) para poder compreender sua fala (BRUNEL, 2004, p. 25).

Para viabilizar a aprendizagem neste complexo contexto discente, o professor deve ter a responsabilidade de criar e utilizar estratégias de ensino que permitam um leque de possibilidades interpretativas, visando a construção de novos conhecimentos e saberes.

Neste sentido, o trabalho desenvolvido com os alunos teve como objetivo principal tornar mais inteligível a Revolução Francesa e a Revolução Industrial, instigando através do cinema uma reflexão sobre a sua influência na vida cotidiana dos alunos, uma vez que a utilização de um “[...] filme possibilita a sensibilização dos educandos para um tratamento interdisciplinar de temas e conceitos fundamentais para a compreensão crítica [...]” (FONSECA, 2003, p. 184). Ainda como objetivos desta ação pedagógica, podem ser incluídos: utilizar o cinema como fonte e meio de construção

do conhecimento histórico, dinamizando a prática em sala de aula; desenvolver com os alunos um olhar crítico e não apenas de entretenimento sobre a produção cinematográfica; e provocar uma tomada de consciência das relações entre o passado histórico e a contemporaneidade na qual o aluno está inserido.

Vivemos em um mundo inundado de mídias, e as visuais, particularmente, acabam por ser tão excessivas que automatizam ou até mesmo impedem a reflexão acerca de suas informações e interpretações. Neste sentido,

é papel da escola (e do professor) desenvolver a capacidade dos alunos de refletir mais criticamente sobre as informações veiculadas por esses meios. Para isso, é preciso trazê-los para a sala de aula e dar-lhes a oportunidade de observar como essas mensagens são construídas, extraindo informações aparentes e subliminares e estabelecendo relações entre o que constitui o saber histórico escolar e os valores, idéias e comportamentos assimilados através dos meios de comunicação (MOCCELLIN, 2009, p. 11).

Em sala de aula, foram desenvolvidas atividades introdutórias aos conteúdos tradicionais, com aulas expositivas e atividades de reflexão e



aprofundamento e, posteriormente, o trabalho com os quatro vídeos.

Após os estudos introdutórios e mais tradicionais sobre a Revolução Francesa, foram apresentados dois vídeos: “Ilha das Flores” e “O Dia em que Dorival Encarou a Guarda”. O primeiro filme, conforme Fonseca (2003, p. 179),

se ajusta a um amplo universo temático, possibilitando um trabalho multi e interdisciplinar. Em conjunto com outros materiais (outros filmes, textos bibliográficos, etc.), facilita a aquisição e a elaboração de conceitos importantes para o entendimento do modo de organização e da qualidade de vida na sociedade capitalista.

No filme sobre Dorival, menos conhecido do grande público, a situação se passa em uma espécie de prisão militar, em que um preso, Dorival, solicita autorização para tomar um banho, o que lhe é negado em função de “existirem ordens que proíbem o seu banho”. Dorival desafia a hierarquia militar na busca de seu intento, sendo sempre negado em função de uma cadeia de comando que não questiona ordens.

Especificamente no contexto da Revolução Francesa, a abordagem adotada na interpretação de ambos os filmes foi baseada no conceito de li-

berdade, uma vez que conceito está implícito em todo o movimento. Qual a liberdade dos guardas que seguiam ordens sem saber o porquê? Do que adianta a liberdade se somos tolhidos dos direitos sociais mínimos?

O curta-metragem “Ilha das Flores” apresenta duas reflexões em seu final: primeiro, utilizando a definição do dicionário, destaca que “livre é o estado daquele que tem liberdade” e depois, citando Cecília Meireles, complementa que “liberdade é uma palavra que o sonho humano alimenta, que não há ninguém que explique e ninguém que não entenda”. Com base nestas reflexões, os alunos deveriam produzir os seus comentários acerca do seu entendimento sobre o que é liberdade. A seguir, vemos algumas de suas reflexões que foram apresentadas em trabalhos escritos para sistematizar as discussões:

- Eu acho que a liberdade não é igual para todo mundo, mas deve ser. Ainda existem países com algumas leis macabras como mulheres que não devem sentir prazer ou quando os pais escolhem com quem suas filhas irão se casar.
- Eu acho que a liberdade mais valorizada é que não tenha apenas a liberdade mais sim o respeito por todo mundo.
- Liberdade para mim é o espaço que o ser hu-

mano tem em relação ao outro ser humano. Dizemos que a sua liberdade acaba quando começa a do outro. Sendo assim liberdade é o espaço que ocupamos, respeitando o espaço do semelhante.

- Eu, por exemplo, sou liberta no sentido da escravidão, sou negra e há muito tempo atrás os negros eram escravos, até Zumbi dos Palmares libertá-los, talvez eu tivesse nascido uma escrava também se Zumbi não tivesse lutado pela liberdade de nós, negros.
- Olha, a melhor coisa que existe no mundo é a gente ter a nossa própria liberdade porque eu, durante um ano, eu perdi a minha liberdade, por quais motivos? Por que eu não ouvi a minha mãe e fui embora para a casa do meu ex-namorado, por ele que eu fui presa eu acabei me envolvendo com drogas, eu nunca usei, mais a única coisa que eu fazia era carreto e eu acabei fazendo carreto na cadeia das mulheres e fui presa e fiquei um ano [...]

Nos comentários, misturam-se suas experiências de vida, seus conhecimentos prévios, suas “andanças e saberes que acabam se interligando com os conhecimentos históricos, atribuindo-lhes significações diversas de acordo com seus contextos. A sistemática durante as aulas envolveu a

leitura voluntária de suas reflexões e comentários com os colegas. O que mais marcou foi a troca respeitosa de pontos de vista, de opiniões, e a construção de novos paradigmas de interpretação entre os próprios alunos.

Com relação à Revolução Industrial, após a temática ter sido apresentada aos alunos, utilizei os quinze primeiros minutos do clássico “Tempos Modernos” e o curta-metragem “No Amor”.

O filme de Chaplin oportuniza analisar o sistema de linha de produção, a alienação do trabalhador, o controle absoluto da produção e da produtividade de cada trabalhador e, ainda, as doenças e neuroses causadas pela exploração dos trabalhadores. O curta-metragem “No Amor” conta a história de um grupo de *hippies* que são cooptados por um empreendedor que reorganiza sua produção artesanal em um sistema de manufatura empresarial e passa a lucrar muito com seus produtos.

A partir dos filmes e dos conteúdos trabalhados sobre a Revolução Industrial, os alunos foram estimulados a refletir sobre o mundo do trabalho em que estão inseridos. Algumas de suas conclusões foram estas:

- Os funcionários têm horário de almoço e máquina não almoça, hoje em dia eles estão trocando os funcionários por máquinas para produzir mais.

- Vários fatores são usados para aumentar a produtividade, por exemplo: a qualificação dos funcionários, refeitórios dentro das empresas, automação industrial, divisão em setores de produção [...]
- Somos acostumados com a rotina que mesmo parados, estamos pensando em nosso trabalho ou levando trabalho para casa.
- As empresas de hoje procuram diminuir gastos com os funcionários dando qualificação a eles para que uma pessoa possa exercer mais de uma função.
- Eles empregam jovens em vez de pessoas de maior idade para pagar menos [...]
- O mundo de hoje é tudo máquina. Então enquanto Chaplin tenta acabar seu trabalho, as máquinas já fizeram dez vezes o trabalho dele. Como o banco quando a gente entra e logo na entrada encontramos máquinas e não funcionários como antigamente.
- As empresas costumam diminuir o custo e aumentar a produtividade, colocando mais máquinas e menos funcionários diminuindo os custos.

As reflexões dos alunos permitem perceber suas percepções críticas do contexto em que estão inseridos. Dessa forma, acredito que os conteúdos tradicionais da disciplina de História acabam adquirindo um significado concreto para os alunos,

possibilitando a eles incorporarem esses conhecimentos aos seus próprios saberes de forma construtiva, complementar e crítica.

Por outro lado, ao utilizar os filmes como instrumentos pedagógicos, também se tem em foco a necessidade de a escola realizar o letramento midiático dos discentes, já que cada vez mais vivemos em um mundo “mediado pelas mídias”. Nesse contexto,

É a educação para os meios de comunicação, com a finalidade do letramento midiático, que permitirá ao aluno ir além dos conteúdos manifestos, fazer uma análise do discurso daquilo que é apresentado: ser letrado para as mídias significa ter a habilidade de entender tanto as potencialidades quanto as limitações de cada meio, de captar nos discursos o que dito, como é dito e por que é dito, de distinguir realidade de construções, descortinando ideologias explícitas ou implícitas (MOCELLIN, 2009, p. 37)

Em um mundo onde cada vez mais vivemos a exaltação do instantâneo e das conclusões prontas e superficiais, é fundamental habilitar os alunos para utilizar diversas “lentes” ao olhar o mundo.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Escrever um memorial é, necessariamente, um trabalho incompleto, parcial e inconcluso. Seja

por limitações da memória, seja pelo espaço físico, seja pelas opções narrativas realizadas, o memorial não pode trazer a completude de uma vida. Ele sempre será uma seleção consciente dos fatos e interpretações que julgamos mais importantes em relação a determinado contexto da nossa vida.

Particularmente neste trabalho, a direção para esse exercício de lembrança, análise e escrita, foram as experiências de vida que, de alguma forma, pudessem ser interligadas com a prática como profissional docente na EJA. Neste processo, a racionalidade analítica acaba se mesclando com a subjetividade afetiva e constrói pontes, vínculos, ligações, entre a vida pessoal e a vida profissional, indo além de uma história factual, e construindo uma narrativa preche de metas, desejos, querereres e sonhos.

Ser um professor/educador na e da EJA demanda um estrito comprometimento com todos os aspectos profissionais deste fazer, mas vai muito além: exige um entendimento da educação como um direito inalienável de cada cidadão, e como a garantia de acesso ao conhecimento universal produzido e uma ferramenta para a construção de um futuro individual e coletivo mais humano, inclusivo, igualitário e democrático.

## REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2009.

BRUNEL, Carmen. **Jovens cada vez jovens na educação de jovens e adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas: Papirus, 2003.

LOCH, Jussara M. de Paula et al. **EJA: planejamento, metodologias e avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

MOCELLIN, Renato. **História e cinema: educação para as mídias**. São Paulo: Editora do Brasil, 2009.

PASSEGGI, M.C. Memorial de formação. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE, Secretaria Municipal de Educação. **Em Busca da Unidade Perdida: Totalidades do Conhecimento**. Caderno Pedagógico nº 8, Porto Alegre: SMED, 1996.



MAIA, Christiane M. "Educação de Jovens e Adultos: possibilidades?" In: SCHEIBEL, Maria Fani. LEHENBAUER, Silvana (Orgs.) **Saberes e singularidades na educação de jovens e adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2008. p.141-150.

### **FILMOGRAFIA:**

CHAPLIN, C. **Tempos Modernos**. [Filme-vídeo]. Produção de Charlie Chaplin, direção de Charlie Chaplin. Estados Unidos, França e Reino Unido, 1936. 87min. p&b. son.

FURTADO, J. **Ilha das Flores**. [Filme-vídeo]. Produção de Giba Assis Brasil, Mônica Schmiedt e Nôra Gulart, direção de Jorge Furtado. Brasil, Rio Grande do Sul, 1989. 13min. color. son.

FURTADO, J.; GOULART, J. P. **O Dia em que Dorival Encarou a Guarda**. [Filme-vídeo]. Produção de Gisele Hilt e Henrique F. Lima, direção de Jorge Furtado e José Pedro Goulart. Brasil, Rio Grande do Sul, 1986. 14min. color. son.

NADOTTI, N. **No Amor**. [Filme-vídeo]. Produção de Hélio Alvarez, direção de Nelson Nadotti. Brasil, Rio Grande do Sul, 1982. 11min. p&b. son.

## CAPÍTULO 1.6



### **FORMAÇÃO E CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA REDE E-TEC: UMA ANÁLISE DA IMPLANTAÇÃO E DO PANORAMA DA PRODUÇÃO ACADÊMICA (2011-2020)**

MARIA HELENA BEZERRA DA CUNHA DIÓGENES

IFRN

[mhbc.helena@gmail.com](mailto:mhbc.helena@gmail.com)

ORCID: 0000-0003-3282-1498

LENINA LOPES SOARES SILVA

IFRN

[leninasilva@hotmail.com](mailto:leninasilva@hotmail.com)

ORCID: 0000-0002-0517-442

### **INTRODUÇÃO**

A educação a distância (EaD), no Brasil, ganhou mais notoriedade com o avanço das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), em especial a *internet*, que na década de 1990 pas-

sou por grandes avanços, conectando usuários e instituições diversas em todas as partes do mundo.

O Brasil, sob influência internacional, passa a expandir o uso das TDIC em diversos setores da sociedade, agregando valor à educação a distância, inclusive para formar professores. Ainda na década de 1990, começaram a ser implantados parques tecnológicos de forma a incentivar o desenvolvimento de produtos educacionais em parcerias público-privadas. Nesse sentido, são lançados programas como o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO), o Programa de Formação de Professores em Exercício (PROFORMAÇÃO) e o DVD na Escola, visando a integração das TDIC em sala de aula e na formação de professores (COSTA, 2015).

À medida que os avanços tecnológicos aumentavam, as possibilidades com a EaD iam fomentando a entrada na agenda de políticas públicas sob o incentivo ao uso de tecnologias na educação. Prova disso é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seu artigo 80, que afirma que “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (BRASIL, 1996, p. 29). Esse artigo foi regulamentado pelo Decreto

nº 9.057, de 25 de maio de 2017 (que revogou o Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005 e o artigo 1º do Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007), o qual dispõe sobre a EaD como

modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (BRASIL, 2017, p.1).

Porém, esse decreto não trouxe orientações para o desenvolvimento de cursos à distância. Dessa forma, persistiam as necessidades de medidas norteadoras para a efetiva oferta de cursos EaD em todos os níveis de ensino. Isso fica evidente em 2007, quando o Ministério da Educação (MEC) propôs o documento intitulado “Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância”, que trazia recomendações sobre a infraestrutura de cursos, mais uma vez deixando as especificidades pedagógicas à mercê das instituições ofertantes.

Nesse mesmo ano, o MEC cria o Sistema Escola Aberta do Brasil (e-Tec), instituído pelo Decre-

to nº 6.301, de 12 de dezembro de 2007. O sistema incentiva a educação profissional técnica a distância, bem como a produção de materiais didáticos e a formação de profissionais da educação para atuar na Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Em 2011, o Sistema e-Tec passa por uma mudança e se torna a Rede e-Tec, regulamentada pelo Decreto nº 7.589, de 26 de outubro de 2011. Essa rede possibilita maior autonomia institucional e se institui com uma nova abordagem mais direcionada para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) e para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), cujas metas pretendidas farão parte do Plano Nacional de Educação (2014 a 2024), precisamente nas metas 10 e 11 (BRASIL, 2014).

Outra mudança que a e-Tec trouxe foi sair de um nível “sistema” para o patamar de “rede”, o que permitiu maior abrangência de público, posto que antes o acesso limitava-se a Professores da Educação Básica e jovens e adultos egressos do ensino médio. A Rede abarca “estudantes e egressos do Ensino Médio; Estudantes de EJA; Docentes, gestores e técnicos administrativos da educação profissional e tecnológica” (LEMOES, 2016, p. 224). Assim, na passagem para Rede, não só os professores estão contemplados para formações iniciais e continuadas na área da EPT, mas toda a equipe docente envolvida no processo de ensino e aprendizado dos alunos da EPT-

NM e da EPT. Desse momento em diante, começa o movimento para a regulamentação de mestrados profissionais, que serão autorizados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) em 2018, pela Portaria nº 275, de 18 de dezembro, a qual dispõe sobre o funcionamento de programas de pós-graduação *stricto sensu* na modalidade a distância.

Para refletirmos sobre formação de professores para a educação profissional na modalidade a distância, é necessário compreendermos que,

a EaD via internet redefine os papéis conhecidos historicamente e forja, em suas práticas, que sejam construídas novas formas de mediação para atender uma demanda cada dia mais crescente. Todavia, uma observação crítica desses papéis é necessária para possibilitar compreender que a educação planejada para a EaD tem privilegiado a ênfase no mercado de trabalho como dimensão determinante da vida. (DIOGÉNES, SILVA E SOUZA, 2019, p. 206)

Nesse contexto, esse capítulo tem o objetivo de promover reflexões sobre a criação e implantação da Rede e-Tec, bem como da produção acadêmica acerca dessa na pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, de 2011 a 2020. Para tal, consideramos para a análise os instrumentos legais que regula-

mentam a criação, implantação, implementação e as mudanças de rumos da Rede e-Tec.

A pesquisa é de cunho bibliográfico e para a discussão em termos de fundamentação teórica, dialogamos com proposições encontradas em autores como: Silva (2016), Ciavatta (2015), Cunha (2005), Machado (2013), entre outros.

Observamos que os objetivos regulamentados até o momento para a Rede e-Tec demonstram que haverá um estímulo para o desenvolvimento de cursos de capacitação e qualificação profissional no percurso de implementação, incluindo a formação inicial e a formação continuada de docentes, gestores e técnicos administrativos da educação profissional e tecnológica, na modalidade de educação a distância (BRASIL, 2011).

Diante do que foi regulamentado, problematizamos a implantação ou não de cursos para a formação inicial e continuada de professores da EPT e da EPTNM, desenvolvidos pela Rede até 2020 em termos de localização territorial e parcerias, observando a ampliação de suas metas em 2015, e considerando os resultados alcançados pela oferta de cursos de educação profissional e tecnológica a distância, visando a atingir as metas 10 e 11 estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (2014-2024) como propostas a serem viabilizadas por essa Rede.

Esse capítulo é estruturado com esta introdução e, em seguida, apresentamos a Criação da Rede e-Tec e suas propostas de Formação de Professores para a Educação Profissional no Brasil; mostramos o Panorama da Produção Acadêmica sobre Capacitação e Formação de Professores na Rede e-Tec por meio de um levantamento acerca dos estudos antecedentes sobre o tema do capítulo; e concluímos tratando das Perspectivas de Formação de Professores para a Educação Profissional pela Rede e-Tec, discutindo a situação da Rede em 2020 e suas vinculações com as metas 10 e 11 do PNE (2014-2024). Por fim, nas considerações finais, retomamos de forma breve as reflexões ensejadas pela temática, procurando denotar os diálogos e discursos contraditórios observados na análise dos resultados.

## **A CRIAÇÃO DA REDE E-TEC E SUAS PROPOSTAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: IDEIAÇÕES E IMPROVISAÇÕES NO CAMINHO**

Para compreendermos um pouco como ocorreu a criação da Rede e-Tec, analisamos alguns instrumentos legais e normativos regulamentadores, discutindo-os com fundamentos teóricos. Para isso, é fundamental contextualizar o cenário da EaD no país.



A educação a distância está vinculada às tecnologias disponíveis à época de sua oferta. Garrison (2000 *apud* Carvalho, 2015) caracteriza a história da EaD em três fases:

O estudo por correspondência marca a primeira fase da EAD. A segunda geração da EAD é caracterizada pelo uso da teleconferência, enquanto a terceira geração tem como marco a utilização do computador pessoal, abrangendo, desse modo, técnicas e métodos das duas gerações precedentes. A terceira geração permite o estudo isolado mediante a adoção de *softwares* apropriados, chamados de ambientes virtuais de aprendizagem (GARRISON, 2000 *apud* CARVALHO, 2015, p.81).

No Brasil, não foi diferente. As três fases citadas por Garrison foram delimitadas em seu processo de oferta pela qualificação a distância, que tem origem na publicação de um anúncio de profissionalização via correspondência, ofertado pelo setor privado, em 1904, no Jornal do Brasil, o marco histórico para a EaD no país (CARVALHO, 2015).

Já na década de 1920, a radiodifusão ganha um novo papel na educação, começando com o educador e antropólogo brasileiro Edgard Roquette-Pinto, que junto a um grupo de colegas fundou uma rádio, no Rio de Janeiro, em que eram transmitidas aulas de português, francês, silvicultura,

literatura francesa, esperanto, radiotelegrafia e telefonia, ou seja, a EaD já é concebida com um viés de Educação Profissional (ALVES, 2011). Nas décadas seguintes, a televisão é popularizada e torna-se uma nova tecnologia para a EaD no país, materializada por programas mais como o “Telecurso 2000”, para 1º e 2º Graus, que eram auxiliados por Centros de Recepção Organizada, os quais atendiam os alunos telespectadores dos programas. Até então, o aluno era um “receptor passivo de informações” (CARVALHO, 2015, p. 138).

Com o crescimento e expansão da *internet*, nos anos de 1990, o país entra na terceira fase da história da EaD, e a utilização das TDIC trazem novas possibilidades para a educação, em especial, para a os estudantes da classe trabalhadora. As ações de grupos de estudos e políticas de incentivo ao uso de tecnologias digitais na escola resultaram na formulação do artigo 80 da LDB, já citado. Diante desse marco legal, considera-se que a legislação educacional do Brasil entende a educação profissional e tecnológica como aquela capaz de promover a integração de diferentes níveis e modalidades de educação às dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, posto que abrange cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional, técnica de nível médio, e tecnológica de graduação e pós-graduação

(BRASIL, 1996), inclusive para formação de professores. Contudo, a história da educação brasileira nos mostra que essa formação direcionada à educação profissional tem percorrido um caminho à margem daquilo que os discursos oficiais apregoam.

Para Silva (2016), do período colonial aos primeiros anos de República no Brasil, não são registradas ações estruturais que denotem a responsabilidade concreta dos governos, notadamente pela legislação, com a formação de professores para Educação Profissional. Essa formação só começa a ser pensada a partir da criação da Escola de Aprendizes Artífices, em 1909, e se consolida no tocante à formação docente para a educação profissional com a instalação da Escola Normal de Artes e Ofícios Venceslau Braz, através do Decreto n° 1.800, de 11 de agosto de 1917, a qual tinha a finalidade de formar professores, mestres e contramestres para a atuação no ensino profissional.

Na Lei Federal n° 4.024, de 20 de dezembro de 1961, considerada a primeira LDB do Brasil, cujo trâmite começou em 1948, vemos assegurados alguns aspectos relevantes sobre a formação para a docência na educação profissional. Essa Lei traz previsão legal referente à garantia dessa formação em nível secundário e superior. Todavia, o que se observou foram ajustes à efetividade da

Lei no que tange à essa formação de profissionais para a docência pois, embora fosse favorável na letra da lei, o que se viu na prática foi a separação dos espaços de formação, posto que a formação dos professores do Ensino Médio/secundário era promovida pelas Faculdades de Filosofia, Ciência e Letras e a dos professores para o Ensino Médio técnico era ofertada via cursos especiais que abrangiam uma educação técnica e instrumental pouco focados na docência, visto que bacharéis eram contratados para lecionar nas escolas profissionais (SILVA, 2016).

Esse modelo de formação continuou até a promulgação da Constituição de 1988, mas até mesmo na LDB vigente a partir de 1996, o que se vê é a continuidade de formação para a docência na educação profissional ocorrendo de diferentes formas no país. Para alguns autores, as políticas públicas educacionais para o ensino profissional recebem influências da dinâmica da economia, sendo mediadas e formuladas segundo o modelo econômico de cada momento histórico. Assim, observamos que com o decorrer do tempo, as políticas de formação de professores têm assumido a própria dinâmica neoliberal produtivista na qual o país se encontra (CUNHA, 2005). Creditamos a essa percepção, de igual modo, que foi com esse entendimento que, em 2005, a Universidade Aber-

ta do Brasil foi criada pelo Ministério da Educação (MEC) junto à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) e empresas estatais, com o intuito de expandir e interiorizar a formação superior, na modalidade a distância, instituída pelo Decreto nº 5.800, de 08 de junho de 2006 (BRASIL, 2006).

Logo, vale nos apoiarmos em Ciavatta (2015) quando defende que a relação entre trabalho e educação pode ser considerada como um processo que se implica e é implicado nas condições de vida, de trabalho e de educação em sociedade, marcado por desigualdades, em especial, na educação profissional, que é vista apenas como uma qualificação de mão de obra para o mercado de trabalho. Para a autora, o recomendável seria que essa relação perpassasse pelo entendimento da historicidade dos fenômenos sociais, bem como pela compreensão das forças produtivas, pelas ideias e ações espaciais e temporais, dentro do universo de representação fenomenológica de mundo em seu movimento dialético.

Como o país, ao longo da história, tem descurado da formação aqui discutida, é ainda com a perspectiva mercadológica que o Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil (e-Tec Brasil) foi instituído, pelo Decreto nº 6.301, de 12 dezembro de 2007, “com vistas ao desenvolvimento da educação pro-

fissional técnica na modalidade de educação a distância, com a finalidade de ampliar a oferta e democratizar o acesso a cursos técnicos de nível médio, públicos e gratuitos no País” (BRASIL, 2007). Esse sistema tinha objetivos que abrangiam desde a formação técnica de nível médio de jovens e adultos e formação docente, até a produção de material didático direcionado à educação profissional. Esses eram os principais eixos de formação desse Sistema, com a colaboração da União, Estados e Municípios para alcançar tais objetivos, estabelecidos para cobrir as Metas 8 e 9 do Plano Nacional de Educação (PNE 2001 a 2010). Essas metas, de forma geral, abordavam a transformação de redes de ensino em centros públicos de educação profissional em meio às parcerias público-privadas e ao incentivo a programas que envolvessem a EaD em suas ofertas (BRASIL, 2001, p.47).

A proposta inicial do Sistema era que, ao longo dos anos, a oferta de cursos técnicos de nível médio na modalidade à distância fosse interiorizada pelo país, portanto, há aqui uma perspectiva de política estruturante para todo o território nacional, atendendo às demandas produtivas de cada região. Para Feres, com o passar dos anos, o MEC compreendeu que a oferta a distância se fez eficiente no processo de democratização do ensino, alcançando todas as regiões do país e sendo importante para a formação

daqueles com escolaridade interrompida ou insuficiente (FERES, 2015), bem como para a formação de professores em áreas específicas.

É nesse contexto que o Sistema passa a ser Rede e-Tec, pelo Decreto nº 7589, de 26 de outubro de 2011, sendo incorporado ao recém-criado Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), criado pela Lei Federal nº 12.513, de 26 de outubro de 2011, “com a finalidade de ampliar a oferta de educação profissional e tecnológica, por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira” (BRASIL, 2011b). Essa legislação incorpora recomendações do Banco Mundial como “a regulamentação das parcerias público-privadas, o oferecimento de cursos técnicos de curta duração, o fortalecimento dos cursos subsequentes e o uso das tecnologias digitais para ampliação do acesso e inovação educacional” (COSTA, 2015, p. 64). Assim, o Pronatec, ao subsumir a Rede e-Tec, a torna uma estratégia de difusão mais rápida de suas ações, visto que a e-Tec já estava no processo de expansão da EPT e se consolidava como um espaço relevante para a disseminação da modalidade EaD. Agora como Rede, e incorporada ao Pronatec, passa a ampliar seu público-alvo e sua oferta de cursos, com foco apenas o ensino, já visando cumprir por antecipação, a nosso ver, as metas 10 e 11 do PNE (2014-

2024), sobre a parcela de vagas voltada à educação de jovens e adultos de forma integrada a EPT e ao aumento das matrículas na educação profissional de uma forma geral e ampliada pela oferta EaD (BRASIL, 2014, p.10-11).

Nesse sentido, o artigo 3º do Decreto 7.589, de 26 de outubro de 2011, apresenta os objetivos da Rede e-Tec. São eles:

I - estimular a oferta da educação profissional e tecnológica, na modalidade a distância, em rede nacional;

II - expandir e democratizar a oferta da educação profissional e tecnológica, especialmente para o interior do País e para a periferia das áreas metropolitanas;

III - permitir a capacitação profissional inicial e continuada, preferencialmente para os estudantes matriculados e para os egressos do ensino médio, bem como para a educação de jovens e adultos;

IV - contribuir para o ingresso, permanência e conclusão do ensino médio por jovens e adultos;

V - permitir às instituições públicas de ensino o desenvolvimento de projetos de pesquisa e de metodologias educacionais em educação a distância na área de formação inicial e continuada de docentes para a educação profissional e tecnológica;

VI - promover o desenvolvimento de projetos de produção de materiais



pedagógicos e educacionais para a formação inicial e continuada de docentes para a educação profissional e tecnológica;

VII - promover junto às instituições públicas de ensino o desenvolvimento de projetos de produção de materiais pedagógicos e educacionais para estudantes da educação profissional e tecnológica; e

VIII - permitir o desenvolvimento de cursos de formação inicial e continuada de docentes, gestores e técnicos administrativos da educação profissional e tecnológica, na modalidade de educação a distância (BRASIL, 2011a).

Os objetivos V e VIII trazem a capacitação de docentes e de equipe pedagógica para atuarem na EPT, através de formações iniciais e continuadas, inclusive de cursos via Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público (Profucionário), instituído pelo Decreto nº 7.415, de 30 de dezembro de 2010, (revogado pelo Decreto nº 8.752, de 2016) e agregado à Rede e-Tec em 2011.

Para tal, é importante frisar que, pelo caráter flexível dos cursos, não há um quadro específico de funcionários na Rede, há funções específicas como os de coordenação geral, adjunto, de tutoria de curso e de polo; professores pesquisadores e conteudistas; e, por fim, os tutores *online* e presen-

ciais (dependendo do curso) das instituições parceiras. Assim, a formação específica fica a cargo das funções de coordenação e docência, enquanto na tutoria o requisito mínimo “é apenas ter Ensino Médio completo e um ano de experiência escolar” (COSTA, 2015, p. 66). Porém, mesmo assim, esse tutor precisa compreender suas atribuições, pois

[...] exerce um papel fundamental na EaD porque possibilita a interação personalizada e contínua dos alunos com o conhecimento. Nesse sentido, viabiliza via sistema (de comunicação instantânea, AVA, e-mail) a articulação necessária entre os elementos do processo de ensino aprendizagem para que a educação alcance seus objetivos propostos” (DIOGENES, SILVA, SOUZA, 2020, p.212).

Logo, embora os cursos possuam caráter flexível, os sujeitos que compõem a Rede e-Tec precisam compreender a sua proposta e exercer suas atividades visando a melhoria que os alunos formados por essa proposta darão à sociedade, portanto, há a necessidade de professores com formação específica para tal trabalho educativo no sentido dado por Ciavatta quanto ao conhecimento sobre a realidade do país em relação à economia e sistemas produtivos, principalmente a relação entre trabalho e sindicatos, de forma

que “sinalizassem os novos processos em curso, de modo a antecipar o futuro e, ao mesmo tempo, criar uma lógica de participação e de negociação, de estratégia sindical” (CIAVATTA, 2015, p.143).

A Rede possui uma lista de cursos apresentados em sua página, que contempla o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos; o Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia e; o Guia Pronatec de Cursos FIC. Esses documentos norteiam as instituições parceiras na seleção dos cursos, considerando pontos como a necessidade mercadológica e o perfil da população da região, de forma que não impedem as instituições de formularem seus próprios cursos (em especial os de graduação e pós-graduação) (LEMES, 2016).

## **2.1 PANORAMA DA PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE CAPACITAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA REDE E-TEC**

Pesquisar os estudos antecedentes sobre o tema que estamos discutindo é sempre salutar no trabalho acadêmico. Sendo assim, apresentamos o panorama da produção acadêmica por meio de um levantamento realizado no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, no mês de outubro de 2020. A análise dará ênfase a trabalhos que tratam, especificamente, da capacitação e forma-

ção de professores na Rede e-Tec para a educação profissional. Com isso, tem-se a pretensão de fomentar maior compreensão dos fatos que culminaram na atual conjuntura da Rede, analisando o passado a partir do que foi estudado, para proporcionar reflexões que gerem pensar em um futuro.

No repositório pesquisado, os resultados para a análise proposta foram poucos, com abordagens diretas e indiretas ao termo Rede e-Tec, principalmente com o descritor composto por “Rede e-Tec e Formação”, trazendo resultados que, em sua maioria, não são pertinentes ao tema. No Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, foi aplicado o descritor “rede e-tec”, obtendo-se 39 resultados. Ao aplicar o descritor “rede e-tec” *and* “formação” o número de resultados subiu exponencialmente, chegando a 165.290 produções. No entanto, estas não configuram resultados satisfatórios à presente pesquisa, considerando-se que o sistema do repositório traz como resultado toda produção relacionada ao termo “formação”, por mais que não esteja associado ao termo “rede e-tec”. Logo, a primeira busca é a que foi considerada por retornar, de fato, menções sobre a Rede. Na Tabela 1, apresentamos o quantitativo de teses e dissertações, bem como as instituições onde a pesquisa foi realizada.

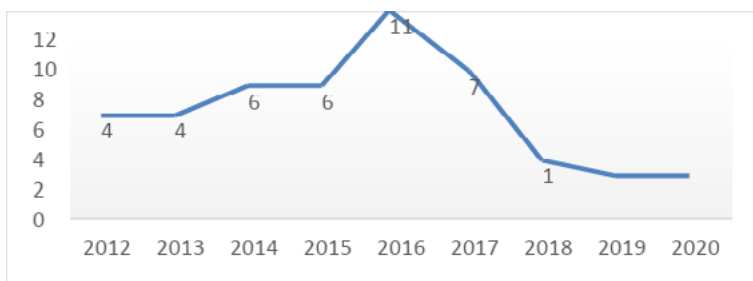
**Tabela 1** - Dissertações e teses encontradas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes divididas em instituições e regiões brasileiras (2012 - 2018)

| Instituição | Estado | Região | Dissertação | Tese | Total |
|-------------|--------|--------|-------------|------|-------|
| UFF         | RJ     | SE     | 2           | 0    | 2     |
| CEFET-MG    | MG     | SE     | 7           | 0    | 7     |
| PUCPR       | PR     | S      | 0           | 1    | 1     |
| UFRPE       | PE     | NE     | 3           | 0    | 3     |
| UFRO        | RO     | N      | 1           | 0    | 1     |
| UnB         | DF     | CO     | 2           | 0    | 2     |
| UFMG        | MG     | SE     | 1           | 0    | 1     |
| UNIOESTE    | PR     | SUL    | 1           | 0    | 1     |
| PUC-GO      | GO     | CO     | 0           | 1    | 1     |
| UFJF        | MG     | SE     | 3           | 0    | 3     |
| UFPEL       | RS     | SUL    | 1           | 0    | 1     |
| IFSUL       | RS     | SUL    | 1           | 0    | 1     |
| UECE        | CE     | NE     | 1           | 0    | 1     |
| PUC-SP      | SP     | SE     | 1           | 0    | 1     |
| UFVJM       | MG     | SE     | 1           | 0    | 1     |
| UFTO        | TO     | N      | 2           | 0    | 2     |
| UNILASALLE  | RS     | SUL    | 1           | 0    | 1     |
| FURG        | TO     | N      | 0           | 1    | 1     |
| UFSC        | SC     | S      | 0           | 1    | 1     |
| UNIDERP     | MA     | NE     | 0           | 1    | 1     |
| UFSCAR      | SP     | SE     | 1           | 0    | 1     |
| UFPI        | PI     | NE     | 1           | 0    | 1     |
| UTP         | PR     | S      | 1           | 0    | 1     |
| UFAM        | AM     | N      | 1           | 0    | 1     |
| UNIVALI     | SC     | S      | 1           | 0    | 1     |
| UNISC       | RS     | S      | 0           | 1    | 1     |

**Fonte:** Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (2020)

Na Tabela 1, podemos identificar as regiões Sul e Sudeste com maior número de produções acadêmicas sobre a Rede e-Tec. É preciso frisar que essas são também consideradas as regiões com maior conectividade à *internet* no país. É possível perceber que o ano de maior publicação foi 2016, como apresentado na Figura 1.

**Figura 1** – Quantitativo de publicações por ano (2012-2020)



**Fonte:** Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (2020)

A análise dos títulos, resumos e palavras-chave das teses e dissertações mostra que os temas de estudos giram em torno da avaliação da política pública que envolve a Rede e-Tec; das dimensões pedagógicas que envolvem essa modalidade, utilizando os cursos da Rede como *locus*, da verificação da evasão, do processo de mediação do tutor e da empregabilidade pós-curso. Apenas

três desses trabalhos abordam a formação do professor tutor, um voltado aos desafios e o outro ao tutor presencial, conforme o Quadro 1.

**Quadro 1** – Dissertações e teses encontradas na Catálogo de Teses e Dissertações da Capes divididas em instituições e regiões brasileiras (2012 - 2018)

| Nº | Tipo   |
|----|--|
| 01 | <p><b>Título:</b> As contribuições e implicações da mediação da aprendizagem na formação continuada de professores da educação profissional e tecnológica a distância</p> <p><b>Autor:</b> MACHADO (2016)</p> <p><b>Tipo:</b> Tese</p> <p><b>Palavras-chave:</b> Formação continuada a distância; Educação Profissional e Tecnológica a Distância; Rede e-Tec Brasil; Aprendizagem significativa; Mediação da aprendizagem</p> <p><b>Objetivo Geral:</b> analisar as contribuições e implicações da mediação da aprendizagem realizada no processo de formação continuada à distância ofertada numa abordagem inovadora aos profissionais que atuam na Educação Profissional e Tecnológica à Distância</p> |
| 02 | <p><b>Título:</b> Os desafios da/na Prática Pedagógica na Educação Profissional Tecnológica: O Ser e o Fazer do Professor-Tutor à Distância</p> <p><b>Autor:</b> LÔBO (2012)</p> <p><b>Tipo:</b> Dissertação</p> <p><b>Palavras-chaves:</b> Prática pedagógica; Desafios; Professor-Tutor; Educação a Distância</p> <p><b>Objetivo Geral:</b> trabalho anterior à Plataforma Sucupira</p>  |

| Nº | Tipo   |
|----|--|
| 03 | <p><b>Título:</b> Formação do Professor Tutor Presencial do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná</p> <p><b>Autor:</b> CARLINI (2012)</p> <p><b>Tipo:</b> Dissertação</p> <p><b>Palavras-chaves:</b> Trabalho anterior à Plataforma Sucupira<sup>5</sup></p> <p><b>Objetivo Geral:</b> Trabalho anterior à Plataforma Sucupira</p> |

**Fonte:** Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (2020)

Apenas a tese de Machado (2016) está disponível integralmente no repositório. Por isso, foi possível fazer a análise de seu contexto, que baseou sua pesquisa no Curso de Especialização em Gestão e Docência em EaD, ofertado pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET/MG), em parceria com a Rede e-Tec. Os participantes da pesquisa são professores (23) e tutores (5). O trabalho se propôs a analisar as contribuições da mediação da aprendizagem e não o processo de formação continuada dos professores, mas ainda assim foi possível perceber que o curso foi desenvolvido buscando atender as especificidades da EPT, da Rede e-Tec

---

5 Trabalho indisponível no site da instituição e na Plataforma Sucupira



e da EaD; a necessidade de uma mediação mais efetiva que tornasse a distância mínima e mais humanizada com os alunos foi outro ponto analisado em sua tese, de forma a possibilitar a produção de novos conhecimentos, assim como a absorção do conteúdo apresentado via ambiente virtual de aprendizagem, por mais que eles apresentassem dificuldades em relação ao tempo para as atividades e a proposta inicial do curso como a interdisciplinaridade e a transversalidade (MACHADO, 2016).

A baixa ressonância de estudos sobre a temática que envolve a capacitação e a formação de professores na Rede e-Tec traz um anúncio e uma denúncia de que essa não tem sido objeto de debate nos meios universitários que tratam dessa formação, o que de certa forma conota que a educação profissional e a formação de professores para atuar nessa modalidade não têm recebido dos espaços de formação públicos a devida atenção, como aponta Silva (2016) em sua pesquisa.

## **2 PERSPECTIVAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PELA REDE E-TEC**

A situação da Rede e-Tec em 2020 e suas vinculações com as metas 10 e 11 do PNE (2014-

2024) carecem ser discutidas nessa seção, posto que há o encolhimento das ofertas na Rede nesse momento, como se essas metas não dessem mais os rumos traçados para a Rede, observando como ocorreram essas mudanças.

No final de 2019, foi lançado o programa “Novos Caminhos” pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC), e sobre esse não conseguimos localizar regulamentações, normas e/ou portarias que orientassem sobre seus objetivos e ações. Ele foi integrado à Rede e-Tec como uma agenda estratégica, o que, ao nosso, deveria ser acompanhado de regulamentação, mas temos que considerar que a Rede estava sem novas turmas ou concluindo algumas poucas turmas demandadas pelo Mediotec e Profucionário. O Novos Caminhos, em sua página, noticia que essa agenda trata sobre as Metas para a Educação Profissional e Tecnológica, e afirma que, até 2023, haverá uma elevação de 80% no número de matrículas, além de apresentar dados que justificam a necessidade de formação inicial e continuada e/ou de qualificação técnica profissional de seus usuários.

Como já mencionado, nas entrelinhas da regulamentação da Rede e-Tec, é possível observar que ela foi articulada para atender as Metas 10 e 11 do PNE (2014-2024), ao ser incorporada pelo Pronatec. São elas:

Meta 10: oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.

Meta 11: triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público (BRASIL, 2014).

Essas metas que “conversam” ou convergem uma com a outra trazem nos entremeios, em suas ações, a necessidade de professores com formação específica para a educação profissional utilizando novas TDIC, pois à medida que se busca novos públicos jovens e adultos, haverá um aumento no número de matrículas como anunciado no Novos Caminhos.

De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em 2019 houve uma queda de 7,7% no número de alunos na educação de jovens e adultos (EJA). Esses alunos estão fora do processo de ensino e aprendizagem, bem como não têm oportunidade de qualificar-se para garantir melhores condições de trabalho dentro da sociedade (PORTAL DO INEP, 2020). Observamos que, dentro desse contexto, o programa Novos Caminhos aumentou a oferta de

cursos (podendo chegar ao número de 10 cursos, caso a instituição ofertante o queira), tornando-a mais ampla e simplificando o ingresso, com altos números de vagas para cursos de formação inicial e continuada em todo o Brasil. Contudo, não vimos oferta de capacitação de professores para atuação nesses cursos em igual medida ou similar como apontamos adiante. É importante salientar que os cursos do programa Novos Caminhos atendem um público específico, qual seja: jovens e trabalhadores no âmbito do ensino médio, em cursos técnicos e de qualificação profissional, com carga horária de 800h para os cursos técnicos e de 160 para os cursos de Formação Inicial e Continuada, e estrutura curricular e atendimento tutorial ao aluno com parâmetros diferentes do que era oferecido pelo sistema e-Tec, que não tinha o tutor como fator crucial para o processo, sendo esta função fundante ao processo de ensino e aprendizagem no programa Novos Caminhos (BRASIL, 2019) .

O *Campus* Natal Zona Leste do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) é o responsável, por exemplo, pelos cursos na modalidade a distância. Através de uma consulta no Ambiente Virtual de Aprendizagem da instituição, é possível perceber que houve um grande aumento no número de alunos matriculados nas turmas dos cursos do Novos

Caminhos, com um número de alunos no *Campus* passando de, em média, 3 mil alunos, para 11 mil, porém não visualizamos oferta específica para formação dos professores que, em sua maioria, são bacharéis e tecnólogos, ou seja, sem uma base pedagógica necessária ao público desses cursos. Desse modo, considerando que o Novos Caminhos busca alcançar a meta 10, que trata da oferta de cursos profissionalizantes ao público da EJA, que abrange um público o qual apresenta especificidades relevantes e exige planejamento docente acurado, o programa precisa de docentes com formação com ênfase na historicidade e concreticidade envolvidas na relação trabalho e educação, pois poderiam ser tratadas questões que articulam as práticas educativas aos contextos sociais e econômicos nos quais se desenvolvem. Para Ciavatta (2015), assim como, para Machado (2008, p.15) é necessário

superar o histórico de fragmentação, improvisado e insuficiência de formação pedagógica que caracteriza a prática de muitos docentes da educação profissional de hoje implica reconhecer que a docência é muito mais que mera transmissão de conhecimentos empíricos ou processo de ensino de conteúdos fragmentados e esvaziados teoricamente. Para formar a força de trabalho requerida pela dinâmica tecnológica

que se dissemina mundialmente, é preciso um outro perfil de docente capaz de desenvolver pedagogias do trabalho independente e criativo, construir a autonomia progressiva dos alunos e participar de projetos interdisciplinares.

Sobre essa necessidade de formar professores para a educação profissional, Silva (2016) corrobora destacando seu caráter emergencial desde sua concepção aos dias atuais, trazendo termos como flexibilização, especial e emergência para dar celeridade aos processos formativos. Na página do Novos Caminhos, é possível encontrar uma breve discussão ideativa com apontamentos de ações para solucionar esse problema, quais sejam: a oferta de cursos de complementação pedagógica, atualização tecnológica e/ou especialização que até o ano de 2022 devem alcançar a marca de 40 mil vagas; bem como Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (2020 a 2022), destinados a professores e também a gestores das redes estaduais e distrital de educação, estimando o alcance de 2 mil vagas, ainda em desenvolvimento, que serão ofertados pelos Institutos Federais, na modalidade EaD (NOVOS CAMINHOS, 2020).

Diante disso, temos muitos cursos FIC em andamento e o intuito discursivo anunciativo de

formar professores para acompanhar esses alunos durante o desenvolvimento dos cursos. Por essa razão, recorreremos mais uma vez a Machado, que discute:

é preciso e urgente definir uma política nacional ampla de valorização da formação dos professores para essa área e que isso passa pela superação de fato da tendência histórica às improvisações, pela institucionalização dessa formação, superação de preconceitos e real tratamento de equivalência formativa comparativamente à recebida pelos demais professores. De fato, há especificidades que precisam ser consideradas, mas por que continuar com o adjetivo especial? Se há necessidade de contar com vias diferentes de formação docente para a educação profissional, é preciso denominá-las pelo que elas têm de objetivo e alvo (MACHADO, 2013, p.82).

Corroboramos as ideias de Machado, pois mesmo sabendo que a institucionalização da formação docente não garante a profissionalidade do professor, é preciso refletir sobre a identidade profissional, sua trajetória e motivações, bem como sobre sua capacidade de assumir o uso de novas TDIC sem a devida formação, logo, não é uma linha contínua linear que levará o professor a ser o profissional, muito menos uma grande oferta de cursos aligeirados, seja na modalidade à distância ou presencial.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Rede e-Tec foi estabelecida para proporcionar maior qualificação à população que almejava uma vaga no mercado de trabalho, acreditando-se que há um mercado que busca por força de trabalho a qual se adeque e compreenda as novas habilidades necessárias às atividades, em especial o manuseio com as TDIC. A EaD está proporcionando essa oferta, expandindo cursos a diversos públicos e locais, considerando as necessidades mercadológicas regionais para a determinação dos cursos. Mas nos parece que o problema do desemprego não reside na falta de qualificação para o trabalho.

A pesquisa da qual se derivou esse estudo teve enormes dificuldades, mesmo se utilizando da *internet*, posto que as informações acerca da Rede e-Tec não são claras nos portais consultados e as mudanças ocorridas durante a implementação e implantação, bem como sua subsunção ao Pronatec e ao Novos Caminhos, nos parece uma “mudança de regras no meio do jogo”, trazendo para o pesquisador, portanto, a necessidade de informar que seus resultados podem ser apenas aproximativos.

Porém, é dado concreto que as ofertas EaD crescem de forma exponencial e que a Rede e-Tec



é pouco abordada em estudos e pesquisas, como mostra o panorama do repositório da Capes, sendo citada muitas vezes, mas sem grandes destaques para a política educacional em questão, e quando tratam especificamente da formação de professores para atuar na educação profissional, apenas informam o que está posto nos marcos regulatórios.

Nesse contexto, investigar sobre a formação dos professores para atuação na educação profissional se torna uma tarefa tortuosa, como é a história dessa formação. Contudo, é necessário considerar que, em relação à oferta de cursos EaD com um grande número de vagas, essas atuações podem ocorrer em instituições federais e/ou em parcerias público-privadas que também fazem parte das ações da Rede e-Tec e que nos parece tem descuidado de tal formação.

Por fim, reafirmamos o que nos mostraram os referenciais bibliográficos: a formação de professores para a educação profissional é uma formação que tem sido ofertada por caminhos tortuosos. Daí deriva-se a necessidade de estudos e pesquisas que reforcem que essa formação deve ser considerada, nos aspectos diversos abarcados pela docência na educação profissional; e que é preciso reconhecer que essa profissão exige, além de uma formação específica; uma educação

que englobe a compreensão histórica de que a improvisação não é salutar para nenhuma forma de ensino, e também não o é para a docência na educação profissional, pois não prescinde da compreensão do processo de produção em curso nas sociedades capitalistas.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação **Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, 20 dez. 1961. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-normaatualizada-pl.pdf>. Acesso em: 21 out. 2020.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases: **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em 20 de setembro de 2020.

BRASIL. **Lei nº 10172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências (2001-2011). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em 30 out. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB.

BRASIL. **Decreto n.º 6.301, de 12 de dezembro de 2007**. Institui o Sistema Escola Técnica Aberta do

Brasil – e-Tec Brasil. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 13 dez. 2007.

BRASIL. **Decreto nº 7.589, de 26 de outubro de 2011a.** Institui a Rede e-Tec Brasil. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7589.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7589.htm). Acesso em: 31 ago. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 12.513, de 26 de outubro de 2011b.** Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/lei/l12513.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12513.htm). Acesso em: 01 set. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm#anexo](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm#anexo). Acesso em 30 out. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017.** Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm). Acesso em: 30 de out. de 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. **Portal Programa Novos Caminhos.** 2019. Disponível em: <http://por->

tal.mec.gov.br/novoscaminhos/index.html. Acesso em: 11 dez. 2020.

CARVALHO, Guilherme Paiva de. **Tecnologias digitais e Educação a Distância**. Mossoró, RN: Edições UERN, 2015.

CARLINI, Márcia Denise Gomes Machado. **Formação do Professor Tutor Presencial do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná'** 01/11/2012 118 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2012.

ClAVATTA, Maria. A historicidade da pesquisa em Educação Profissional: questões teórico-metodológicas. In: **O trabalho Docente e os Caminhos do Conhecimento**: a historicidade da Educação Profissional. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). **Portaria nº 275, de 18 de dezembro de 2018**. Dispõe sobre os programas de pós-graduação *stricto sensu* na modalidade a distância. **Diário Oficial da União** – Seção 1, p.128, 18. dez. 2018

COSTA, Renata Luiza da. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio a Distância**: estudo da Mediação Docente no Modelo da Rede E-Tec Brasil

na Rede Federal. 2015. 263 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, GOIÂNIA, 2015.

CUNHA, Luiz Antônio. **O Ensino Profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo: UNESP; Brasília: FLACSO, 2005.

DIOGENES, Maria Helena Bezerra da Cunha, SILVA, Lenina Lopes Soares, SOUZA, Adriana Aparecida. Educação Profissional no Ensino Superior à Distância e o papel da tutoria para a formação humana: relato de uma experiência. **Revista Labor**, v 1, n. 23, p.202-222. 2020. <https://doi.org/10.29148/revista%20labor.v1i23.44401> ISBN: 1983-5000

FERES, Marcelo Machado. A contribuição do Pronatec para a expansão da educação profissional brasileira. In: **Mapa da Educação Profissional e Tecnológica: Experiências internacionais e dinâmicas regionais brasileiras**. p. 81-94. Brasília, DF. 2015. Disponível em: [https://www.cgee.org.br/documents/10182/734063/CGEE\\_Mapas\\_Web\\_12022016\\_10255.pdf](https://www.cgee.org.br/documents/10182/734063/CGEE_Mapas_Web_12022016_10255.pdf). Acesso em: 18 out. 2020.

LEMES, Adelize Trentin. **Implementação da política de educação profissional ofertada pela rede e-Tec no Brasil** (2011-2015). 2015. 268 f. Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Pa-

raná, Cascavel, 2016.

LÔBO, Soraya Oka. **Os desafios da/na Prática Pedagógica na Educação Profissional Tecnológica: o Ser e o Fazer do Professor-Tutor à Distância** 01/10/2012 198 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Fundação Universidade Federal do Piauí, Teresina.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais Inovadores na Formação de Professores para a Educação Profissional. In: **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**. Ministérios da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: MEC, SETEC. v. 1, n. 1, jun. 2008

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: MOURA, D. H. (Org.). **Produção do Conhecimento, Políticas Públicas e Formação Docente em Educação Profissional**. Campinas: Mercado das Letras, 2013.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Formação Docente para a Educação Profissional: limites e possibilidades de institucionalização. **Cadernos de Pesquisa**, v. 26, n. 4, out./dez., 2019. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/download>

ad/13061/7105. Acessado em: 23/08/2020.

MACHADO, Mercia Freire Rocha Cordeiro. As contribuições e implicações da mediação da aprendizagem na formação continuada de professores da educação profissional e tecnológica a distância.' 29/02/2016 304 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2016.

NOVOS CAMINHOS. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/novoscaminhos>. Acesso em 28 out. 2020.

PORTAL DO INEP. CENSO ESCOLAR. Matrículas na educação de jovens e adultos caem; 3,3 milhões de estudantes na EJA em 2019. Assessoria de Comunicação Social. 10 fev. 2020. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4AQ-V9zFY7Bv/content/matriculas-na-educacao-de-jovens-e-adultos-cai-3-3-milhoes-de-estudantes-na-eja-em-2019/21206](http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQ-V9zFY7Bv/content/matriculas-na-educacao-de-jovens-e-adultos-cai-3-3-milhoes-de-estudantes-na-eja-em-2019/21206). Acesso em: 30 out. 2020.

SILVA, Maria do Socorro da. **Políticas para a Formação de Professores no Brasil:** em busca de indícios de sua articulação com a Educação Profissional. 165 f. Dissertação de Mestrado em Educação Profissional. Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional. Natal: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, 2016.





## **CONCEPÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE INTEGRAÇÃO A PARTIR DE MEMÓRIAS NARRATIVAS DE PROFESSORES DA ETRN (1968 – 1999)**

RAFAEL MOREIRA DA SILVA

IFRN

rafael.moreira@ifrn.edu.br

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9460-1357>.

ANTONIO HENRIQUE NEPOMUCENO COELHO

IFRN

antonio.coelho@ifrn.edu.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9747-8929>

EDIONE CRISTINA MACIEL DE OLIVEIRA GUEDES

IFRN

### **INTRODUÇÃO**

Este capítulo foi produzido como parte de investigação realizada no âmbito de uma discipli-

na de pós-graduação no Programa de Pós-graduação em Educação Profissional (PPGEP) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), sendo desenvolvido por meio de entrevistas semiestruturadas com seis professores, a partir de memórias narrativas. Os entrevistados lecionaram na Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (ETFRN), no período compreendido entre 1968 e 1999. Desde 2008, essa Instituição recebeu novo status jurídico institucional e se tornou Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (BRASIL, 2008).

Assumimos os conceitos de memória com base em Nogueira (2013), ao ressaltar que não se pode conferir verdade absoluta à memória. No movimento de resgate das lembranças, ocorrerem falhas, leituras subjetivas e/ou inconstâncias da própria memória. Esses fatores podem estar alheios ao indivíduo ou vinculados a valores, entendimentos ou intenções secundárias.

Nesse sentido, no esforço de acesso às recordações do que havia sido presenciado, na consulta às informações guardadas e aos fatos dos quais foram partícipes no passado, somos traídos, enganados ou atraídos por imagens distorcidas. A memória produz sua própria versão apropriada de um passado e (re)constrói fatos sob uma nova margem de interesses (NOGUEIRA, 2013).

Conforme Nogueira (2013), os fatos podem ser narrados de várias maneiras, com enfoques diversos. Podem oscilar entre a subjetividade pessoal e o clima histórico. A autora nos alerta que a reconstrução histórica está imersa em intenções do narrador, como também do pesquisador. Com isso, não consideramos que haja má-fé no ato de (re)elaboração do conhecimento histórico, apenas pontuamos que esta jamais é neutra e sempre é incompleta.

Nessa perspectiva, tomamos as falas e as respostas às indagações feitas como fontes históricas. São pontes possíveis entre o presente e o passado. Mas, por não tentarem retratar um passado, talvez, não sejam mais fiéis a ele. Observa-se as tendências de interpretações, ocultações de fatos, ou até a manipulação de realidades a seu bem (ou não) querer (NOGUEIRA, 2013).

Ragazzini (2001) nos lembra que as fontes são vestígios, cabendo ao historiador/investigador a (re)construção daquele fato ou realidade, ainda que jamais acabada e intocável. As fontes são repletas de camadas complexas, infinitas, possíveis e de variadas visões.

Neste capítulo, com base em Araujo (2008), a integração curricular é entendida como uma proposta político-pedagógica. Não é apenas uma forma de interação entre as diversas áreas do co-

nhecimento. É, na verdade, a busca de uma completude, da integralidade, da ampliação de compreensão da totalidade do mundo. No caso da ETRN, essa proposta se insere no interior de uma instituição de educação técnico-profissionalizante.

No percurso da pesquisa, foi adotada a entrevista semiestruturada com vinte questões como técnica de coleta de dados e as memórias narrativas como método de pesquisa. As realizações das entrevistas ocorreram de 22 de fevereiro a sete de março de 2017.

Precedendo a realização da entrevista, como estratégia de motivação, utilizamos a exposição de imagens de eventos, momentos em laboratório e atividades docentes selecionadas do período da ETRN recolhidas em Medeiros (2011). Buscávamos despertar memórias e lembranças de vivências através da identificação de personalidades, amigos, ambientes, convívios e outras particularidades desse período.

No intuito de resguardar a identidade dos entrevistados, empregamos o seguinte sistema de códigos: P1, P2, P3, P4, P5, e P6, cada qual simbolizando um professor entrevistado. Os termos de sigilo e confidencialidade foram apresentados e acordados entre os grupos de entrevista e os professores entrevistados.

Neste capítulo, objetivamos conhecer e

analisar as concepções de formação integrada de nossos entrevistados, materializadas em suas narrativas. Tentamos compreender se havia a elaboração ou a tentativa de implementação de práticas pedagógicas com a finalidade de uma formação integrada.

## **CONCEPÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE INTEGRAÇÃO**

Parte das instituições que compõem a atual Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica passaram por muitas mudanças no transcorrer da história da política educacional brasileira, desde sua origem. São mudanças que afetaram sua organização institucional, composição curricular, proposta pedagógica e razão social de sua existência. Muitas delas foram criadas inicialmente como Escolas de Aprendizes Artífices pelo Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909.

Dentre essas mudanças, de modo particular, a partir de 16 de junho de 1968, via Portaria Ministerial nº 331, iniciou-se o período de ETEFRN. O objetivo dessa Escola era o de proporcionar base cultural geral com iniciativa técnica de modo a integrar a comunidade em trabalho produtivo e prosseguimento nos estudos, bem como o de preparar jovens para o exercício profissional de nível

médio (IFRN, 2012; BRASIL, 1959).

Foram mais de trinta anos de duração do período ETRN, o mais longo da história da instituição. Esse período foi encerrado em função da Lei nº 8.948, de 1994, que instituiu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, quando foi estabelecida a transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica. No caso da ETRN, isso aconteceu mais especificamente em 18 de janeiro de 1999, quando passa a ser Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte (CEFET-RN) (IFRN, 2012). Posteriormente, por meio da Lei nº 11.892, de 2008, o CEFET-RN viria a se tornar Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN).

Diante disso, o período investigado compreende mais de três décadas de uma instituição que se consolidou pela qualidade da formação oportunizada. Perante diversos órgãos governamentais e instituições públicas e privadas do cenário nacional e internacional, o IFRN adquiriu reconhecimento e respeito pela contribuição educacional e pelo nível de qualificação proporcionada em seus mais de cem anos de funcionamento. Esse reconhecimento foi destacado em variados momentos pelos entrevistados.

A princípio, todos os entrevistados enfatizaram o perfil quase que estritamente técnico-pro-

fissionalizante de formação da ETEC. Os cursos eram voltados para o preparo de mão de obra para o mercado de trabalho, tendo em vista as necessidades de empresas estatais e privadas do Rio Grande do Norte e, principalmente, de fora do Estado. Era comum a requisição de certo quantitativo de técnicos para determinada empresa antes mesmo do final da formação, até mesmo antes de conclusão dos cursos.

Com isso em mente, investigamos se e como os professores desse período compreendiam a formação integrada e de que maneira se materializavam essas práticas pedagógicas que buscassem a integração entre as disciplinas das áreas técnicas e das áreas propedêuticas.

Nessa linha de reconstrução do passado, em busca do entendimento das concepções e práticas pedagógicas pelas memórias desses professores, é importante frisar que “o narrador não tem intenção de informar, mas por meio da memória, eleger aquilo que ele considera importante, sendo a memória também falha, passando a história a ser contada a partir de interesses do narrador” (NOGUEIRA, 2013, p. 2). Desse modo, ainda que tenham vivenciado o mesmo período e espaço-tempo, os narradores podem divergir de maneira oposta ou apresentarem versões conflitantes daquilo que sua memória se lembra.

O primeiro professor entrevistado, aqui nomeado P1, compreende a formação integrada no sentido de constituição de valores e atitudes. Esse professor ressalta medidas curriculares elaboradas e implementados durante a ditadura civil-militar de 1964. O entrevistado faz menção ao componente de Organização Social e Política do Brasil (OSPB).

P1 também valora as atividades cívicas e de respeito às normas e regras no ambiente escolar. Nessa perspectiva, a formação educacional invade uma dimensão de caráter político-pedagógico repleto de interpretações e projetos societários que não abordaremos nesse texto. Ainda assim, cabe assinalar que o intento curricular desse componente e atividades cívico-militares se alinham no sentido de restringir a compreensão da realidade e subserviência ao poder hierárquico. Podemos afirmar que a proposta curricular do regime civil-militar de 1964 contraria a concepção de formação integrada defendida por Araujo (2008), uma vez que essa proposta visava a uma escola de reprodução e não de emancipação.

Segundo P1, o enfoque de preparar para a vida era expresso e praticado no cotidiano da ETFRN.

**P1** - A escola já se preocupava com isso [formação para vida], porque ela trabalha muito a parte cultural. [...] um dos objetivos das escolas é



formar o homem para a vida. O que é formar para a vida? Por isso sou a favor que voltem aquelas disciplinas OSPB [...] a parte de civismo [...] O que estão fazendo com a nossa pátria, o símbolo e a bandeira?

Para o P1, não havia estratégias e/ou práticas pedagógicas de integração entre as disciplinas das áreas técnicas e propedêuticas e/ou incentivo para isso.

O segundo entrevistado - P2 - não apresenta uma concepção teórica definida e clara da formação integrada, abordando aspectos curriculares de modo indireto e vago. No entanto, o entrevistado afirmou que, durante a época da ETFRN, havia tentativas de formação integrada e de uma aproximação da formação técnica com os conteúdos das disciplinas propedêuticas.

A esse respeito, P2 afirma:

**P2** - Criamos o seguinte, a matemática, aquela matemática que nós íamos precisar nos laboratórios, a gente passava para os colegas de matemática da formação geral para ensinar [...] e explicar o porquê daqueles usos ser daquele jeito [...] eletricidade, mesma coisa, a gente precisava daquela matemática específica que era ensinada, frações com mais ênfase, algumas disciplinas com mais ênfase, em razão das nossas disciplinas técnicas.

O relato de P2 demonstra que o destaque se dá à formação técnica em detrimento da formação integral. Em outras palavras, a busca da integração entre as áreas de conhecimento se constituía em um movimento de centralidade nas disciplinas técnicas, enquanto as disciplinas propedêuticas exerciam função complementar e secundária. A prioridade era a formação de mão de obra, o que superdimensiona os conteúdos e processos ligados às disciplinas profissionais do currículo. A formação técnica era o centro ou o objetivo principal do fazer pedagógico, uma vez que as disciplinas propedêuticas precisavam se adequar ao que era necessário para a formação técnica do aluno.

P2 destaca a importância da integração curricular enquanto prática pedagógica e a interação entre os professores em nível profissional, ou seja, a possibilidade de que ambos pudessem dialogar, conversar e compartilhar experiências, em uma amizade entre colegas. Em sua maioria, a composição dos professores das disciplinas técnicas era de ex-alunos com formação de nível médio em cursos técnicos e com competência profissional reconhecida.

A concepção do entrevistado P3 concorda o entendimento de importância da ideia de uma articulação entre os conhecimentos das áreas propedêuticas com as das técnicas/tecnológicas. Para

além disso, esse professor teceu observações acerca do aprofundamento das discussões da integração curricular durante a entrevista. Para P3, no interior de cada disciplina ou área de conhecimentos, os saberes também estão fragmentados. A (des)integração se faz presente em variados níveis, tanto nas articulações das áreas em contexto macro curricular quanto na composição dos conhecimentos de um determinado componente curricular.

**P3** - Formação integrada é o que eu acho que a gente tem dificuldade de fazer. Seria um conhecimento onde, teríamos de certa forma, é... o conhecimento científico mais geral trabalhado em conjunto com o científico tecnológico, assim não teríamos tanta fragmentação do nosso currículo, na nossa Organização Didática no sentido de disciplina. Então, por exemplo, eu trabalho química, mas trabalho química de forma fragmentada. Começa a desintegrar aí! Agora, a gente trabalha com alunos muito bons! Eu dizia isso quando eu era diretor nas reuniões, nos debates com os professores: “- quem integra aqui são os alunos!” Nós [professores] segmentamos o conhecimento!

Por sua vez, as práticas de integração são buscadas e assumidas como desafios do fazer docente em sala de aula, até mesmo para cursos de

educação superior. De acordo com P3, o professor que se propõe a uma formação integrada carece de construir conexões de sua área de conhecimento com outras, o que torna a prática de ensino mais difícil, ainda que mais enriquecedora.

**P3** - A nossa instituição se buscou [a integração] e, assim, fazendo uma análise mais crítica [...] o que eu percebo é o seguinte, essa, é claro, é meio que uma condição ideal, se busca, a instituição toda reconhece isso e reage, inclusive, às vezes, em alguns cursos que não são integrados [...] como no ensino superior [...] as questões são mais as dificuldades [...] Eu ser professor de uma matéria que eu já conheço, fico ali! Todo ano repetindo! É muito mais tranquilo. E eu ser professor em integrar com outros conhecimentos e fazendo os links é mais difícil!

Dando continuidade para o entrevistado P4, ainda em atuação no IFRN, o entendimento de formação integrada se modificou com o passar do tempo. Se antes se privilegiava o domínio de todas as habilidades profissionais de determinada profissão, em certo momento o foco passa a ser a formação para o exercício da cidadania. Na visão desse professor, é necessário proporcionar uma formação mais ampla. O fazer pedagógico deve contemplar uma relação ou associação do conteú-

do de técnico com os da área propedêutica.

Assim, não é mais suficiente apenas o saber dos conhecimento técnico-profissionais, devendo-se alcançar um patamar de compreensão que integre a dimensão desse fazer com os saberes científicos na finalidade de leitura da realidade. Essa formação se deslocou de uma visão polivalente para uma ação politécnica. De um conjunto de competências profissionais para uma compreensão dos processos científicos da base tecnológica (SAVIANI, 2003).

Nesse sentido, P4 cita como estratégia didática empregada pelos professores o projeto integrador, o qual traz a proposta pedagógica da integração entre duas ou mais disciplinas. Esse projeto deveria ser iniciado por uma análise problematizada criticamente, em que se retratasse uma trajetória de pesquisa, estimulando a criatividade ao promover a busca por novas descobertas e novos aprendizados. O projeto integrador caminhava na possibilidade da participação ativa do aluno e propiciava o desenvolvimento de hábitos e atitudes, desde que direcionados e compreendidos coletivamente (IFRN, 2012).

Tal pensamento é defendido no decorrer do documento intitulado “Proposta Curricular da ETEFRN de 1997”, malgrado não seja mencionada a prática do termo projeto integrador. Esse docu-

mento guarda como um de seus princípios norteadores do currículo a

Concepção de **universalidade da ciência** através de uma reorganização metódica do conhecimento, da **ultrapassagem da fragmentação dos conteúdos de ensino**, na busca de **atitudes interdisciplinares** e da dimensão global do saber (ETFRN, 1997, p. 14, grifo nosso).

O entrevistado P5 não apresenta um conceito formal do seu entendimento acerca da formação integrada. Por outro lado, podemos analisar sua compreensão no direcionamento do seu discurso, o qual se apoia sobretudo na relação das disciplinas propedêuticas com as técnicas.

Para P5, as tentativas de integração eram constantes e incentivadas a partir de um determinado período na ETFRN. Esse professor esclarece que essa integração se iniciou, possivelmente, no final da década de 1980.

**P5** - Sempre se falou, aqui [ETFRN], em integrar, sempre... a integração sempre foi uma coisa presente. Desde a época em que entrei. [...] devido a essa distância grande entre a educação geral e a técnica. Sempre houve essa tentativa. Em todo o período que passei aqui. A gente se reunia e muitas vezes sofria pressão do pessoal técnico que

não aceitava. Por exemplo, eu ia dar um conteúdo de química [...] sempre se buscou fazer isso de maneira mais entrosada possível.

Quanto às práticas pedagógicas, P5 cita que havia exposições em que se fazia essa interação, como a EXPOTEC<sup>6</sup>, feiras de ciências etc., e continua:

**P5** - tinha muito disso... e a gente sempre procurava associar muito o que a gente ensinava com a vida do dia a dia. [...] aquele fato do [...] Césio-137 [...] sempre que eu dava, ensinava radioatividade, essa parte dos elementos radioativos, eu citava aquilo, e os meus alunos achavam o máximo, se interessavam em pesquisar. [...] havia alguns eventos que congregavam.

O entrevistado P6 colabora com a informação de P5 ao afirmar que, na década de 1970, o trabalho pedagógico com uma proposta de integração não era constante. Para esse último, uma formação integrada passa a ser alvo de iniciativas da instituição a partir de 1990, quando são nomeados professores de áreas propedêuticas para a

---

6 EXPOTEC é a Exposição Científica, Tecnológica e Cultural da instituição, que funciona como parte dos eventos do acadêmico do IFRN, visando principalmente apresentar a toda a comunidade escolar uma mostra dos trabalhos produzidos por alunos e servidores nas áreas do ensino, da pesquisa e da extensão.

coordenação dos cursos técnicos.

**P6** - Na minha área, no caso, eram trabalhados alguns textos [...] mas essa interação direta, eu não lembro muito, porque você quando trabalha com linguagem de programação, ou coisas nesse sentido, você está puramente naqueles comandos [da linguagem de programação], mas quando você trabalha com Word, com textos, ou outras coisas mais, você tem um vasto campo. Você pode trabalhar com textos entre as várias áreas, e não só textos da área de informática... e interage.

Os entrevistados P5 e P6 assinalaram a dificuldade do desenvolvimento de práticas integradoras. Nos primeiros momentos, os professores se sentiam motivados com as novidades e a proposta pedagógica de integração. Entretanto, o entusiasmo se reduzia com o passar do tempo e com a chegada dos obstáculos.

Ivani Fazenda (1998) explica que o passo inicial para obter uma aquisição conceitual da interdisciplinaridade se refere ao abandono de posições restritas e impeditivas. É preciso superar amarras da formação e de compreensão. As dificuldades relatadas pelos professores fazem parte da caminhada. É importante não parar pelo cami-



no. Prosseguir com mais passos e, se necessário, voltar e melhorar a caminhada.

P5 e P6 também mencionaram a implementação de grupos de trabalhos formados por professores de áreas propedêuticas e técnicas. A intenção era facilitar a concretização da integração entre áreas e conhecimentos distintos a partir da discussão de propostas. ´

Podemos observar, a partir dos relatos dos docentes, a construção de estratégias no âmbito da ETFRN que sinalizam para um movimento de uma nova construção curricular. Ainda que incipiente, esses grupos expressam tentativas válidas e que marcaram os entrevistados. Discutir e pensar a integração de áreas distintas coletivamente fez parte do processo de formação desses professores. Até mesmo as dificuldades podem ser apreendidas como uma oportunidade de reflexão e questionamento das próprias práticas pedagógicas (FAZENDA, 1998).

Entretanto, as entrevistas de P5 e P6 revelam que essas iniciativas não contavam com um planejamento sistematizado. Para Paviani (2008), o planejamento das iniciativas de trabalhos interdisciplinares é indispensável com vistas a resultados positivos.

As iniciativas interdisciplinares precisam ser planejadas, pois **raramente obtêm resultados positivos quan-**

**do conduzidas de modo impen-**  
**sado.** Exigem uma ação estratégica que objetive as intenções. Os objetivos, as definições conceituais, os tipos de ação, o contexto institucional, tudo requer previsão. A integração, a cooperação e as inter-relações de conhecimentos dependem de procedimentos a serem adotados (PAVIANI, 2008, p. 60, grifo nosso).

No âmbito da ETFRN, a organização desse planejamento perpassaria por uma discussão e elaboração de uma proposta assumida por todos. De maneira sistematizada, podemos organizar as concepções de formação integral e de práticas pedagógicas de integração, mencionadas nas entrevistas, no Quadro 1.

### **Quadro 1** – Concepções e práticas pedagógicas de professores da ETFRN (1968-1999)

| ENTREVISTADO | CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO INTEGRADA   | PRÁTICA PEDAGÓGICA DE INTEGRAÇÃO   |
|--------------|---|--|
| P1           | Fomentar a construção de valores e atitudes.  | Não havia  |
| P2           | Relacionar as disciplinas da área propedêutica e as da área profissional, com centralidade na formação técnica. | Prática de sala de aula, precedidas por uma interação e definição de objetivo comum entre os professores dos conhecimentos das áreas técnicas e propedêuticas. |

|    |   |   |
|----|---|---|
| P3 | Construir relações de uma determinada área de conhecimento com outras, inclusive no seio dos componentes de uma mesma disciplina, e, em especial, do conhecimento científico geral com o do técnico-profissionalizante. | Práticas interdisciplinares em sala de aula   |
| P4 | Associar os conteúdos de origem técnica com os da área propedêutica, privilegiando domínio das habilidades profissionais.   | Projeto integrador e práticas de sala de aula.  |
| P5 | Estabelecer a relação entre as disciplinas da área propedêutica com as da área técnica.   | Grupos de trabalho interdisciplinar com professores, e práticas de sala de aula.                    |
| P6 | Relacionar um determinado conhecimento e/ou um objeto em comum entre as disciplinas da área propedêutica com as da área técnica.  | Grupos de trabalho interdisciplinar com professores, práticas de sala de aula e feiras de ciências. |

**Fonte:** Elaboração nossa a partir das entrevistas (2018)

Nessa perspectiva, as concepções materializadas nas falas dos professores entrevistados caminham no sentido da realização mista e somática entre a formação propedêutica e a formação profissional. Não foram discutidas a função sociopolítica da formação integral nem o papel de uma visão integral, por inteiro, da realidade. A formação integrada dialogaria mais com um corpo multidisciplinar do que se organizaria em uma proposição político-pedagógica de integração interdisciplinar.

De acordo com Araujo (2008), a integração curricular não é uma abordagem mista de disciplinas propedêuticas somadas aos componentes curriculares de áreas técnicas/tecnológicas. A integração curricular se constitui em um diálogo elucidativo da realidade, de leitura por inteiro do mundo, considerando as dimensões sociais, econômicas, históricas, políticas e indo para além dessas, na trajetória de superação da formação fragmentada e divorciada entre a concepção e a execução do modo de produção e, por consequência, de ser da sociedade capitalista.

Ainda segundo Araujo (2008) e Ciavatta (2005), a integração alcançaria um nível indissociável entre a ação de conceber com a ação de executar. Com efeito, descortina e busca a superação da dicotomia entre formação propedêutica, historicamente destinada à elite, e de uma formação profissional ofertada aos filhos da classe trabalhadora.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A formação integrada é materializada, enquanto perspectiva interdisciplinar das disciplinas da área técnica com as da propedêutica, em documentos oficiais como a Proposta Curricular da ETEFRN de 1997, o que, aliás, em grande medida permanece no atual Projeto Político-Pedagógico do IFRN.

Percebemos uma variação muito tênue entre as concepções de formação integrada dos seis professores. Com exceção de P1, os entrevistados concebem a integração como uma relação ou possível associação entre as disciplinas da área técnica com as das áreas propedêuticas. A integração é entendida em uma perspectiva interdisciplinar.

P1 desloca a concepção de integração para uma vertente de construção de valores e atitudes cidadãs, atreladas aos conteúdos de disciplinas como Organização Social e Política do Brasil. Tendo em vista as intenções sociopolíticas do projeto do regime civil-militar, esses componentes curriculares se opõem à materialização de uma compreensão da totalidade de maneira crítico-emancipatória da sociedade.

Ressaltamos que P4, ainda em atuação no IFRN, assinala um movimento de mudança na concepção da formação integrada na instituição. Essa concepção se deslocou de uma prioridade pelo domínio de habilidades de certa área profissional para uma análise crítica e plena do exercício de cidadania. Essa última concepção se aproxima de um sentido de ampliação da compreensão da totalidade, da realidade.

Quanto às práticas pedagógicas, é mencionada uma variedade de ações e/ou tentativas de integração. A prática pedagógica em sala de aula

se sobressai como a principal maneira utilizada de uma formação integrada.

No período da ETFRN, conforme os entrevistados, ocorreram grupos de trabalhos interdisciplinares entre professores de áreas distintas, projetos integradores e feiras de ciências. Essa formação tinha por objetivo facilitar a construção dessa integração.

## REFERÊNCIAS

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. Formação de docentes para a Educação Profissional e Tecnológica: por uma pedagogia integradora da educação profissional. **Trabalho & educação**. Vol. 7. nº 2. mai/ago, 2008.

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, DF: DOU, 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm)>. Acesso em 22 ago. 2020.

BRASIL. **Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959**. Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências. Brasília, DF: DOU, 1959. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L3552.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L3552.htm)>. Acesso em 10 ago. 2020.

BRASIL. **Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994**. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília, DF: DOU, 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8948.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8948.htm)>. Acesso em 10 ago. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Decreto nº 7.566**, de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos Estados as Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Brasília, DF: DOU, 1909. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto\\_7566\\_1909.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf)>. Acesso em 10 ago. 2020.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Trabalho necessário**. Niterói, n. 3, 2005. p. 1-20. Disponível em: <[http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN\\_03/TN3\\_CIAVATTA.pdf](http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN_03/TN3_CIAVATTA.pdf)> Acesso: 10 ago. 2020.

Escola Técnica Federal do Rio Grande Do Norte. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Proposta Curricular**. 1997. Disponível em: <<http://portal.ifrn.edu.br/ifrn/institucional/projeto-politico-pedagogico-1/lateral/projetos-anteriores/proposta-curricular-da-etfrn-1995-revisada-em-1997>>. Acesso em 11 ago. 2020.

FAZENDA, Ivani. A aquisição de uma formação interdisciplinar de professores. In.: FAZENDA, Ivani (Org.). **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia



do Rio Grande do Norte. Ministério da Educação. **Projeto Político-Pedagógico do IFRN**: uma construção coletiva. Natal/RN: Editora IFRN, 2012.

MEDEIROS, Arilene Lucena de. **A Forja e a Pena**. Natal: Editora IFRN, 2011.

NOGUEIRA, Teresinha de Jesus Araújo Magalhães. Memória, história oral e narrativa: o encontro do possível na multiplicidade de pontos de vista. VII Congresso Brasileiro de História da Educação: circuitos e fronteiras da história da educação no Brasil. **Anais ...** Cuiabá, 2013.

PAVIANI, Jayme. **Interdisciplinaridade**: conceitos e distinções. 2.ed. Caxias do Sul, RS: Educus, 2008.

RAGAZZINI, Dario. Para quem e o que testemunham as fontes da História da Educação? **Educar em Revista**, Curitiba, n. 18, 2001, p. 13-28.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politecnicidade. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**. Rio de Janeiro, Fundação Oswaldo Cruz, p. 115-130, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tes/v1n1/10.pdf>>. Acesso em 11 ago. 2020.





## **EIXO 2**

A DOCÊNCIA NA  
PÓS-GRADUAÇÃO:  
CONFIGURAÇÃO DO  
CAMPO CIENTÍFICO  
DA FORMAÇÃO  
DOCENTE PARA  
EDUCAÇÃO  
PROFISSIONAL

## CAPÍTULO 2.1



### **FORMAÇÃO DOCENTE: RELATOS DA ATUAÇÃO DOS PROFESSORES DO PPGEP NO IFRN**

ADDA KÉSIA BARBALHO DA SILVA

IFRN.

addakesia@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5631-1981>

JOÃO DANIEL DE LIMA SIMEÃO

IFRN.

danielsimeao@outlook.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1058-106X>

PALOMA FREITAS DA SILVA

IFRN.

palomafreitasctm@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6079-9799>

### **INTRODUÇÃO**

Nesta pesquisa, temos como tema a atuação do professor no IFRN, visando, a partir de re-

latos dados em entrevistas, apresentar as crenças dos professores do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional (PPGEP) acerca de sua atuação como professor no mencionado instituto. Entendemos que essa investigação é válida pelo fato de que, ao apresentarmos o que dizem os docentes, juntamente com a sua análise, podemos expor aos leitores as visões, experiências e compreensões desses profissionais, e inferimos que podemos esclarecer e até mesmo desmistificar ideias que podem existir a respeito da vida laboral do professor do IFRN.

O modo como coletamos os relatos para esse estudo caracteriza a pesquisa metodologicamente como história oral. Meihy (2000, p. 85) caracteriza a história oral como “os processos decorrentes de entrevistas gravadas, transcritas e colocadas a público segundo critérios predeterminados pela existência de um projeto estabelecido”, e nesse sentido, Baade (2013, p. 2) entende a história oral “como um método de trabalho historiográfico e não como um movimento em especial, característico de um determinado período histórico”.

Entendemos que a história oral envolve as memórias dos entrevistados, suas crenças, assim como a sua visão e compreensão do mundo e do que se está investigando. Muitas vezes, a nossa visão e percepção de fatos que ocorreram muda,

de acordo com a maturidade do indivíduo e por suas experiências ao longo dos anos. Em relação às crenças, Barcelos afirma que elas são:

Uma forma de pensamento, construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais (BARCELOS, 2006, p.18).

Desse modo, podemos entender que, para Barcelos (2006), as crenças são construções de ideias que o ser humano faz a respeito do mundo em que ele vive, a partir da sua realidade e de suas experiências vividas com a interação social. Nessa mesma vertente, Sadalla (1998, p.34) define que

as crenças representam uma matriz de pressupostos que dão sentido ao mundo, não sendo apenas, um mero reflexo da realidade, mas sim vão sendo construídas na experiência, no percurso da interação com os demais integrantes desta realidade.

Podemos entender que tanto para Barcelos (2006) como para Sadalla (1998), as crenças dos indivíduos fazem parte da construção das suas reali-

dades, ou seja, as crenças não são somente “achismos”, mas partem das experiências das pessoas, do contexto social em que elas estão inseridas, e são construídas não só individualmente, mas também socialmente.

É válido ressaltarmos que as crenças podem passar pelo processo de mudança. Alvarez (2007) elabora a sua definição de crença e afirma que ela pode ser modificada com o passar dos anos:

A Crença constitui uma firme convicção, opinião e/ou idéia que tem o indivíduo com relação a algo. Essa convicção está ligada a intuições que têm como base as experiências vivenciadas, o tipo de personalidades e a influência de terceiros, pois elas são construídas socialmente e repercutem nas suas intenções, ações, comportamento, atitude, motivações e expectativas para atingir determinado objetivo. Elas podem ser modificadas com o tempo, atendendo as necessidades do indivíduo e a redefinição de seus conceitos, se convencido de que tal modificação lhe trará benefícios (ALVAREZ, 2007, p. 200).

Conforme Alvarez (2007), as crenças podem ser modificadas de acordo com a percepção de algum benefício, ou caso haja a sensação de necessidade. Segundo Silva (2000), as crenças dos “futuros” professores passam por constantes

mudanças e estão sempre se construindo e reconstruindo. O termo “futuros” está entre aspas para destacar que Silva fala dos formandos, mas nós, no presente estudo, investigamos as crenças dos professores, mas entendemos que as observações de Silva (2000) são aplicáveis tanto a licenciandos como a professores com mais tempo de experiência.

Desse modo, para esse autor, essas mudanças podem ocorrer por muitos fatores, como por exemplo: novas experiências, o contato social com novos indivíduos, entre outros. A mudança também é caracterizada por alguns como “desmistificação”, que é basicamente quando o indivíduo logra uma consciência em relação a suas crenças.

Dessa forma, trazemos a ideia de crenças nessa introdução por entender que elas fazem parte da ação crítica do professor, ou seja, do processo de autoavaliação do docente, o modo como ensina e suas metodologias, ou seja, entendemos que as crenças são individuais e sociais e estão relacionadas com a identidade profissional do docente.

No caso deste trabalho, as crenças surgem também junto às memórias de atuação. Em relação à memória na história oral, Darahem *et al.* afirmam que:



a memória é uma forma de evidência histórica e, portanto, deve ser analisada como tal. Considerando a memória como um conceito relacionado ao presente, na ação de recordar, as pessoas constroem um sentido para o passado e esta reflexão passa a ocupar um lugar fundamental para a ressignificação do passado que se recorda. Assim, considera-se que os dados obtidos nas entrevistas não só complementam, aprofundam e ilustram acontecimentos pouco estudados, mas mostram o significado que determinados acontecimentos tiveram para os entrevistados (DARRAHEM *et al.*, 2014, p. 1044).

Entendemos então que a memória, de certa forma, é uma ferramenta para a história oral. É a partir dela que temos os dados para serem analisados dentro da história oral. Na concepção de Henrique, Cavalcante e Nascimento:

se podemos afirmar que a memória é algo que se constrói social e coletivamente, a partir de marcos fundadores, a partir da seleção e da organização desses marcos, podemos também afirmar que a memória tem uma íntima ligação com a identidade. Se tomarmos identidade como a imagem que temos de nós mesmos (HENRIQUE; CAVALCANTE; NASCIMENTO, 2015, p. 5).

Desse modo, entendemos que as memórias de um indivíduo são individuais, mas ao mesmo tempo elas são coletivas, pelo fato de se construírem coletivamente, na interação com as pessoas.

Prosseguindo com o nosso estudo, a fim de situar o leitor, apresentamos a estruturação deste trabalho, que se divide em cinco pontos. O primeiro é esta introdução, o segundo trata da metodologia utilizada no trabalho e o terceiro tópico expomos o embasamento teórico. No quarto ponto, mostramos os dados coletados através das entrevistas, assim como a nossa análise e discussão através dos fatos apresentados pelos professores e, por fim, no último ponto, expomos as nossas considerações finais.

A ideia dessa pesquisa se iniciou a partir da disciplina “Formação Docente para a Educação Profissional”, no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP), quando foi desenvolvida uma pesquisa investigando vários fatores a partir do relato dos professores desse programa. A princípio, a turma foi dividida em sete grupos e a proposta era que cada grupo ficasse com a incumbência de entrevistar um professor do Programa de pós-graduação em Educação Profissional do IFRN.

Desse modo, em conjunto, elaboramos um roteiro semiestruturado para a entrevista, que foi intitulada de: “Formação docente na Educação Pro-

fissional e Tecnológica: vozes, visões e percepções dos professores do PPGEP. Esse tema foi dividido em sete subtemas, e foi elaborado um roteiro de entrevista com um total de trinta questões. Foi acordado também que cada um postaria a transcrição da sua entrevista, assim os grupos teriam acesso a todas as entrevistas realizadas e cada grupo ficaria com um subtema para elaborar um texto.

Utilizamos nessa pesquisa a abordagem qualitativa. Para Minayo (2000, p. 57), o método qualitativo "(...) é o que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam". Foi nessa perspectiva de interpretações e percepções que analisamos os dados obtidos através dos sujeitos de pesquisa.

Assim como já apresentado, fizemos a coleta de dados com os nossos sujeitos de pesquisa, a partir de entrevistas, caracterizando essa pesquisa como integrante da história oral. De modo geral, as entrevistas são obtidas como fontes para melhor compreensão do passado, e é nesse sentido, na vertente de saber as histórias das práticas docentes dos professores do PPGEP/IFRN, que desenvolvemos essa pesquisa, a fim de analisarmos os seus relatos, as suas dificuldades e suas experiências.

Para a elaboração do texto, o nosso grupo ficou com o subtema “A atuação do professor no IFRN”. Iniciamos a coleta de dados com as entrevistas, porém processo a conclusão de uma das entrevistas não foi possível durante o processo e, com isso, tivemos um total de seis entrevistas transcritas para esse estudo. Outro ponto que precisamos deixar claro é que, devido à ausência de horário disponível de um professor que o nosso grupo entrevistaria, tivemos que enviar as questões por e-mail para ele, o qual nos enviou um áudio com as respostas e, assim, fizemos a sua transcrição conforme técnica indicada por Marcuschi (1991).

Após transcrevermos a entrevista desse professor e já de posse das outras cinco entrevistas transcritas, realizadas pelos outros grupos, fizemos um quadro com as perguntas e respostas dos professores referentes ao nosso tema, com o intuito de melhor compararmos os relatos e dividimos as seis questões do nosso tema em três pontos, os quais exporemos no último tópico deste trabalho.

## **REFLEXÕES SOBRE FORMAÇÃO E PRÁTICAS DOCENTES**

A respeito da temática de formação docente, defendemos aqui que se trata de um processo

o qual é inacabado por natureza, em que o professor não é um produto de fábrica, que já sai finalizado e pronto para uso. Concernente a isso, para Henrique e Cavalcante (2015, p. 2), “no cotidiano escolar, o professor aprende, desaprende, reestrutura o aprendido, faz descobertas e, portanto, é nesse lócus que muitas vezes vai aprimorando a sua formação”.

Desse modo, entendemos que o processo de formação docente é contínuo, sempre existem coisas novas a aprender e mudanças a serem feitas, pelo fato de sermos seres humanos pensantes e críticos. Nessa vertente, é válido ressaltarmos que se faz necessária a criação de programas que oportunize aos professores uma formação continuada que proporcione aos docentes “um processo de reflexividade crítica sobre conhecimentos e práticas, de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional” (HENRIQUE; CAVALCANTE, 2015, p. 8).

O processo de formação docente se inicia quando o licenciando ingressa na Instituição de Ensino Superior (IES), tendo contato com o conteúdo teórico da área em que ele irá atuar. Com esse processo, o licenciando está aprendendo para depois ensinar aos seus alunos quando docente. Vale salientar que o “ensinar” docente é distinto de um “ensino qualquer”, ou seja, qualquer indivíduo

pode ensinar algo a alguém, mas isso não significa dizer que esse indivíduo é um professor. Entendemos que o ser professor é diferente, já que para ter uma formação profissional docente, é necessário passar por alguns processos formativos específicos, tanto teóricos como práticos.

Compreendemos que o professor carrega em si o “dever” de exercer diversos papéis na educação do seu aluno, como por exemplo despertar o interesse no estudante para o aprender e também incentivar para que ele busque e pesquise mais informações.

Nessa dimensão de responsabilidades do professor no ensino e aprendizagem, segundo Freire (1996), ensinar exige segurança, competência, profissional e generosidade. O autor afirma que o educador tem que ter segurança no conteúdo que está ensinando, o que não significa que o educador saiba de tudo, mas é necessário que ele leve a sério o ato de educar, procurando se atualizar nos estudos e reavaliar seus métodos de ensino. O professor não deve pensar que a missão dele é apenas passar conhecimentos para o educando, pois ele tem que interagir, deve haver troca de saberes nessa relação, para além dos conteúdos das disciplinas, os quais devem estar unidos ao ensino da ética, da liberdade de pensar e de gerar conceitos.

Ainda para esse autor, o ato de ensinar exige

comprometimento, exige compreender que a educação é uma forma de intervir no mundo, exige tomada consciente de decisões, exige saber escutar, exige reconhecer que a educação é ideologia, exige disponibilidade para o diálogo, exige querer bem ao educando e, exige ética, profissionalismo, humildade e, ainda, uma mente aberta para novos pensamentos. Sendo assim, o professor não deve se preocupar em apenas ensinar a disciplina de sala de aula, mas formar seres humanos para dentro da classe e para o mundo, tornando o educando “Gente mais Gente”, conforme afirmou Paulo Freire (1996).

Quanto à prática docente, Basílio (2010) ressalta que é uma atividade perpassada pelo domínio da criatividade e que exige a constante ressignificação da sua atuação. Para tal, se faz necessária a formação inicial e continuada, essa última, como apontam Borghettia *et al.* (2017, p. 12), tendo como finalidade o “aprimoramento das suas habilidades”, também conforme ressalta Behrens (2014), a fim de possibilitar uma prática pedagógica crítica, produtiva, reflexiva e transformadora.

Realçamos que a atuação docente no IFRN, no qual estão inseridos os professores entrevistados, requer articulação de conhecimentos ao considerarmos o seu “Currículo Integrado”, exigindo a integração entre os saberes da formação geral e conhecimentos específicos para o exercício pro-

fissional, como discorre Ramos (2008), evocando um desafio específico aos professores e equipe pedagógica.

Ao transcorrer sobre o histórico e os desafios da formação docente para a Educação Profissional, Oliveira (2013) apresenta o inquietante diagnóstico de sua pesquisa, no qual para a maioria dos professores faz-se necessário somente ser profissional da área relacionada à disciplina que ministra, visão com a qual o autor discorda. Frente a isso, é prudente perceber que, na elaboração de um planejamento, se fazem necessários conhecimentos técnicos e teóricos, mas, além disso, o professor deve ter a sensibilidade para enxergar as diferenças para o público que atuará como docente, como pontuaram os professores entrevistados, considerando que “na escola convivem sujeitos totais e não apenas mentes sem história, sem corpo, sem identidades” (ARROYO, 2008, p. 120).

Essas diferenças de público que o docente deverá considerar precisa ser observada sob dois pontos de vista, como expõe Carvalho e Lacerda (2010, p. 305): “de um ponto de vista longitudinal, relacionado com o que ele vai tornar-se mais tarde ou ao domínio futuro de uma profissão, mas também de um ponto de vista transversal, isto é, associado às suas necessidades presentes e ao que ele é”.



Nesse sentido, é preciso conhecer as necessidades e demandas do aluno e, por meio delas, segundo Machado (2010), é interessante que o docente:

incorpore tais aspirações e expectativas à atividade pedagógica; desenvolver suas capacidades de pensar, sentir e agir; valorizar a compreensão dos determinantes sociais, econômicos e políticos da realidade em que vive e a discussão de alternativas para a construção da vida (MACHADO, 2010, p. 88).

Fazendo um paralelo, associando essa perspectiva com a formação continuada do docente, entendemos a necessidade de sua existência, pois esse aperfeiçoamento da profissão pode trazer, dentre outros benefícios, a visão de que é importante o docente ter sensibilidade quanto às necessidades educacionais do aluno e da sociedade.

## **RELATOS E REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA: OLHARES DOS PROFESSORES DO PPGEP/IFRN**

Apresentamos agora a análise e discussão dos relatos coletados. Para isso, a fim de mantermos a privacidade dos entrevistados, utilizaremos um código para cada um deles, quais sejam: P1, P2, P4, P5,

P6 e P7. Dividimos esse tópico em três subtópicos para melhor agruparmos as perguntas e respostas, facilitando o entendimento da discussão e análise.

O IFRN possui um perfil que perpassa todas as modalidades do ensino: técnico integrado, técnico subsequente, graduação, pós-graduação e cursos de formação Inicial e continuada (FIC), mas apesar de todos seguirem a vertente de Educação Profissional, os níveis envolvem demandas multifacetadas de discentes, exigindo do professor a grande sensibilidade quanto a suas práticas docentes para cada curso.

O entrevistado P7 compreende essa pluralidade de cursos em que o professor atua no IFRN como um desafio e um problema e expressa: “o problema é o trânsito, o desafio é a mudança, a transformação, a adaptação do professor entre os diversos níveis e modalidades. Ele tem que entender que para cada nível e modalidade tem um propósito formativo distinto”

Os docentes entrevistados apresentam vastas experiências nessa Instituição, seja na dimensão pedagógica ou em atividades de gestão. Sobre isso, a fim de caracterizarmos cada entrevistado, apresentamos o quadro 1, que contém um panorama sobre que cursos, níveis e modalidades em que esses professores atuaram e atuam no IFRN.

## Quadro 1 - Que cursos, níveis e modalidades esses professores atuaram e atuam no IFRN?

| SUJEITO | RESPOSTAS   |
|---------|---|
| P1      | Tem atuado no nível superior no <i>campus</i> Natal Central – CNAT e em cursos subsequentes na modalidade de Educação à Distância (EaD).  |
| P2      | Contribui na Instituição desde quando ainda era Escola Técnica do Rio Grande do Norte, como professor do Ensino Médio Integrado, posteriormente nas Licenciaturas. E quando deu-se início os primeiros cursos de Pós-Graduação <i>Latu Sensu</i> passou a contribuir na especialização em PROEJA. Posteriormente com a criação do Mestrado Acadêmico em Educação Profissional – PPGEF, passou também a ministrar disciplinas e orientar trabalhos no referido Programa. Além disso, atuou na Gestão do <i>Campus</i> Natal Central. |
| P4      | Atuou em outro Instituto Federal em diversas Diretorias e pró-reitorias. E posteriormente passou a atuar no IFRN - CNAT em todos os níveis e ofertas do Instituto.  |
| P5      | Compõe o Núcleo didático pedagógico dos cursos de Licenciatura e contribui com o PPGEF.   |
| P6      | Foi docente no IFRN do Ensino Médio Integrado “regular” e EJA, assim como em especializações e graduações tecnológicas, estando no PPGEF desde sua implantação. Além disso, atuou em atividades de avaliação de projetos, PIBIC – Ensino Médio, Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão do IFRN.  |
| P7      | Iniciou sua prática docente no IFRN como docente na licenciatura e no PROEJA, atuou na Coordenação de Ensino Superior, além de outras atividades na gestão e contribui com o PPGEF desde sua fundação.  |

**Fonte:** Elaborado pelos autores desse trabalho (2019).

Em alguns momentos, os entrevistados P4 e P7 acionando a dimensão da memória e da formação profissional e social, ressaltaram que as atividades de gestão, assim como a própria prática docente, contribuem para um legado, tanto na formação pessoal quanto na profissional, como encontra-se na fala de P4:

Trabalhei lá por dois anos e a gente sempre aprende alguma coisa ou vinculada ao fazer didático, ao fazer da sua sala de aula, à docência, ou até mesmo para a formação pessoal, profissional. Então aqui no Instituto eu estou momentaneamente coordenador da educação superior.

Nesse mesmo sentido, P7 ressalta o caráter formativo nas atividades, quando diz que:

O trânsito entre essas diversas instâncias também, as instâncias administrativas, as instâncias de pesquisa e extensão como eu falei anteriormente, as reuniões pedagógicas, isso também é formativo, então você transitar por vários níveis e modalidades, você ter o trânsito e eu acho que o IF é muito aberto a isso, com diversos espaços no que diz respeito a conselhos, a comissões, isso é extremamente importante.

Entendemos que, para esses professores, essas atividades permitem a formação humana para os próprios docentes. Esse pensamento dialoga com a seguinte colocação de Freire (2014, p. 96): “os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”. Entendemos assim o mundo como o espaço escolar – no caso desta pesquisa, o Instituto Federal - como local de diálogo e participação ativa e de comunhão de saberes.

Podemos inferir que essa atuação do professor na gestão do IFRN, que é uma Instituição de Educação Profissional, colabora para a sua atuação como docente do Mestrado em Educação Profissional, mais especificamente na linha 1, qual seja: Políticas e práxis em Educação Profissional.

Quanto aos saberes necessários que o professor deve ter para a prática educativa, Freire (1996) assegura que ensinar exige respeito para com os saberes dos educandos, e isso cabe a quem está na sala de aula, tal como em toda a escola. Para Freire (1996), é preciso que o professor aproveite as experiências e conhecimentos prévios que os alunos têm.

Nesse mesmo sentido, Charlot (2013) ressalta que, apesar do reconhecimento de que a escola deve ser o espaço universalista, no sentido de que permita e inclua o acesso ao saber de todos,

ela se depara com um desafio basilar que se trata de respeitar as diferenças dos seus alunos e individualizar o seu ensino e, além disso, deve fazer aparecer e registrar as diferenças, ao passo que valoriza a pluralidade dentro da sala de aula.

Percebendo que a sensibilidade deve compor o fazer pedagógico docente quanto às singularidades no espaço educacional e considerando o perfil do IFRN, os professores foram questionados se sua prática difere conforme os diferentes níveis em que atua. Dois dos entrevistados pontuaram que se faz necessário adaptação e planejamento. A adaptação referenciada estrutura-se de diversas formas, como versa P4:

Os públicos são diferentes. Não há possibilidade de um professor, e pelo menos não deveria ser assim, um professor tratar com adolescentes da mesma forma que vai tratar uma pessoa adulta e assim sucessivamente. Então, dependendo do público, a gente tem uma forma de falar, de se relacionar. E claro, a gente vai dosando a fala, inclusive as explicações em função desse público.

Entendemos, desse modo, que tanto a linguagem como a metodologia utilizadas na sala de aula requerem do professor um cuidado, a fim de se fazer compreensível ao aluno e, de fato, proporcionar um conhecimento significativo. Desse

modo, para ser possível a melhoria da prática docente, se faz necessário conhecer o aluno.

Nesse mesmo sentido, P7 expõe a importância do planejamento e da adaptação, quando cita:

[...] na minha prática, eu tenho que perceber o nível dos estudantes, inclusive ela difere até no próprio nível porque uma coisa é quando estou ministrando uma disciplina onde predomina alunos especiais do PP-GEP, outra coisa é quando estou atuando exclusivamente com alunos chamados regulares. (...) O que define isso é o planejamento. Então existe um planejamento quando estou atuando nos cursos técnicos e existe um planejamento quando estou atuando no mestrado.

Assim sendo, o processo de elaboração de aula e desenvolvimento das atividades pedagógicas partem tanto do nível do curso, como também do nível de aprendizagem do aluno, ou seja, o seu conhecimento prévio.

Entendemos também que, além de ser necessário, durante a elaboração do planejamento, observar esses fatores acima e fazer adaptações a partir dessas informações, também é preciso considerar a modalidade de ensino.

Apresentamos agora a visão do professor P5, que atuou e atua no IFRN somente na graduação e pós-graduação:

Na graduação a gente tem levado também os princípios da pesquisa para dentro do ensino, motivando os alunos a pesquisarem, a terem essa autonomia de busca e constituindo até o espaço da licenciatura como um espaço de problematização, a gente está sempre fazendo essa interface com o referencial teórico, trazendo a pesquisa para dentro do ensino.

Podemos inferir que pelo fato desse professor não ter tido a oportunidade de exercer a docência em outros níveis de ensino, a sua resposta tenha sido a de não fazer distinção em sua prática, por ele entender a graduação como espaço para produção e autonomia acadêmica, assim como é na pós-graduação.

## **1 OS RECURSOS E CONDIÇÕES**

### **DADOS PELO IFRN**

A respeito dos recursos tecnológicos disponibilizados pela instituição para auxílio da prática docente, e se os professores os utilizam frequentemente, percebemos que todos os seis entrevistados responderam que consideram satisfatória tanto a estrutura física como a tecnológica que a Instituição disponibiliza. Desse modo, para os entrevistados, tanto a estrutura física como a tecnologia disponibilizada contribuem para o exercício das suas atividades com os alunos, por meio do uso dos laboratórios, bi-



biblioteca, arquivo de filmes, auditórios, salas climatizadas e com acesso à internet. Já no que diz respeito à tecnologia disponibilizada, consideram importante terem à disposição equipamentos de multimídia, projeção, computadores e *softwares*.

Diante desta disponibilidade de recursos, forma-se uma opinião estado-objeto entre os docentes. Essa opinião estado-objeto permite entender que as crenças “sejam questão de disposição, e não de episódio”, (AUDI, 2006, p. 197) ou seja, a crença se constitui no fato de que existem recursos que capacitam os trabalhos dos docentes na instituição, mesmo que no momento esses recursos não estejam sendo utilizados por eles, mas estão lá, à sua disposição. Ainda em relação ao aspecto da utilização da tecnologia educacional por parte dos docentes, Mill (2018, p. 610) considera que “a tecnologia é um meio para mecanizar ou automatizar o processo de ensino com artefatos/dispositivos que transmitam, ampliem, distribuam, gravem e reproduzam estímulos materiais e, assim incrementem o impacto do professor e também o público potencial”. Nesse sentido, o docente deve ter à sua disposição os recursos tecnológicos tendo em vista os fins que deseja alcançar e escolher o recurso que melhor se adequa às suas necessidades.

Apesar de disporem de vários recursos tecnológicos que podem ser aplicados na prática do-

cente, o entrevistado P7 expõe que provavelmente os docentes não utilizam sequer 30% dos recursos disponibilizados, o que também é percebido nas falas dos entrevistados P5 e P6.

Ao relatar sua experiência com o uso das tecnologias educacionais em sua prática docente, P5 expõe que “está se apropriando, é certo de que uma forma bem mais lenta, do que os alunos”. Nesse sentido, percebe-se que ainda é necessário promover a capacitação e atualização dos professores em relação ao uso das tecnologias que podem auxiliá-los no trabalho docente.

Outra questão levantada para os entrevistados consiste em saber quais as condições que a instituição propicia para realizarem a sua produção acadêmica. Dos seis entrevistados, cinco se pronunciaram sobre o assunto.

Compreendemos que a produção acadêmica é uma prática importante para os docentes que atuam em instituição de ensino superior, pois além de ser importante para a produção de conhecimento do docente e de toda a comunidade, é através da quantidade de produções que os critérios dos indicadores de avaliação de cursos de Pós-Graduação são atendidos. Exige-se dos docentes uma determinada quantidade de produção científica em periódicos, livros, publicações diversas e, segundo Correia, Alvarenga e Garcia (2014)

por causa dessa exigência, as produções tendem a ser “mais quantitativa que qualitativa”, em atendimento a esses indicadores.

Os mesmos autores compreendem que esse processo de produção científica realizado por docentes é visto sob duas perspectivas: “a primeira é a da prestação de contas do docente para com a sociedade que financia a pesquisa; e a segunda é entendida como um ciclo de desenvolvimento e produção de conhecimento científico que deve resultar em publicações (formais e informais)” (CORREIA et al, 2014, p. 100).

Outro aspecto exposto pelos entrevistados diz respeito ao tempo disponibilizado para a realização dessas produções. Segundo os entrevistados P2, P4 e P5, além da carga horária que o professor deve atender para a realização das suas aulas, ele precisa também de um tempo para atender a essas demandas, e que esse tempo nem sempre é compreendido pela Instituição. Por este motivo, recorrem aos finais de semana e feriados para produzirem suas pesquisas.

Apesar disso, os docentes contam com alguns incentivos da Instituição para a produção e divulgação do conhecimento, através dos programas vinculados ao Conselho Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento Tecnológico - CNPQ, programas com bolsas de iniciação científica e de pes-

quisas mediante edital vinculado à Pró-reitora de Pesquisa e Inovação (PROPI) do IFRN.

## 2 ATIVIDADES DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

Nesse subtópico, fazemos uma discussão e análise a partir da seguinte pergunta respondida pelos professores: você articula as dimensões ensino, pesquisa e extensão? Como? Por se tratar de uma única pergunta abordada no subtópico, acreditamos ser cabível um quadro que mostre as respostas dos professores. Desse modo, no quadro 2 apresentamos um panorama dessas respostas, ainda que de forma abreviada, mas que servirá para iniciarmos a análise do tema abordado.

**Quadro 2** - Articula as dimensões ensino, pesquisa e extensão? Como?

| SUJEITO | RESPOSTAS  |
|---------|--|
| P1      | “essa é uma questão séria, porque, por exemplo, a gente tem isso no projeto pedagógico, existem editais de pesquisa, editais de extensão, mas a gente não consegue fazer tudo isso porque nossa carga horária ainda é pensada como se a gente fosse só ensino médio. Pra você poder fazer tudo isso, você precisa de tempo, duas horas no grupo de pesquisa é completamente INSUFICIENTE a ter essa conclusão” |

|           |   |
|-----------|---|
| <b>P2</b> | “eu me concentro mais no Ensino e Pesquisa, minhas atividades de extensão são... não são significativas, na verdade eu tenho identidade maior com Ensino e Pesquisa. Reconheço que poderia ter uma atuação mais significativa na extensão, mas realmente não tenho”   |
| <b>P4</b> | “com a extensão é que eu não tenho relação ainda... ainda não me... não me envolvi sabe, mas com o ensino e com a pesquisa sim e tentando mediar sempre...e tentando aproximar, fazendo a mediação sempre (...) independentemente de ser ensino médio, integrado, subsequente, graduação e pós-graduação com a pesquisa que a gente tá sempre (...) envolvido”  |
| <b>P5</b> | “bem, a gente tenta articular isso aí, alinhar essas três dimensões né, inclusive a gente atua nas três dimensões (...) e eu tento aproximar (...), mas nem sempre dá certo nem sempre dá certo é essa sincronia, agora o grande desafio que a gente é realmente estar aproximando os campos e até mesmo se aproveitando né desses espaços tanto de ensino quanto de extensão para fazer pesquisa né pra fazer pesquisa dentro do ensino e fazer pesquisa dentro da extensão para estar produzindo né conhecimento na intersecção entre essas três áreas é um desafio para o professor atuar de forma aproximada ou na intersecção dessas três áreas até porque exige muito do professor (...)” |
| <b>P6</b> | “a Instituição já remete a essa articulação, quando a gente pensa: Como é que eu vou unir? Educação, ciência e tecnologia. E isso acontece pela integração. E o que me permite integrar tudo isso? Pensar o ensino que seja pensado na pesquisa, e pensar uma pesquisa que tenha uma projeção para a extensão. Na medida do possível isso me movia, e eu tentava essa articulação (...)”  |
| <b>P7</b> | “sim, inclusive, quando eu fui professor... eu sempre tive esse cuidado já na própria disciplina (...), isso é essencial no nosso fazer”  |

**Fonte:** Elaborado pelos autores desse trabalho (2019).

A partir do quadro 2, podemos entender um pouco do que se trata ensino, pesquisa e extensão, mas acreditamos ser interessante explicar um pouco mais o que cada um significa, assim como mostrarmos a importância de cada um e de se articular essas três dimensões.

Ensino, pesquisa e extensão são mencionados na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, especificamente no art. 207, que estabelece autonomia tanto didático-científica e administrativa como de gestão financeira e patrimonial às universidades, estabelecendo que elas devem obedecer “ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1988), ou seja, as universidades devem trabalhar cada um desses eixos e todos juntos prezando a articulação entre eles.

No Projeto Político-Pedagógico (PPP) do IFRN, podemos ver o conceito e a importância da indissociabilidade desses três eixos, pois “embora se reconheça que, separadamente, cada um tenha o seu foco de atuação específico, o ensino, a pesquisa e a extensão devem se constituir em uma tríade indissociável” (IFRN, 2012, p. 251). Nessa vertente, o documento expõe que:

O princípio da indissociabilidade se constitui em um elemento propulsor da integração entre essas três esferas, além de ser um componen-

te balizador da formação integral ou omnilateral, na perspectiva da politecnicidade. Esses pressupostos são catalisadores do cumprimento da função social do Instituto, consonante com as novas demandas assumidas (IFRN, 2012, p. 251).

Entendemos, desse modo, que segundo esse documento institucional, o IFRN corrobora com o pensamento de trabalhar esses três eixos de forma articulada, para assim promover uma formação integral. Mas como seria essa indissociabilidade? Nesse sentido, o PPP do IFRN versa que:

A visão dessa proposta de integração contempla uma compreensão global do conhecimento, sugerindo ações que aproximem ensino, pesquisa e extensão, pensadas e planejadas a partir da lógica intrarrelacional e inter-relacional. Com isso, cursos, disciplinas, conteúdos, estudos, projetos, programas, grupos e núcleos de pesquisas dialogam, ampliando-se as chances de se buscar maior conectividade entre os saberes científicos, acadêmicos e profissionais e os saberes do cotidiano (IFRN, 2012, p. 251).

Como vemos, esse documento institucional versa sobre uma proposta de integração, mas nos relatos do quadro 2 nem sempre é possível fazer essa articulação por vários fatores. Mesmo assim, documento deixa claro que a indissociabilidade

estabelece-se como um dos desafios para a Instituição, uma vez que é concebida como um princípio que deve “originar processos formativos articulados em uma relação dialógica, interdisciplinar, participativa e construtiva”.

Mas afinal, o que é ensino, pesquisa e extensão? Provavelmente você já ouviu falar sobre ensino, que se refere a todas as atividades em sala de aula, laboratórios etc., que promovam o aprendizado aos alunos. Quanto a isso, é notório que os IF prezam pela qualidade do ensino, atestado pelo fato de que são das instituições de ensino mais reconhecidas no Brasil. Encontramos a definição de Ensino no PPP do IFRN:

O ato de ensinar revela-se em um conjunto de atividades planejadas, sistematizadas e avaliadas, impregnadas de intencionalidades. Dentre essas intencionalidades, a principal delas é produzir aprendizagem. Nesse entendimento, o conceito de ensino desatrelado do de aprendizagem torna-se ininteligível. Está, pois, inexoravelmente, imbricado no conceito de aprendizagem (IFRN, 2012, p. 93).

Entende-se que o “ensino adquire um status relevante no processo educacional e constitui-se em uma das principais vias de acesso e de produção do conhecimento” (IFRN, 2012, p.93), portanto, é o ensino que traz a aprendizagem ao aluno, pos-



sibilitando que ele produza conhecimento.

Aliado à pesquisa e à extensão, o processo de ensino concretiza-se na inter-relação com os campos científicos correlatos que, permeados por articulações, interações e intervenções dos atores envolvidos, propiciam, ao sujeito, a possibilidade de compreender e de transformar a realidade por meio da apropriação de novos saberes (IFRN, 2012, p. 93).

Já a pesquisa, basicamente, trata de ações e investigações a respeito de alguma temática. É interessante ressaltar que a ação de pesquisar de se apropriar de novos saberes não só o beneficia, mas também auxilia no desenvolvimento institucional das escolas em que este se insere, assim como para indivíduos ou comunidade que estão ligadas ao tema da pesquisa. O fato de o professor ser pesquisador reflete em seus alunos, sejam eles licenciandos ou de outros cursos, ou seja, quando o professor também é pesquisador, reflexivo e investigador, incita os seus alunos seguirem essa curiosidade, o que é confirmado por Alarcão:

Os futuros professores aprendem a investigar com os investigadores. A vivência em comunidades de aprendizagem marcadas pelo espírito de investigação constitui ambientes favoráveis ao desenvolvimento do

espírito de pesquisa, componente transversal numa formação de nível superior (ALARCÃO, 1996, p. 12).

Entendemos que os investigadores citados pela autora são os professores, e as comunidades de aprendizagem são as instituições de ensino. No PPP do IFRN, observa-se que a pesquisa é tida como princípio pedagógico e, nesse sentido, se tem que “a pesquisa como princípio educativo proporciona uma interação entre discentes e docentes que repercute no processo educativo e formativo do sujeito, uma vez que é uma atividade fundamental para a discussão e o diálogo em sala de aula” (IFRN, 2012, p. 63).

Partindo para o conceito de pesquisa do texto, o PPP relata que “a pesquisa é uma atividade que tenciona contribuir para a produção do conhecimento em todas as suas dimensões. Por isso, é tão importante entendê-la como princípio educativo” (IFRN, 2012, p. 196), a respeito da relevância da mesma e para que ela serve, diz-se que:

fazer pesquisa é potencializar um conjunto de procedimentos articulados que instiga a compreensão, a produção, a renovação e a evolução do conhecimento. Nos moldes da ciência, a pesquisa favorecerá, entre outros aspectos, a produção do conhecimento, as novas construções teóricas (de relevância social

e cultural), o crescimento pessoal e profissional, o avanço tecnológico, o desenvolvimento local e o regional (IFRN, 2012, p. 184).

Com isso, reforçamos que a pesquisa não deve ser só do pesquisador, mas é importante que ela seja difundida para a sociedade, a fim de possibilitar reflexão, mudanças e inovações.

Em relação ao conceito de extensão, a Lei 9.394, de 1996, chamada de Lei de Diretrizes e Bases – LDB, em seu art. 43, no inciso VII, define que a educação superior deve “promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição” (BRASIL, 1996).

Desse modo, entendemos que promover a extensão é criar uma relação da instituição com a comunidade, através de ações que proporcionem trocas de conhecimentos entre elas, não se tratando somente de uma exposição de seus saberes pela instituição de ensino, mas interação com a comunidade através de ações sociais para a população, como oficinas, clínicas-escola, minicursos, entre outros. Nesse processo de extensão, a comunidade também retribui, partilhando os seus conhecimentos. Esses atos de compartilhar conhecimentos dão jus ao nome “extensão”, que é a ação de estender algo.

O documento institucional PPP apresenta o conceito de extensão adotado pelo IFRN, que atesta o que já mencionamos sobre o tema:

Mesmo descontextualizada, a palavra extensão remete a prolongamento. Quando indexada à tríade das dimensões acadêmicas, significa expandir, ou seja, ultrapassar os limites dos muros institucionais em dois sentidos – de dentro para fora e de fora para dentro, em um movimento de ida e vinda de saberes (IFRN, 2012, p. 189).

Ainda nesse documento, é mencionado que, dependendo do enfoque dado a extensão, ela pode ser caracterizada em três perfis distintos, quais sejam: a extensão assistencialista, que trata, basicamente, de atividades de extensão direcionadas para os que estão “à margem” da sociedade, através de prestação de serviços que os beneficie, no qual esses benefícios não chegam de outra forma às comunidades. A extensão moderna refere-se ao “avanço da pesquisa científica, é constituída por atividades de extensão voltadas para a empresa, com prestação de serviço tecnológico por meio de laboratórios, contribuindo para o reforço orçamentário das universidades” (IFRN, 2012, p. 190), e por fim, a extensão emancipatória diz respeito a atividades

“voltadas para grupos e classes sociais, agregando o protagonismo da comunidade na construção das relações, o acesso aos novos saberes, a promoção social e a realização pessoal e profissional” (IFRN, 2012, p. 190). Esse documento afirma que é condição *sine qua non* compreender esses três perfis para a construção adequada de uma proposta de atuação no Instituto.

A partir dessa explanação do que seja Ensino, Pesquisa e Extensão, vemos o quanto é importante ter todas elas dentro das instituições de ensino e fazer a sua articulação. Parte dos professores entrevistados demonstra saber disso, como pode-se inferir na fala de P7 quando diz: “sempre tive esse cuidado já na própria disciplina” de articular essas três dimensões. Assim como P7, o entrevistado P5 também diz fazer essa inter-relação, expressando: “a gente tenta articular isso aí, alinhar essas três dimensões”.

Podemos perceber, ainda no quadro 2, que alguns professores se concentram mais em dois desses eixos, os entrevistados P2 e P4 articulam mais Ensino e Pesquisa, enquanto P2 diz que suas atividades de Extensão não são significativas e que tem maior identidade com os outros dois eixos. Esse entrevistado diz reconhecer que poderia ter uma melhor atuação na extensão, mas não tem. O entrevistado P4 diz que ain-

da não teve relação com a extensão.

Outro ponto que nos chama atenção é o posicionamento de P6, que diz: “a Instituição já remete a essa articulação”, pois no próprio nome da Instituição há os dizeres “Educação, ciência e tecnologia”, então o próprio entrevistado indaga como é exequível integrar tudo isso, e ele mesmo responde que isso é possível quando se faz a ação de “pensar o ensino que seja pensado na pesquisa, e pensar uma pesquisa que tenha uma projeção para a extensão”

Para concluir a nossa análise e discussão, expomos as críticas do entrevistado P1, ao dizer que a articulação dos três eixos “é uma questão muito séria”, que a instituição estabelece que seja feita, que abrem editais possibilitando pesquisas e extensão, mas que “a gente”, ou seja, os professores não conseguem fazer tudo, ou seja, participar do Ensino, da Pesquisa e Extensão, pelo fato de que “nossa carga horária ainda é pensada como se a gente fosse só ensino médio”, ou seja, para o entrevistado não existe tempo hábil para participar dos três eixos e de fazer essa articulação.

O entrevistado P1 ainda diz que “pra você poder fazer tudo isso, você precisa de tempo, duas horas no grupo de pesquisa é completamente insuficiente”. Entendemos que muitas ve-

zes o professor compreende que a articulação dessas três dimensões é importante, e que até mesmo se interessa em fazer, mas devido ao fato de sua carga-horária ser extensa, o tempo pela instituição para a pesquisa, por exemplo, é insuficiente.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante do exposto, percebemos que frente à multiplicidade de cursos ofertados pelo IFRN, os professores consideram como indispensáveis medidas como planejamento e adaptação aos níveis, modalidades de ensino e o perfil dos alunos, a fim de tornar o conhecimento significativo para o discente.

As atividades de ensino, pesquisa e extensão deveriam ser presentes de forma constante na atividade laboral dos docentes, todavia, a extensão muitas vezes não é praticada por alguns professores. As atividades de gestão exercidas pelos professores, segundo eles, provocam legados positivos para a formação profissional e pessoal.

Para os professores entrevistados, a Instituição dispõe de estrutura, inclusive no tocante a instrumentos tecnológicos, que proporciona condições melhores para se conseguir êxito no

processo de ensino-aprendizagem, apesar de ser necessário maior diálogo com a realidade dos discentes e com as demandas contemporâneas.

Ressaltamos que a prática docente requer empenho e sensibilidade do professor, ao considerarmos a pluralidade em que o docente está envolvido, todavia, reivindicamos que tal medida não é exclusiva do professor, mas envolve todos os atores envolvidos no espaço escolar, na Instituição.



## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996.

ALVAREZ, Maria Luisa Otíz; SILVA, Kleber Aparecido. Crenças, motivações e expectativas de alunos de um curso de formação Letras/Espanhol. In: Maria Luisa Ortíz Alvarez; Kleber Aparecido da Silva (Orgs.). **Lingüística Aplicada: Múltiplos olhares**. 1 ed. Campinas: Pontes, 2007, v. 1, p. 191-231.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. 10 ed. Petrópolis: RJ, Vozes, 2008.

BAADE, Joel Haroldo. Princípios metodológicos para trabalho com fontes orais. **Revista da UNIFE**. v. 1, n. 11, p. 1-14, 2013.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, Ana Maria Ferreira; VIEIRA ABRAHÃO, Maria Helena (Orgs.) **Crenças e Ensino de Línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

BASÍLIO, Vanessa Hidd. **A pratica pedagógica no**

**ensino superior:** o desafio de tornar-se professor/  
Vanessa Hidd Basilio. Teresina: UFPI, 2010. 124. p.  
Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pos-Graduação da Universidade Federal do Piauí – UFPI.

BEHRENS, Marilda Aparecida. *et al.* Ação docente no ensino superior: reflexões sobre paradigmas educacionais inovadores na prática pedagógica. X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014. **Anais...** Disponível em < [http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq\\_pdf/375-0.pdf](http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/375-0.pdf)> acesso: 28, jan, 2018.

BORGHETTI, Raquel. *et al.* **O Desafio da Docência no Ensino Superior:** Uma Abordagem Baseada Na Transição De Paradigmas e a crise do Profissionalismo. In.: XVII Colóquio internacional de gestão universitária, 2017, Mar del Plata. Anais. Mar del Plata: UNMdP, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil 1988.** Brasília, DF: Senado Federal. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 28 jan. 2019.

BRASIL. **Lei 9.394/96,** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Publicada no Diário Oficial da União, de

20 de Dezembro de 1996. Disponível em:<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm)>. Acesso em: 28 jan. 2019.

CARVALHO, Olgamir Francisco de; LACERDA, Gilberto. Dualismo versus congruência: diálogo entre o novo método brasileiro para a formação profissional e o modelo didático ESC (experiencial, científico e construtivista). In: **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Jaqueline Moll (org.); Porto Alegre: Artmed, 2010.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com saber à prática educativa**. São Paulo: Cortez, 2013.

CORREIA, Anna Elizabeth Galvão Coutinho, ALVARENGA, Lídia e GARCIA, Joana Coeli Ribeiro. Atividades administrativas e produção científica dos docentes: reflexos em Programas Brasileiros de Pós-Graduação em Física. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v.19, n.3, p.98-117, jul./set. 2014.

DARAHM, Gabriela Campos; COSENTINO, Milena Callegari; CÂNDIDO, Gabriel Vieira; MASSIMI, Marina. O uso da história oral na Psicologia: percepção de experiências individuais. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 14 n. 3 p. 1039-1053, 2014.

MILL, Daniel (org.). **Dicionário Crítico de Educação e Tecnologias e de Educação a Distância**. Campinas, SP: Papirus, 2018.

AUDI, Robert. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Paulus, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 21ª ed. São Paulo: Paz e Terra. 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 56ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2014.

HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmento; CAVALCANTE, Ilane Ferreira. Formação docente para a educação profissional: relato de uma experiência de pesquisa. In: III Colóquio Nacional – A produção do conhecimento em Educação Profissional, nº 3, 2015, Natal/RN. **Anais...** Natal/RN: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, 2015. p. 1-10.

HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmento; CAVALCANTE, Ilane Ferreira; NASCIMENTO, José Mateus do. Escrita de si e formação docente: trilhando os caminhos da memória na compreensão de si como professor. In: **Eu, professor: ensaios sobre formação docente**. Natal: IFRN, 2015.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Organização Didática do IFRN**, Natal, 2012. Disponível em: <<http://portal.ifrn.edu.br/ifrn/institucional/projeto-politico-pedagogico-1/lateral/menu-1/volume-3-organizacao-didatica>>. Acesso em: 17 de jan 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto Político-Pedagógico do IFRN**: uma construção coletiva. Projeto aprovado pela Resolução nº 38/2012-CONSUP/IFRN, de 21 de mar. de 2012. 2012a. Disponível em: <<http://portal.ifrn.edu.br/ifrn/institucional/projeto-politico-pedagogico-1/lateral/menu-1/volume-1-documento-base>>. Acesso em 22 set. 2018.

MACHADO, Lucília. Ensino médio e técnico com currículo integrados: proposta de ação didática para uma relação não fantasmada. In: **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Jaqueline Moll (org.); Porto Alegre: Artmed, 2010.

MARCUSCHI, L. A. A transcrição de conversações. In: MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. 2ª Ed. São Paulo: Editora Ática, 1991.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. Desafios da História Oral Latino-Americana: o caso do Brasil. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; FERNANDES, Tania Maria; ALBERTI, Verena (orgs.). **História Oral**: desafios para o século XXI. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2000. p. 85-97.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. A pesquisa sobre formação de professores para a educação profissional. In.: MOURA, Dante H. (org.) **Produção de conhecimento, Políticas Públicas e formação docente em Educação Profissional**. Campinas: Mercado das Letras, 2013.

RAMOS, Marise Nogueira. Currículo Integrado. In.: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França (Orgs.) **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. 2ª ed. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão. **Com a palavra, a professora**: suas crenças, suas ações. Campinas: Alínea, 1998.

SILVA, Izabel Maria da. **Percepções do que seja ser um bom professor de inglês para formandos de Letras**: Um estudo de caso. Dissertação de mestrado, UFMG, 2000.



## CAPÍTULO 2.2

### **AS RELAÇÕES DE GÊNERO NA ATUAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: A PERCEPÇÃO DE PROFESSORES DO PPGEP/IFRN**

CRISTIANE DE BRITO CRUZ

IFRN

cristianebrito1978@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0494-5696>

ANA LÍDIA MEDEIROS DE OLIVEIRA

IFRN

lyaluft2004@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0605-0087>

### **INTRODUÇÃO**

Este capítulo tem como objetivo apresentar as percepções de docentes do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional (PPGEP-

-IFRN) acerca das relações de gênero na atuação docente na Educação Profissional e Tecnológica e no âmbito do próprio programa.

As mulheres são sempre comparadas em qualquer âmbito ao gênero masculino. Segundo Butler (2003), não há um segundo gênero e sim um gênero excludente. Um dos que não se encaixam na categoria do masculino certamente é o feminino. A autora defende a ideia de que é necessário repensar gênero e os vários modelos de identidades.

Segundo Foucault (1988), a estrutura binária foi reforçada no século XVIII, quando o Estado percebeu as vantagens que o sexo possui e o poder que tem. Na história ocidental, conforme Carvalho e Oliveira (2017), as relações sociais muitas vezes se amparam em poder, ou seja, no poder de um indivíduo sobre o outro. Citando Foucault, os autores indicam que sexo e poder são os motores das relações sociais, principalmente após a ascensão da burguesia, revelando os níveis de repressão e as condutas consideradas irregulares e ilegítimas, temáticas que já estavam presentes desde as sociedades fundadoras da cultura ocidental: a grega e a romana.

A sociedade patriarcal cristalizou a ideia de que mulheres são inferiores aos homens por conta de atributos embasados em elementos bio-



lógicos, muitas vezes, relacionados ao que era necessário à sobrevivência, no caso das sociedades mais primitivas. Acreditava-se que os homens eram mais necessários para provisão da família por conta de sua força física e por conta da caça. Entretanto, Saffioti (2004) exemplifica que, nas sociedades primitivas de caça e coleta, cerca de 60% das provisões eram conseguidas pelas mulheres, pois os homens nem sempre conseguiam voltar com resultados positivos da caça, ao passo que elas sempre retornavam para casa com verduras, folhas ou frutos.

A explicação de que os homens garantiam a sobrevivência das sociedades de caça e coleta por conta da força e caça masculinas não se sustenta. A autora explica que, às mulheres, era relegada a função da coleta, devido às crianças de colo fazerem barulho e, portanto, espantar a caça. Como ficava a cargo das mães o cuidado de seus bebês, sobrava para os homens a função de caçar.

Atualmente, apesar da histórica luta das mulheres para obtenção de direitos, podemos verificar desigualdades entre mulheres e homens principalmente no que diz respeito ao status social e a questões profissionais. Elas igualmente trabalham, mas ganham menos.

Segundo Bordieu (2012), “A violência simbólica se institui por intermédio de adesão que o do-

minado não pode deixar de conceder ao dominante”, a relação de dominação ocorre porque com o tempo ela se naturaliza, é aceita pelas mulheres, que também acabam contribuindo com sua perpetuação. Segundo o autor,

A força simbólica é uma forma de poder que se exerce sobre os corpos, diretamente, e como que por magia, sem qualquer coação física; mas esta magia só atua com o apoio de predisposições colocadas, como molas propulsoras, na zona mais profunda dos corpos. (BORDIEU, p.51, 2012)

Para o autor, esta violência se exerce para que as mulheres se entendam como “inferiores” e, portanto, ao absorverem esta visão, elas “aceitam” suas consequências. Como as mulheres não são vistas como detentoras deste poder simbólico, elas assumem posições sociais inferiorizadas.

## **QUESTÕES DE GÊNERO E PODER**

As teorias de Karl Marx (1818-1883) sobre a sociedade, a economia e a política sustentam que as sociedades humanas progridem através da luta de classes (um conflito entre uma classe social que controla os meios de produção e a classe trabalhadora, que fornece a mão de obra para a pro-

dução) e que o Estado foi criado para proteger os interesses da classe dominante, embora seja apresentado como um instrumento que representa o interesse comum de todos.

O capitalismo, de acordo com a teoria marxista, não pode mais sustentar os padrões de vida da população, devido à necessidade de compensar a queda das taxas de lucro ao diminuir os salários, reduzindo os benefícios sociais e perseguindo os movimentos de contraposição por meio das forças repressoras do estado. Para Marx (1999), ser capitalista significa ocupar não somente uma posição pessoal, mas também uma posição social na cadeia de produção.

Saffioti (1976) baseia seu pensamento no Marxismo e no socialismo. Sua teoria de gênero indica que a ideia de igualdade implica em acesso às mesmas possibilidades para homens e mulheres. Dessa forma, as mulheres devem trabalhar e ganhar os mesmos salários para que haja uma integração de fato na sociedade.

A mesma autora avalia também as mulheres como altamente necessárias e indispensáveis no sistema capitalista, embora elas sejam subordinadas a determinados trabalhos, menos rentáveis, menos destacados e invisíveis. Para que os homens pudessem exercer os trabalhos de destaque, eles necessitavam dos trabalhos das mulheres como suporte.

As questões de trabalho perpassam também questões raciais, de classes sociais e de gênero. Não à toa, o poder dos homens sempre procura descaracterizar e diminuir a mulher, entendidas como inferiores e ensinadas a serem submissas às vontades masculinas. A hegemonia masculina se sustenta na exploração do trabalho feminino. Numa sociedade onde mulheres possam ter os mesmos direitos que os homens, existirá investimentos para elas em diversas áreas e a diminuição de lucros é algo que a sociedade patriarcal de cunho neoliberal não admite. O capitalismo baseia-se na exploração, na discriminação e na violência, de forma que a luta de classes lhe impõe constantes abalos.

Além da violência física impetrada contra mulheres, existe a violência simbólica cunhada por Bordieu (2012), que não pode ser vencida apenas pela força da vontade. Segundo ele, os efeitos e as condições de sua eficácia “estão duradouramente inscritos no mais íntimo dos corpos sob a forma de predisposições (aptidões, inclinações)” (BORDIEU, p. 51, 2012). Portanto, essa violência não é identificada de forma simples, nem tampouco a tomada de consciência, trazida principalmente pelos movimentos feministas, encerram seus efeitos.

Nosso objetivo é investigar se docentes que atuam no PPGEP identificam, na sua prática

profissional, algumas atitudes tomadas tanto por homens quanto por mulheres em relação às docentes do sexo feminino do PPGEP (servidoras do instituto) – ou na presença delas em relação a outras mulheres – independente de terem sido feitas por chefes, colegas de trabalho ou discentes, que possam ser identificadas como relações de poder ou abusos de poder dentro do instituto.

Considerando que o IFRN está situado em um país com histórico escravagista, de costumes e cultura patriarcal e muitas vezes misógina, pretendemos investigar se os desafios das mulheres na busca pela igualdade também encontram obstáculos na educação profissional de nível superior, como em qualquer outra instituição desse nível. Iremos observar se os participantes que responderam aos nossos questionamentos nessa pesquisa enxergaram ou perceberam relações pontuadas por questões de gênero, ou se as docentes do sexo feminino entrevistadas, que fazem parte do PPGEP, sentem ou sentiram as mesmas dificuldades que enfrentam mulheres na sociedade.

Pretendemos analisar se, dentro de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, as relações de poder entre homens e mulheres podem ser consideradas de forma equalizada ou não; se existe espaço para mulheres assumirem posições hierárquicas privilegiadas no instituto e

qual é o papel que elas desempenham no Programa de Pós-Graduação citado.

## **METODOLOGIA DA PESQUISA**

O PPGEP-IFRN possui, em seu quadro docente, catorze professores dispostos em três linhas de pesquisa, sendo sete da linha “Políticas e Práxis em Educação Profissional”, quatro de “Formação Docente e Práticas Pedagógicas” e cinco em “História, Historiografia e Memória da Educação Profissional”, que atuam no mestrado acadêmico em educação profissional.

O IFRN possui também o primeiro curso de Doutorado em Educação Profissional do Brasil, com início em 2019, formado por esse corpo docente. Foram entrevistados, para este trabalho, sete dos 14 docentes (dos 14, 8 são mulheres e 6 são homens). Esta pesquisa é de cunho qualitativo. Como procedimento de pesquisa, adotamos a entrevista semiestruturada, e os participantes foram identificados pelas siglas: P1, P2, P3, P4, P5, P6 e P7.

A docente identificada por P3 teve a entrevista feita apenas com metade das questões e as partes que refletiam sobre gênero não puderam ser analisadas de modo que, para a nossa pesquisa, analisamos apenas as falas transcritas de seis docentes.

As entrevistas foram desenvolvidas por vá-

rios grupos de trabalho durante a disciplina “Formação de Professores para a Educação Profissional” e a transcrição foi socializada online para o acesso de todos. O roteiro de entrevista possui sete temas: perfil de formação do professor; a atuação do professor no IFRN; a atuação do PPGEF na formação dos egressos do IFRN; as relações de gênero na atuação docente na EPT; a contribuição do PPGEF na formação docente dos não licenciados; a história do PPGEF e as perspectivas para a formação no Doutorado. Nós optamos pela discussão do tema sobre as relações de gênero na atuação docente na EPT. Dessa forma, demos ênfase aos trechos das entrevistas em que os docentes do PPGEF destacam essas questões.

## **O IFRN E AS RELAÇÕES DE GÊNERO E PODER NOS QUADROS DOCENTES**

Criado através da Lei nº 11.892/2008, os Institutos Federais de Ciência, Educação e Tecnologia – IFs tem, no Rio Grande do Norte, atualmente, 22 *campi*. O *campus* Natal-central, no entanto, possui mais de 100 anos de atuação na educação profissional, com sua criação condicionada ao Decreto 7.566, de 23 de setembro de 1909, pelo então presidente Nilo Peçanha.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e

Tecnologia do Rio Grande do Norte/IFRN –, ao longo de sua existência, tem assumido um papel relevante na formação de cidadãos-profissionais. O IFRN passou a atuar na Educação Superior a partir dos anos 1990, iniciando os primeiros cursos de pós-graduação *lato sensu* em 2006, na área da Educação Profissional.

O PPGEP teve sua gênese nesses cursos e, principalmente, na Especialização/Proeja. Em 2011, o IFRN se propôs a criar o Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional – PPGEP – visando ofertar curso de pós-graduação *stricto sensu* voltado à produção de conhecimentos associados à formação docente e políticas públicas na área de Educação Profissional. Esse programa foi aprovado pela CAPES em 2012, e sua primeira oferta de vagas começou a ser organizada para o segundo semestre de 2013. Em 2019, o programa ofereceu a primeira turma de Doutorado Acadêmico no *Campus* Natal-Central do IFRN. Além de ser o primeiro Curso de Doutorado do IFRN, a instituição é a primeira da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica do país a oferecer Doutorado em Educação.

As questões relativas ao problema de pesquisa deste artigo estão vinculadas às relações de gênero na atuação docente do IFRN na Educação Profissional Tecnológica – EPT. As questões abordadas versam sobre as suas percepções acerca das



relações de poder entre docentes na instituição sob a ótica de gênero; se o docente percebe mulheres exercendo cargos de chefia na instituição e quais seriam os papéis das mulheres no PPGEP.

O quadro docente do PPGEP tem catorze docentes e oito são mulheres, portanto, a divisão docente é igualitária entre homens e mulheres que atuam nas duas linhas de pesquisa. A seleção docente se dá através de edital específico para cadastramento de docentes. No site oficial do PPGEP, constam quatro editais de seleção docente, sendo um de 2016, dois de 2017 e um de 2018. No edital de 2018 para credenciamento dos docentes, são exigidos vários requisitos, dentre eles a titulação de doutorado e a presença no quadro efetivo de servidores do IFRN.

Não consta nos critérios de seleção nenhuma menção à questão de gênero e nem poderia, já que a Constituição Federal ainda vigente proíbe discriminação no artigo 5º, inciso I, ao afirmar que “homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição” (BRASIL, 1988).

Das seis entrevistas analisadas, três identificaram que existem relações de poder na instituição no que tange à ótica de gênero, sendo que um deles coloca o problema como de ordem geral, situando o Brasil de maneira geral um país “machista”. Destes três que concordaram com esta

diferença do poder dos homens em relação às mulheres, a maioria colocou a quantidade como sendo um problema.

**P1** - Tem muito mais homens que mulheres, exemplo: a gente já teve algumas áreas predominantemente masculinas. Área de mecânica, por exemplo, teve muito tempo que só teve uma mulher, que era R\*. Área de informática durante muito tempo pouquíssima mulheres, agora não! Agora tem mais. [...]

Mas todos concordam que o papel feminino ganhou destaque na instituição com a entrada de mais mulheres docentes. Dos três que responderam que não havia diferença entre homens e mulheres, ou que não percebiam desigualdade, o docente P4 afirma que as mulheres têm a mesma forma de ingresso na instituição e, portanto, não são discriminadas e ele também afirma que as mulheres também têm voz e voto nas reuniões, o que, segundo ele, não corrobora com a ideia de se ter um maior poder masculino no instituto.

Em relação às mulheres nos cargos de gestão, temos seis respondentes, mas um deles, P6, acabou não respondendo esta questão que foi inserida junto às outras. Dos cinco que responderam, dois disseram que existem mulheres em cargos de gestão e não comentaram haver qualquer diferen-

ça. Dois deles, P2 e P5, colocaram que apesar de as mulheres estarem ocupando cada dia mais cargos, a maioria dos cargos de gestão são ocupados por homens e eles também apontam que pouquíssimas mulheres conquistaram posições nos cargos mais altos.

Desde a época da institucionalidade da Escola de Aprendizizes e Artífices, em 1909, até 2019, tivemos 19 Diretores (incluindo 2 reitores) e apenas uma mulher na gestão principal da escola. Ao contarmos com a atual gestão do IFRN, em 2020, a porcentagem de mulheres é desconhecida dada a instabilidade em que a instituição entrou com a gestão pro-tempore, e a falta de apoio institucional e mudança de funções nessa gestão foi constante, sem permitir o acompanhamento ou a permanência de pessoas nos cargos durante muito tempo ao longo do ano de 2020.

No que diz respeito às pró-reitorias, a realidade também é a mesma. Os cargos de pró-reitores são cargos de confiança escolhidos pelo reitor para atuar junto a ele/ela na reitoria e só tivemos até o momento uma mulher pró-reitora, a responsável pela Pró-reitoria de Extensão.

Vale dizer que a extensão tem um histórico de muitas lutas e indefinições no Brasil. Até hoje ainda existem dúvidas sobre qual o papel da extensão e quais são as suas atribuições nas institui-

ções de ensino superior. Dessa forma, levantamos o questionamento sobre quais critérios foram utilizados para a escolha desta pró-reitoria para que uma mulher pudesse ocupar o cargo.

O IFRN possui atualmente 22 *campi* e poucas mulheres exercem cargos de gestão. Dos 22 *campi*, apenas 6 possuem mulheres no cargo de maior hierarquia, que é a Direção-Geral – 28% do total. Apesar de os cargos de direção-geral e reitores serem decididos por meio de eleições e não de indicação, como ocorre com as pró-reitorias. Se acessarmos os cargos anteriores a estes, perceberemos que na gestão anterior à atual também houve pouca participação feminina. Em relação às pró-reitorias, permaneceu a mesma gestora de extensão ao longo de duas gestões, sendo ela a única mulher neste tipo de cargo até a indicação de reitor pró-tempore vinda do Ministério da Educação em 2020.

Quanto ao papel da mulher no PPGEP, nenhum dos entrevistados colocou qualquer diferença entre homens e mulheres e apenas um deles, P2, coloca que gostaria de ver mais mulheres na gestão do programa. Dos seis que responderam, três não responderam diretamente à pergunta, outros dois acreditam que dentro do programa não há qualquer diferença entre homens e mulheres e um deles acredita que as mulheres devem tentar protagonizar papéis mais importantes na gestão.

Nenhum dos entrevistados fez qualquer alusão a não aceitar ou sentir desconforto com mulheres em cargos de chefia.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Pudemos constatar, com esta pesquisa, que o IFRN possui algumas disparidades nos papéis exercidos por homens e mulheres e que é preciso que a mulher alcance a cada dia mais protagonismo nesse âmbito, principalmente fazendo parte da gestão. É importante investigar, nos cursos das áreas mais técnicas, o porquê de termos menos mulheres nos cargos principais. Faz-se necessário saber também se, apesar de terem espaço de voz e voto, como foi citado pelo participante P4, as mulheres são ouvidas nas reuniões e nas decisões importantes tomadas pela instituição ou se são encorajadas a participar ou mesmo se, ao utilizar da voz, suas opiniões são respeitadas.

Na sociedade em que estamos inseridos, fica difícil vislumbrar que o IFRN seja um local de absoluta igualdade entre homens e mulheres, porque estamos inseridos em um país ainda fortemente patriarcal e preconceituoso.

O crescimento do ultraconservadorismo da direita ainda propaga a não-igualdade entre os gêneros, chegando ao ponto de colocar no imagi-

nário popular que exista uma “ideologia de gênero” propagada por professores, que macularia a “sagrada família nacional” heteronormativa como única organização familiar possível, na qual a mulher tem papel submisso e irrisório.

A falta de prestígio social das ciências humanas talvez dificulte a discussão de temas como as questões de gênero. A falta de conhecimento e a própria ideologia capitalista e conservadora tentam fazer com que estas discussões não sejam levadas em conta, talvez não pela sua importância, mas por conta da perda da hegemonia patriarcal e pela perda dos ideários do capitalismo neoliberal.

A luta começa quando se adquire consciência da desigualdade; consciência da exploração a qual o mundo está submetido; consciência do machismo estruturante presente na sociedade, presente nas pequenas atitudes como nas pequenas piadas sexistas e nas pequenas faltas de gentileza do dia-dia. Deve-se observar as próprias atitudes para que não se contribua com o status quo social de exploração, humilhação, tentativas de descaracterização da luta feminista. Isto não é fácil e tampouco é simples ou rápido. Fica a provocação para que se estude em outros trabalhos mais sobre as questões de gênero nos cargos de chefia dentro dos *campi* para termos uma visão mais aprofundada sobre o assunto.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988.

BOURDIEU, Pierre. **Memória e sociedade**. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand, 1989.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 11ªed. Tradução de Maria Helena Bertrand. Brasil. Rio de Janeiro: Kühner, 2012. 160p.

BUTLER, J. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CARVALHO, Guilherme P. de. OLIVIERA, Aryanne S. Q. de. DISCURSO, PODER E SEXUALIDADE EM FOUCAULT. **Revista Dialectus**. Ano 4. nº 11. Ago-Dez 2017.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. 13.ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999.

IBGE. Diferença do rendimento do trabalho de mulheres e homens nos grupos ocupacionais. In: **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD Contínua 2018**. Rio de Janeiro, RJ, 2018. Disponível em: [https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com\\_mediaibge/arquivos/694dba51d3592761fcb-](https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/694dba51d3592761fcb-)

[f9e1a55d157d9.pdf](#) Acesso em: 16 dez. 2020.

MARX, K; ENGELS, F. **O manifesto comunista**. Fonte digital. Versão e-book Ed. Ridendo Castigat Mores, 1999.

PEDRO, J. M. Feminismo e gênero na universidade: trajetórias e tensões da militância. **História Unisinos**, São Leopoldo/RS, v. 9, n. 3, p. 170-176, 2005.

SAFIOTTI, H. **A mulher na sociedade de classes** – Mito ou realidade. Petrópolis, Vozes, 1976.

\_\_\_\_\_. **Gênero, patriarcado e violência**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.





## CAPÍTULO 2.3

### **AS PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO NO DOUTORADO DO PPGEPI/IFRN**

HERIBERTO SILVA NUNES BEZERRA

IFRN

heribertobezerra@rn.sesi.org.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9666-3436>

JEAN CARLOS DIAS FERREIRA

IFRN

jeancdferreira@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5122-5363>

JUDITHE DA COSTA LEITE ALBUQUERQUE

UFRN

judithealbuquerque@yahoo.com.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2490-2397>

### **INTRODUÇÃO**

A disciplina “Formação Docente para a Educação Profissional”, vinculada ao currículo do mes-

trado do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - PPGEP/IFRN, cursada durante o segundo semestre de 2018, proporcionou a construção de uma pesquisa coletiva, a qual teve como tema geral “A Formação Docente na EPT: Vozes, Visões e Percepções dos Professores do PPGEP”.

Para a elaboração do produto final - artigo coletivo, dividiu-se o tema geral em sete tópicos, a saber: “O Perfil de Formação do Professor”; “A atuação do professor no IFRN”; “A atuação do PPGEP na formação dos egressos do IFRN”; “As relações de gênero na atuação docente na EPT”; “A contribuição do PPGEP na formação docente dos não licenciados”; “A história do PPGEP” e; “As perspectivas para a formação no doutorado”.

Este grupo ficou responsável pelo sétimo subtema, tendo sido pensado considerando-se que a comunidade acadêmica do PPGEP/IFRN se encontrava, à época, na expectativa de aprovação, pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), do pleito encaminhado a esta instância, para oferta de doutorado acadêmico por este programa, um fato inédito no IFRN.

Destaca-se que a autorização para a criação deste nível de pós-graduação ocorreu no decorrer da produção deste texto, em 18 de dezembro de 2019,

por meio da Resolução n.º 48/2018 - CONSUP/IFRN. Ademais, por intermédio da Portaria n.º 2.065/2017-Reitoria/IFRN e da Resolução n.º 48/2018-CONSUP/IFRN, tornou-se público o primeiro edital seletivo para ingresso no curso em análise.

Tal documento adotou as três linhas de pesquisa que já se encontravam em funcionamento em nível de mestrado do programa, quais sejam: “Políticas e Práxis em Educação Profissional”; “Formação Docente e Práticas Pedagógicas na Educação Profissional” e; “História, Historiografia e Memória da Educação Profissional”.

Dessa forma, essa investigação partiu da seguinte inquietação: quais eram as expectativas dos professores do PPGEP acerca do programa de doutoramento? Para responder a esse questionamento, determinamos como objetivo analisar o discurso do corpo docente do PPGEP, mediante entrevista aplicada a alguns de seus membros.

A revisão bibliográfica, ao longo do estudo, fez-se necessária, a fim de que as inferências apresentadas ao longo do artigo encontrassem respaldo em pensamentos de teóricos que dialogam sobre Educação e Educação Profissional, tais como: Gramsci (2000), Moura (2007) e Kuenzer (2011).

Neste contexto, acerca da importância da formação inicial e continuada do profissional que atua na Educação Profissional, Kuenzer (2011)

destaca que as mudanças no mundo do trabalho, acompanhadas pelas conseqüentes exigências direcionadas a estes sujeitos, demandam uma atenção e aprofundamento maior ao seu período formativo. Assim, pensar na formação *stricto sensu* em nível de doutorado corrobora com esse propósito, preparando-os de forma mais profícua para atuar na modalidade.

A fim de atingir o objetivo proposto para o presente capítulo, traçou-se como percurso metodológico a pesquisa bibliográfica, de natureza qualitativa.

Sobre a pesquisa bibliográfica, temos por Fonseca (2002, p. 32) que:

[...] é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de Web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto.

Para esse fim, artigos científicos e textos de caráter jornalístico disponíveis na internet foram pesquisados, como também materiais bibliográficos impressos, de modo que pudessem contribuir com a reflexão crítica sobre a temática e a verificação das hipóteses, dessa forma alcançando o produto final.

Dando continuidade ao percurso metodológico, sentiu-se a necessidade de coletar informações por meio de entrevistas semiestruturadas, aplicadas durante os meses de agosto a dezembro de 2018, a alguns educadores do corpo docente do PPGEF, tendo por critério de seleção aqueles que possuíam maior tempo de atuação no programa, considerando-se, ainda, a disponibilidade dos participantes.

De acordo com Manzini (1990), a entrevista semiestruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista, o que pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas.

Pretendeu-se, nesta etapa, coletar dados pertinentes aos seus perfis profissionais, ao contexto histórico do programa, às práticas pedagógicas adotadas e às expectativas para a implantação do doutorado acadêmico na instituição. Com o fito de garantir o anonimato, decidiu-se pela codificação de seus nomes, de P1 a P6, em que P significa professor e, a numeração de 1 a 6, o docente entrevistado.

Para a apreciação dos dados coletados, elegeu-se a metodologia da análise do discurso. Sobre esta, Caregnato e Mutti (2006, p. 680) afirmam que “[...] tem a pretensão de interrogar os sentidos

estabelecidos em diversas formas de produção, que podem ser verbais e não verbais, bastando que sua materialidade produza sentidos para interpretação”.

Assim, o trabalho justifica-se pela relevância de um estudo analítico a respeito da aprovação de um projeto de doutoramento de caráter inédito no âmbito de um instituto federal. Além disso, acredita-se na importância na divulgação desse pleito, considerando-se que pode servir de modelo a outras instituições da rede.

Desse modo, este texto apresenta a seguinte estrutura: a gênese do PPGE, a proposta de doutorado PPGE/IFRN, a análise e a discussão dos documentos e das entrevistas, além das considerações finais e referências.

## **GÊNESE DO PPGE**

O PPGE/IFRN encontra suas raízes nos cursos de pós-graduação *lato sensu* em Educação Profissional ofertados pela instituição a partir de 2006. Em 2011, propõe-se a implantação do programa, com o intuito de passar a ofertar também uma pós-graduação *stricto sensu*. Tal proposta é aprovada somente em 2012, por meio da Resolução nº 54/2012 - CONSUP. (IFRN, 2012a), dando oportunidade para a formação da primeira turma.

Segundo a página oficial do PPGEPI (IFRN, 2020), esse programa tem como objetivo geral contribuir para a elevação da qualidade social da educação profissional, considerando as suas inter-relações com a educação básica, em espaços escolares e não escolares, por meio da produção de conhecimento.

Ademais, observa-se que os objetivos específicos do programa transcendem a perspectiva de uma formação profissional, preocupando-se, também, com o fortalecimento e qualificação das pesquisas científicas. Por intermédio do projeto de criação do programa (IFRN, 2012), a respeito dessas finalidades, é possível perceber a prioridade em:

[...] formar profissionais, em nível de pós-graduação *stricto sensu*, para o exercício de atividades de ensino e de pesquisa no campo da Educação Profissional [...]; desenvolver pesquisas centradas em objetos referentes à área da Educação Profissional, focalizando os processos formativos primordialmente integrados à educação básica pública; fortalecer e consolidar os grupos e núcleos de pesquisa e fomentar a cultura e as práticas de investigação por meio dos diferentes programas desenvolvidos no IFRN; ampliar a cooperação com outras instituições acadêmico-científicas em nível local, regional, nacional e internacional [...] (IFRN, 2012, p. 54).

Outrossim, o Regimento Interno do programa, regulamentado por intermédio da Resolução nº 55/2012 – CONSUP, declara que sua estrutura contempla, quando de sua implantação, duas linhas de pesquisa: “Políticas e Práxis em Educação Profissional” e “Formação Docente e Práticas Pedagógicas”. A primeira tem por eixo norteador a análise crítica da Educação Profissional no contexto da política educacional brasileira; já a segunda, por sua vez, é orientada ao estudo dos processos de formação docente e das práticas pedagógicas, no âmbito da Educação Profissional. (IFRN, 2012b).

Em 2019, no entanto, houve a adoção de uma terceira linha de pesquisa: “História, Historiografia e Memória da Educação Profissional”, a qual se configura como um campo de investigação cujo foco é a história da Educação Profissional e suas interfaces com a Educação Básica, contemplando diferentes perspectivas de pesquisas que comportam estudos no âmbito das instituições educativas, das memórias (individual ou coletiva) e da produção historiográfica sobre a modalidade.

A Resolução nº 55/2012 - CONSUP ainda informa que o objetivo do PPGEP consiste em:

Contribuir para a elevação da qualidade social da educação profissional, considerando as suas inter-relações com a educação básica, em



espaços escolares e não escolares, por meio da produção do conhecimento do campo de estudo das políticas, da formação docente e das práticas pedagógicas em Educação Profissional (IFRN, 2012, p.54).

O PPGEP possui, assim, o intento de formar profissionais para atuar na Educação Profissional, norteados, porém, pelos fundamentos do trabalho como princípio educativo e da relação indissociável entre teoria e prática, a qual configura a práxis educativa.

A esse respeito, Gramsci (2000) coloca que a alternativa para a escola tradicional, em seus moldes desumanizadores e promotores da desigualdade social, seria a escola unitária, que articule trabalho, ciência, cultura e tecnologia, configurando, assim, o trabalho como princípio educativo.

Moura (2007, p. 19), por sua vez, acrescenta que,

Essa perspectiva, ao adotar a ciência, a tecnologia, a cultura e o trabalho como eixos estruturantes, contempla as bases em que se pode desenvolver uma educação tecnológica ou politécnica e, ao mesmo tempo, uma formação profissional *stricto sensu* exigida pela dura realidade da sociedade brasileira.

Kuenzer (2011) explana, a seu tempo, que a formação dos docentes que atuam na Educação

Profissional deve se dar de forma mais rigorosa do que aquela recebida pelos futuros professores da Educação Básica, em vista das mudanças exigências do específicas deste mundo do trabalho. Por essa razão, a autora pontua que estes profissionais devem receber um preparo que articule conhecimentos teóricos com a prática científico-tecnológica, bem como sócio-histórica pertinente à área, o que denomina como eixo prático.

Percebemos, desta forma, a complexidade que envolve a formação dos professores destinada a atuar na educação profissional e que esse momento deve ser pensado para além do preparo para a Educação Básica, desenvolvendo habilidades e adquirindo conhecimentos que lhes permitirão compreender e transmitir aos seus alunos a ampla dimensão e relevância que essa modalidade possui para a formação humana.

Ao analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional (DCNEP) - Resolução nº 6/2012, observam-se os princípios norteadores para a formação humana-integral dos estudantes, além de orientações referentes ao ensino, à organização, planejamento, desenvolvimento e avaliação da EPT (BRASIL, 2012).

No que tange à formação docente para atuar nessa modalidade de ensino, o “título IV” do documento deixa em aberto a possibilidade de

bacharéis atuarem na docência na educação profissional. No Art. 40, porém, verifica-se certa contrariedade em seu conteúdo, ao declarar que “[...] a formação inicial para a docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio realiza-se em cursos de graduação e programas de licenciatura [...]” (BRASIL, 2012, p. 12).

No inciso 1º também fica assegurado que os bacharéis em atuação docente na EPT podem ter suas experiências profissionais validadas por meio de certificados, os quais podem ser equivalentes às licenciaturas, uma problemática que vem sendo frequentemente discutida por estudiosos da área.

Nesse sentido, de acordo com a leitura e a interpretação de estudo de Souza e Nascimento (2013), a docência na EPT remete a uma série de discussões e debates em torno da prática pedagógica e dos contextos institucionais em que o profissional professor está inserido.

No que se refere aos bacharéis que atuam como docentes, “[...] faz-se necessário questionar se a formação inicial nos cursos de bacharelado, complementada a posteriori por cursos de pós-graduação, é suficiente para o exercício da docência” (SOUZA E NASCIMENTO, 2013, p. 417). Além do mais, é válido salientar que nem todos os bacharéis docentes são pós-graduados, muitos são aprovados nos concursos sem essa titulação. Al-

guns, inclusive, buscam especialização e/ou mestrado voltados às áreas técnicas.

A seguir, abordaremos a implementação e efetivação do doutorado - PPGEP/IFRN, apresentando-se a proposta inicial, os seus trâmites legais, as linhas de pesquisas trabalhadas pelo programa, o investimento financeiro destinado ao seu funcionamento e, finalmente, a divulgação do primeiro edital de seleção publicado, o qual ofereceu 10 vagas para ingresso no semestre inicial de 2019.

## **DOCTORADO - PPGEP/IFRN**

A proposta de Doutorado em estudo teve seu projeto aprovado inicialmente pela Deliberação nº 9/2018 - CONSEPEX (IFRN, 2018a) e, posteriormente, sua criação autorizada por meio da Resolução nº 48/2018 - CONSUP. Argumentou-se, no projeto mencionado, a urgência em se adotar este nível de pós-graduação *stricto sensu* no âmbito da instituição, considerando os inúmeros desafios presentes no contexto brasileiro, para a superação da dualidade existente entre formação propedêutica e profissional.

A este respeito, a modalidade em estudo foi construída pautada em ideais que classificavam o sistema de ensino em duas vertentes: à elite caberia o ensino propedêutico, pensado no acesso ao Ensino Superior, com vistas a angariarem melhores

cargos, e do outro lado estaria a formação profissional, voltada ao trabalho manual, não pensante, alienado. Lima (2015, p. 20) coloca, a este respeito, ser esta última “uma educação mínima para sujeitos mínimos reagirem minimamente diante da realidade social e do Estado com suas exclusões em todas as dimensões da vida e da sociedade”.

Deste modo, por trás da máscara bem-intencionada de “habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastara da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime” (BRASIL, 1909), objetivava-se, na verdade, educá-los no sentido de tornarem-se úteis à sociedade capitalista. Promovia-se, assim, uma espécie de “higienismo social” (FRIGOTTO, 1998).

Para além do exposto, o projeto de doutorado citado anteriormente esclarece, ainda, que objetiva

contribuir para a elevação da qualidade social da Educação Profissional, considerando as suas inter-relações com a Educação Básica, em espaços escolares e não escolares, por meio da produção do conhecimento desde o campo de estudo das políticas, da formação docente, das práticas pedagógicas e da História da Educação Profissional (IFRN, 2019, p. 46).

Ademais, é necessário enfatizar que o nível de doutoramento ofertado, “além de ser o primeiro curso de doutorado do Instituto, é a primeira oferta de doutorado em Educação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica do país” (AGORARN, 2018). Tal ineditismo configura-se como um marco na história não apenas do IFRN, como também da Região Nordeste, considerando-se o fato de esta região apresentar, historicamente, maior defasagem nos indicadores educacionais, inclusive naqueles concernentes à pós-graduação.

A este respeito, segundo levantamento realizado pela CAPES (BRASIL, 2020), enquanto a região nordeste possui 834 programas de pós-graduação, a região sul conta com 926. Enfatiza-se que aquela conta com 9 estados e o Sul com apenas 3. Se trouxermos esta comparação para o nível regional, podemos concluir o quão importante se mostra a implantação do doutorado em estudo no Rio Grande do Norte.

Ainda neste ínterim, é importante frisar o impacto financeiro na vida dos indivíduos que possuem o título de doutor. De acordo com o levantamento realizado pelo Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE), enquanto o salário mensal médio de um doutor era de R\$ 13.861 reais, o restante dos brasileiros recebia, em média,

R\$ 2.449 (GALILEU, 2017). Assim, percebe-se que a posse de tal título amplia o leque de oportunidades profissionais, assim como permite a aquisição de melhores salários. Contudo, segundo o Censo 2010, apenas 0,5% da população havia concluído o mestrado ou o doutorado naquele momento.

Vislumbrado o retorno financeiro angariado mediante aquisição do título de doutor, volta-se o olhar, neste momento, para a justificativa de implantação do doutorado no PPGEP/IFRN, constante no projeto mencionado anteriormente.

O doutorado no PPGEP conta com toda a estrutura necessária para o desenvolvimento das atividades acadêmicas correlatas a este nível de ensino, como equipamentos pedagógico-midiáticos, climatização, acesso à internet, salas para os fins que se fizerem necessários (estudos, reuniões, secretaria, coordenação etc.), mobiliário adequado, além de todas as condições favoráveis que o próprio IFRN disponibiliza para seu corpo estudantil.

As linhas de pesquisa trabalhadas são as mesmas adotadas pelo curso de mestrado que já se encontra em andamento, a saber: Políticas e Práxis em Educação Profissional; Formação Docente e Práticas na Educação Profissional e;

História, Historiografia e Memória da Educação Profissional. Será permitido o ingresso de estudantes provenientes de qualquer área de conhecimento, haja vista a abrangência da educação profissional, conforme colocado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em seu artigo 39: “A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia” (BRASIL, 1996).

O primeiro edital de seleção publicado (IFRN, 2018b) para o curso de doutorado ofereceu 10 vagas para ingresso no semestre inicial de 2019, destinando 20% das vagas para candidatos que fizessem jus às cotas raciais e/ou por condição de deficiência. O processo seletivo contou com três etapas: prova escrita teórica, análise do projeto de tese de doutorado e entrevista.

Isto posto, contempla-se, a seguir, as informações colhidas mediante entrevista a professores do quadro docente do programa de pós-graduação em estudo, acerca de suas expectativas preliminares à efetivação do doutorado aqui apresentado. Tal ferramenta foi aplicada no contexto temporal em que os trâmites para implantação do doutorado em tela encontravam-se em curso.



## AS VOZES DOS DOCENTES DO PPGEAC ACERCA DA OFERTA DE DOUTORADO

Nessa seção, discutiremos as perspectivas dos entrevistados acerca da efetivação do doutorado no PPGEAC. A partir da análise do discurso destes sujeitos percebemos, em sua maioria, a positividade sobre a aprovação do doutorado, assim como sobre a condução de suas atividades.

Além disso, constatamos em suas falas que esta conquista promoverá grandes contribuições, como o aumento da visibilidade do programa. Tal fato possibilitará maior destinação de recursos, bem como valorização da pesquisa científica, o que é de extrema relevância quando consideramos que, “a educação, a ciência e a tecnologia são os alicerces do desenvolvimento sustentável de um País” (FEI, 200?).

### Quadro 1 – Caracterização dos entrevistados

| PROFESSORES | FORMAÇÃO   | LINHA DE PESQUISA  |
|-------------|--|--|
| P1          | Doutorado e mestrado em educação.                            | Políticas e Práxis em Educação Profissional                      |
| P2          | Doutorado e mestrado em educação.                            | Formação Docente e Práticas Pedagógicas em Educação Profissional |
| P3          | Doutorado em Educação. Mestrado em Desenvolvimento Regional. | Políticas e Práxis em Educação Profissional                      |

|    |  |  |
|----|--|--|
| P4 | Doutorado e Mestrado em Ciências da Educação.                  | Formação Docente e Práticas Pedagógicas em Educação Profissional |
| P5 | Doutorado em Educação e Mestrado em Letras.                    | Formação Docente e Práticas Pedagógicas em Educação Profissional |
| P6 | Doutorado em Educação e Especialização em Engenharia Elétrica. | Políticas e Práxis em Educação Profissional                      |

**Fonte:** Elaboração dos autores 2019.

Como pode ser observado mediante análise do Quadro 1, seis docentes foram entrevistados, estando três vinculados a cada linha de pesquisa que existia à época da aplicação da entrevista, o que pode ter sofrido alteração, mediante abertura da terceira linha de pesquisa (História, Historiografia e Memória da Educação Profissional). No tocante à formação inicial destes profissionais, observa-se predominância do título de doutor(a) em educação, demonstrando, assim, que receberam o preparo didático-pedagógico necessário para atuar na modalidade.

De acordo com P1, as perspectivas para a implantação do doutorado em estudo são as melhores possíveis, pois ele trará diversos benefícios para a instituição e para o programa, elevando seu reconhecimento, evidência e relevância. Fortalecerá, ainda, a pesquisa e a pós-graduação no estado e na região Nordeste.

É importante enfatizar, neste contexto, que dos 2456 cursos de pós-graduação no formato de doutorado acadêmico presentes no cenário brasileiro, apenas 404 estão situados no Nordeste, ou seja, aproximadamente 16.45% (BRASIL, 2020). Sendo assim, observamos o aspecto positivo da implantação deste nível de pós-graduação.

Analisando o discurso de P1, notamos que por assumir um alto cargo na Pró-Reitoria de Pesquisa do IFRN, por ter uma formação pedagógica e sociológica e por estar no PPGEP desde a sua concepção, sua fala apresenta reflexos de suas experiências profissionais e formativas, dando assim, respaldo às suas convicções.

Similarmente a P1, P2 exprime expectativas positivas à aprovação do projeto, porém relata que o corpo docente do programa já está trabalhando na perspectiva de entrar com um recurso, caso não haja o aceite da proposta. O entrevistado ainda complementa que essa aprovação vai “inaugurar uma nova atuação, né?! Uma nova dimensão do programa. [...] ampliar a cultura da pós-graduação na Instituição”. Ademais, declara que conduzirá a uma nova etapa histórica do PPGEP, a uma inédita experiência de formação e ampliação da cultura de pós-graduação na Instituição.

A análise da fala de P2 remete, também, à sua formação e experiências pedagógicas trazem-

do marcas de suas vivências pessoais. Além disso, por desempenhar funções de gestão no programa, conhece os trâmites legais para a concretização do pleito, por isso traz em sua fala a preocupação em dirimir um recurso, caso necessário.

A partir do discurso de P3, constatamos que as perspectivas são positivas para o aluno, pois a oferta da nova modalidade favorece sua verticalização no programa, dando continuidade aos seus estudos. O entrevistado ainda afirma que “a possibilidade de se desenvolver um trabalho com pelo menos 80% desses estudantes (oriundos do mestrado) [...] numa possível oferta de curso de doutorado é enorme”.

Porém, no que tange aos professores, o entrevistado afirma que há um déficit no corpo docente do PPGEP, tendo em vista as inúmeras atribuições com os orientandos, exigências de publicação por parte da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e as aulas de mestrado e licenciatura, sobrecarregando-os.

Inferimos que, por meio da fala de P3, há traços de influências de sua formação na questão da verticalização, posto que sua trajetória acadêmica seguiu essa dinâmica: licenciatura e mestrado em Letras, doutorado em Educação e especialização no Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade

de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

A seu tempo, P4 explana que as expectativas para a aprovação do doutorado são favoráveis, haja vista a instituição ter uma estrutura física adequada e encontrar-se há “*anos-luz de distância*” (grifo nosso) se comparada a outras, sendo reconhecida, segundo sua visão, pelos avaliadores da CAPES. Em contrapartida à fala de P3, P4 assevera que há um corpo docente suficiente para abraçar a proposta de doutoramento e concorda no aspecto da verticalização como sendo um processo natural.

Seguindo para a análise do discurso de P4, percebemos que sua trajetória profissional de atuação em distintos *campi* do instituto respalda sua fala anterior, na questão da infraestrutura, e por atualmente desempenhar cargo de chefia no PPGEP, acreditando que o quantitativo do corpo docente é adequado. Além disso, ainda verificamos que sua formação seguiu o parâmetro da verticalização: licenciado em Matemática, bacharel em Ciências Contábeis, especialista em Auditoria e em PROEJA, mestre em Desenvolvimento Regional e doutor em Educação.

A fala de P5 demonstra uma preocupação frente à incerteza do cenário político, fazendo menção à Reforma do Ensino Médio instituída pela Lei n.º 13.415/2017. Segundo colocado por seus defensores, objetivava-se com ela a oferta de um Ensino Médio mais atraente ao olhar dos estudantes brasi-

leiros, mas o plano de fundo que embasa a proposta desferiu, na verdade, um ataque à perspectiva de formação unitária e integrada, assim como colocado por Ramos e Frigotto (2016, p. 8):

A contra-reforma é expressão do pensamento conservador, valendo-se de uma lógica economicista e pragmática expressiva de nosso capitalismo dependente, em um tempo de hegemonia neoliberal e cultura pós-moderna; a cultura do fragmento, do imediato, do utilitário e do enxuto. Trata-se de uma política que liofiliza a educação básica retirando-lhe conteúdo de formação científica e ético-política que se esperaria numa sociedade que tem as pessoas e não o mercado como a razão da política pública.

O professor P5 deixa subentendido, então, em seu discurso, dúvidas quanto a investimentos em educação nos próximos anos. Além do mais, corroborando a afirmação de P4, P5 percebe que a visão da comunidade externa, a respeito dos institutos ainda é a de escolas técnicas e que, por isso, não teria perfil para oferecer pós-graduação acadêmica.

Seus pensamentos e incertezas são justificados pelo longo percurso de atuação no instituto, tendo em vista encontrar-se vinculado ao IFRN há mais de 30 anos, logo, perpassando por inúmeros contextos políticos e educacionais de avanços e retrocessos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inferimos, a partir da fala dos entrevistados, que desde o semestre letivo 2018.2, quando iniciamos a pesquisa, houve unanimidade quanto à aprovação do pleito de doutoramento para o PP-GEP. No entanto, constatamos algumas divergências no que tange ao quantitativo do quadro docente ser insuficiente, posto que haverá o incremento de atribuições e demandas para o corpo atual, tendo em vista as impossibilidades de concursos, contratações ou remanejamentos internos. Dessa forma, podemos observar uma certa adequação em relação ao perfil dos papéis assumidos pelos professores e um forte compromisso da equipe em abraçar à causa do projeto, mas sem perder a perspectiva de qualidade do produto em processo de aprovação.

Outro ponto observado refere-se à visão histórica que a comunidade externa e a CAPES ainda possuem quanto ao papel a ser desempenhado pelos institutos federais, como instituições especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, ou seja, apenas como centros de formação técnica, comprometendo, assim, a aprovação da proposta, a ponto de um dos entrevistados, prever a abertura de um recurso,

caso necessário (IFRN, 2012).

Percebemos, também, a valorização da verticalização dos mestrandos e egressos, na perspectiva de que estes deem continuidade aos estudos na instituição, mantendo, dessa forma, vínculo com o programa e o IFRN. Esse público respalda a aceitação do doutoramento, visto que já existe demanda à espera desta progressão acadêmica, pois de acordo com a coordenação geral do PP-GEP/IFRN, até o final de 2019, 78 dissertações foram concluídas.

Acreditamos que este texto proporcionou uma reflexão a respeito do atual papel exercido pelos institutos federais, levando-se à reflexão sobre a estrutura física, funcional e financeira para atender a esta nova realidade, tanto por parte de instâncias governamentais, quanto dos sujeitos que atuam no IFRN.

Como contribuição deste capítulo, a proposta aqui apresentada foi aprovada no fim do ano de 2018, e o programa de doutorado já conta com 02 turmas de doutorandos, o que acarretará uma maior visibilidade aos institutos em geral, mas principalmente ao norte rio-grandense, por se tornar o pioneiro no país nessa conquista, servindo de modelo aos demais, desmistificando, ainda, a visão defasada de se tratar apenas de centros técnicos e profissionalizantes.



## REFERÊNCIAS

AGORARN. **IFRN oferece primeiro doutorado em Educação Profissional da Rede Federal**, 2018. Disponível em: <https://agorarn.com.br/ultimas/ifrn-oferece-primeiro-doutorado-em-educacao-profissional-da-rede-federal/>. Acesso em: 31 ago. 2020.

BRASIL. **Decreto n.º 7.566**, de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos Estados as Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto\\_7566\\_1909.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf). Acesso em: 27 ago. 2018.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional e Técnica de Nível Médio**. Resolução n.º 6, 20 de setembro, Brasília: CNE/CEB, 2012. Disponível em: <http://abre.ai/byFs>. Acesso em: 02 ago. 2019.

BRASIL. **Lei n.º 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 19 ago. 2018.

BRASIL. Plataforma sucupira. **Cursos Avaliados e Reconhecidos**. 2020. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoRegiao>.

xhtml. Acesso em: 31 ago. 2020.

CAREGNATO, Rita Catalina Aquino; MUTTI, Regina. **Pesquisa qualitativa:** análise de discurso versus análise de conteúdo. Texto Contexto Enfermagem: Florianópolis, 2006. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-07072006000400017&lng=pt&nrm=iso](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072006000400017&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 04 set. 2020.

FEI, Centro Universitário. 200?. **A importância da pesquisa para o desenvolvimento do país.** Disponível em: <http://abre.ai/byFl>. Acesso em: 04 set. 2020.

FONSECA, João José. S. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: Teorias em conflito. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação e crise do trabalho:** perspectiva de final de século. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

REVISTA GALILEU. **O que você precisa saber sobre a pós-graduação no Brasil,** 2017. Disponível em: <http://abre.ai/byFk>. Acesso em: 04 set. 2020.

GRAMSCI, Antônio. Caderno 12. Os intelectuais: princípio educativo. In: \_\_\_\_\_. **Cadernos do cárcere.** Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de

Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

IFRN. **Apresentação do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional - PPGE**. Natal: Página Oficial IFRN, 2020. Disponível em: <https://portal.ifrn.edu.br/ensino/ppgep/paginas/apresentacao>. Acesso em: 01 ago. 2020.

IFRN. **Deliberação nº 9** - CONSEPEX, de 30 de maio de 2018. Disponível em: <https://portal.ifrn.edu.br/conselhos/consepex/deliberacoes/2018/deliberacao-no-09-2018/view>. Acesso em: 28 ago. 2020.

IFRN. **Edital nº 03** - PPGE/IFRN, de 21 de dezembro de 2018. Disponível em: <https://portal.ifrn.edu.br/ensino/processos-seletivos/pos-graduacao/doutorado/edital-03-2018-ppgep-ifrn-doutorado-em-educacao-profissional-2019.1>. Acesso em: 31 ago. 2020.

IFRN. **Resolução nº 48** - CONSUP, de 18 de dezembro de 2018. Autoriza a criação do Curso de Doutorado Acadêmico em Educação Profissional, na modalidade presencial, e autoriza o seu funcionamento no Campus Natal Central deste Instituto Federal. Disponível em: <https://portal.ifrn.edu.br/conselhos/consup/resolucoes/2018/resolucao-no-45-2018/view>. Acesso em: 02 set. 2020.

IFRN. **Resolução nº 54** - CONSUP, de 15 de junho de 2012a. Aprova o projeto de criação do Progra-

ma de Pós-Graduação em Educação Profissional e autoriza seu funcionamento no Campus Natal-Central do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Disponível em: <http://portal.ifrn.edu.br/conselhos/consup/resolucoes/2012/resolucao-no-54-2012/view>. Acesso em 29 nov. de 2018.

IFRN. **Resolução nº 55** - CONSUP, de 15 de junho de 2012b. Aprova o Regimento Interno do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Disponível em: <http://portal.ifrn.edu.br/ensino/ppgep/documentos/legislacao/portarias-e-resolucoes/resolucao-no-55.2012-consup-regimento-ppgep>. Acesso em 29 nov. 2018.

IFRN. **Projeto de criação do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional - PPGEF**. Diretoria Acadêmica de Ciências - *Campus* Natal Central, 2012. Disponível em: <http://abre.ai/byFo>. Acesso em: 04 set. 2020.

IFRN. **Projeto Político Pedagógico do IFRN**: uma construção coletiva – documento base. Natal: IFRN, 2012.

KUENZER, Acácia. A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios. In:

**Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688, jul.-set. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a04v32n116.pdf>. Acesso em: 04 dez. 2018.

LIMA, Erika Roberta Silva de. **Ensino Médio e Educação profissional no Brasil**: um estudo exploratório das políticas educacionais (1990-2010). 2015. 159 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

MANZINI, Eduardo José. **A entrevista na pesquisa social**. Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: HUCITEC EDITORA, 2014.

MOURA, Dante Henrique. Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. *In: Holos*, Natal, v. 2, p. 4-30. 2007. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/111/110>. Acesso em: 04 dez. 2018.

RAMOS, Marise Nogueira; FRIGOTTO, Gaudêncio. Medida Provisória 746/2016: a contra-reforma do ensino médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016. Revista **Histedbr On-line**, Campinas, 2016. Disponível em: <https://periodicos.>

[sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8649207/15754](http://sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8649207/15754). Acesso em: 27 ago. 2018.

SOUZA, Francisco das Chagas Silva; NASCIMENTO, Vivianne Souza de Oliveira. Bacharéis professores: um perfil docente em expansão na rede federal de educação profissional e tecnológica. In.: MOURA, Dante Henrique. **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. Campinas (SP): Mercado de letras, 2013, p. 409-432.



## CAPÍTULO 2.4

### **A CONTRIBUIÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA FORMAÇÃO DOS DOCENTES NÃO LICENCIADOS: VOZES, VISÕES E PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES DO PPGEF**

GRAZIELLA NONATO TOBIAS DUARTE

IFRN

graziellantd@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4075-3619>

ROSEANE IDALINO DA SILVA

SEEC-RN

roseaneidalino@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5353-7309>

WALESKA BARROSO DOS SANTOS KRAMER MARQUES

IFRN

waleskakramer@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9803-6180>

FRANCINAIDE DE LIMA SILVA NASCIMENTO

IFRN

francinaidesilva@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9091-8055>

## **INTRODUÇÃO**

Este texto é fruto da pesquisa intitulada “Formação Docente na EPT – Vozes, Visões e Percepções dos Professores do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP)”, que foi dividida em 7 (sete) subtemas, sendo eles: 1) O perfil de formação do professor; 2) A atuação do professor no IFRN; 3) A Atuação do PPGEP na formação dos egressos do IFRN; 4) As relações de gênero na atuação docente na EPT; 5) A contribuição do PPGEP na formação docente dos não licenciados; 6) A história do PPGEP e 7) As perspectivas para a formação do doutorado no PPGEP. Essa pesquisa foi realizada como trabalho final da disciplina “Formação de Professores para a Educação Profissional”, pertencente à grade curricular do Programa do Mestrado Acadêmico em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN).

O presente trabalho trata do subtema a



contribuição do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional (PPGEP) e tem como objetivo discutir e analisar a contribuição do PPGEP para a formação dos docentes não licenciados a partir das falas dos professores do programa que atuaram na formação continuada dos discentes e ex-discentes do IFRN. Ele está dividido em quatro partes: na primeira será apresentada a formação de professores que atuam na educação profissional, com base nos autores Machado (2013) e Souza (2013), como também, na legislação pertinente ao referido tema. Na segunda parte, tratou-se da contribuição do PPGEP na formação docente dos não licenciados. Na terceira parte, foram apresentados e discutidos os dados com base nas vozes dos professores participantes do estudo, adquiridas através de entrevista semiestruturada. Por fim, são apresentadas as considerações finais sobre o tema tratado.

A Educação Profissional (EP) apresenta diferentes características em sua forma de oferta. Ela pode ser entendida como modalidade de educação e também como área de conhecimento, à medida que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, ao tratar das modalidades educacionais, inclui a Educação Profissional como sendo uma modalidade, bem como menciona as tecnologias

como uma área de conhecimento. É válido mencionar que apesar da EP ter como foco a qualificação de mão de obra, permitindo que o aluno desenvolva conhecimentos acerca de determinada profissão, ela visa também a formação integral do estudante, capacitando-o tanto para o mercado de trabalho como para a sua integralização na sociedade em geral.

Uma característica da educação profissional que provavelmente contribui para a sua diversidade é a existência simultânea de docentes licenciados e não licenciados nos Institutos Federais, atuando conjuntamente nos cursos ofertados.

Em 2019, o Brasil dispunha dos cursos técnicos de ensino médio integrado à educação profissional, de cursos subsequentes e concomitantes, que são realizados por diferentes profissionais de várias áreas de conhecimento. Para atender a essa variada demanda, o quadro dos docentes da educação profissional é composto por professores licenciados e não licenciados.

Diante desse contexto, esse trabalho tem por tema principal a discussão de como o PP-GEP pode contribuir com o processo formativo dos professores não licenciados que atuam na educação profissional em alguma forma de oferta dessa modalidade. Dessa maneira, para

a realização dessa pesquisa, nos fundamentamos nas concepções de Baade (2013), quando se refere ao desenvolvimento de pesquisa com fontes orais e atribui a elas um cunho de resgate da história de pessoas e grupos. Essa história oral complementa lacunas que os documentos escritos não podem expressar, aprofundando o olhar daqueles que fizeram parte da construção de um contexto social ou daqueles que de alguma maneira foram excluídos desse processo de construção.

Assim, com base nos apontamentos de Baade (2013, p. 2), “[...] entende-se história oral como um método de trabalho historiográfico”, o que nos faz compreender que essa pesquisa apresenta apontamentos de uma formação de identidade ainda em processo construtivo, a qual teve início com a necessidade de abertura do PPGEP.

Nessa dimensão, Henrique (2015) aponta a consciência do presente como caminho para se rememorar o passado e, dessa maneira, reorganizar momentos históricos e detalhes das vivências que, sem essa consciência, não se dariam positivamente.

Diferentes são as experiências, os olhares, as relações, o que aponta preocupações diferentes e vínculos distintos em um mesmo grupo, e

nesta pesquisa, tentamos alinhar esses olhares para ouvirmos as vozes de quem contribui com o Programa para a formação do docente não licenciado.

## **A FORMAÇÃO DE PROFESSORES QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

A formação dos professores apresenta-se como um questionamento quando a oferta de educação profissional passa a ser sistematizada, em 1909, com as Escolas de Artes e Ofícios criadas pelo então Presidente da República Nilo Peçanha. De acordo com Machado (2013, p.348), esse momento “colocou em evidência a falta de professores especializados para esse campo educacional”.

Iniciativas como a Escola Normal de Artes e Ofícios deram o ponto de partida para se pensar a formação dos professores que iriam atuar na Educação Profissional, iniciando a reflexão do perfil desses profissionais e os conhecimentos necessários para atuarem como docentes. Mesmo que de forma tardia, essas demandas são sistematizadas na Lei Orgânica do Ensino Industrial de 1942 como ressalta Machado (2013, p.349),

[...] no seu artigo 53, previa que a formação de professores de disciplinas de cultura geral, de cultura técnica ou de cultura pedagógica e de práticas educativas deveria ser feita em cursos apropriados. Essa é a primeira inclusão do assunto em legislação educacional.

Apenas nos anos 60 a formação dos professores que estavam atuando ou iriam atuar na educação profissional passa a ser regida pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), tendo seu lugar, embora de maneira simplória, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4.024, sancionada em 1961, o que de acordo com Machado (2013, p.350), “trata da questão unicamente para assinalar que seria preciso separar formalmente os lugares da formação de professores para o ensino médio e da formação de professores de disciplinas específicas do ensino técnico”.

Essa disposição apresentada na LDB da época levou a diferentes estratégias para a formação dos professores, até culminar na reforma universitária de 1968, Lei nº 5.540, a qual determina que a formação de professores de disciplinas gerais ou técnicas deveria acontecer em cursos superiores (MACHADO, 2013). No entanto, essa determinação passa a ser flexibiliza-

da, pois muitos professores que atuavam não tinham formação acadêmica de nível superior, sendo necessárias adaptações nas formas de formação continuada.

Mesmo com questionamentos sobre os caminhos formativos dos professores que atuariam na Educação Profissional, a LDB de 1996, nº 9.394, não apresenta claramente esses caminhos, deixando-os abertos às diferentes possibilidades de formação e aos diferentes perfis de docente, apontando que a teoria e a prática precisam ser consideradas nesse processo.

Diante dessas muitas mudanças não consolidadas, o perfil do professor não licenciado, na atualidade, tem diferentes identidades, o que nos leva a refletir sobre os processos de formação desse profissional no início de sua carreira e nas formações continuadas que venha a realizar ao longo desse percurso, reforçando preocupações de formação que fazem parte da história formativa desse docente.

Podemos ressaltar que esses profissionais estão no espaço escolar, por vezes, sem conhecimentos mínimos necessários para a docência, o que pode dificultar a execução do trabalho pedagógico e os resultados da formação de seus alunos. Dialogamos com Souza (2013, p. 392) quando aponta que

A formação docente para a EPT deve resultar, por meio do trabalho escolar, na formação de jovens capazes não somente de manipular (no sentido próprio do termo) o conhecimento que adquiriram, mas, usando esse conhecimento, possam se colocar como sujeitos autônomos e a serviço da sua própria emancipação.

Para que isso seja realidade, o profissional que estará com esse estudante necessita de uma formação que o leve à construção desse perfil formativo, o que acontece por meio das disciplinas pedagógicas dos cursos de formação de licenciatura e que ainda não está presente no processo formativo do professor bacharel. Essa formação parte, também, da compreensão de que o conhecimento não é fragmentado, e que é dentro de um contexto de ensino que se formará o estudante em sua totalidade.

A formação inicial e continuada dos professores não licenciados tem sido fruto de pesquisas e reflexões quanto à sua importância para a formação dos estudantes dos cursos tecnológicos. Pensando nessa dimensão e no processo de colaboração do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional (PPGEP), e partindo da importância de ouvir as vozes dos profissionais que trabalham com o processo formativo desses docentes não licenciados, julgamos necessário conhecer esses caminhos formativos.

## **O PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA FORMAÇÃO DOCENTE DOS NÃO LICENCIADOS: APRESENTAÇÃO DA PESQUISA**

O IFRN iniciou os primeiros cursos de pós-graduação *lato sensu* na área da Educação Profissional em 2006. Em 2011, o IFRN criou o Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional visando ofertar curso de pós-graduação *stricto sensu* voltado à produção de conhecimentos associados à formação docente. Esse programa foi aprovado pela CAPES em 2012, tendo a primeira oferta de vagas no segundo semestre de 2013.

O programa tem por objetivo dar continuidade à formação científica de profissionais de nível superior provenientes de diversas áreas do conhecimento, capacitando-os para a docência e para a pesquisa na área da Educação Profissional. O mencionado programa funciona nas instalações da DIAC – Diretoria Acadêmica de Ciências do IFRN, no *campus* Natal Central, possui 14 (quatorze) docentes atuantes e conta com um colegiado com 11 (onze) membros.

Para o desenvolvimento da pesquisa, os estudantes envolvidos recorreram aos documentos norteadores do PPGEP, à doutrina acerca do tema trabalhado e aos docentes do programa, por meio da realização de entrevista semiestruturada. Dos



14 (catorze) professores pertencentes ao PPGEP, foram entrevistados na pesquisa 7 (sete) docentes.

Nosso trabalho tem como foco a contribuição do PPGEP na formação docente dos não licenciados. Essa investigação foi motivada pelo interesse em conhecer o que pensam os professores do programa acerca da formação docente na Educação Profissional e, mais especificamente, tentar demonstrar, na visão dos docentes, de que forma o PPGEP contribui para a formação daqueles profissionais que não possuem licenciatura, e que ainda assim buscam uma pós-graduação *stricto sensu* em educação.

Para alcançar o objetivo da pesquisa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os professores participantes do estudo, contendo trinta (30) questões. As perguntas foram feitas oralmente, com o auxílio de um gravador de voz, e posteriormente foram transcritas e analisadas.

### **O QUE PENSAM OS PROFESSORES DO PPGEP ACERCA DA CONTRIBUIÇÃO DO PROGRAMA PARA A FORMAÇÃO DOS DOCENTES NÃO LICENCIADOS: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS**

Apresentaremos neste tópico as vozes dos professores do PPGEP, partindo do princípio de que esse processo de escuta é fundamental para que possamos compreender como se dão os

trabalhos pedagógicos dos professores do programa diante da realidade dos perfis dos alunos que compõem as turmas da pós-graduação do IFRN em Educação Profissional.

A entrevista semiestruturada foi o recurso utilizado como ferramenta metodológica para a investigação, como já mencionamos. A partir da análise das falas dos entrevistados, é possível observar o paradoxo da complexidade e da singularidade das vozes, visões e percepções dos professores do PPGEP entrevistados acerca da contribuição do PPGEP na formação docente dos não licenciados que fizeram ou fazem parte do Programa.

De modo geral, observamos que os professores participantes da pesquisa são doutores ou pós-doutores em Educação, com formação inicial em diferentes áreas de conhecimento, como matemáticos, historiadores, sociólogos e pedagogos, o que nos garante uma pluralidade no corpo docente, ampliando, assim, os diálogos estabelecidos nos processos formativos dos discentes.

A entrevista específica deste subtema foi realizada pelos grupos estabelecidos em sala e de acordo com a disponibilidade dos professores entrevistados. Para assegurar o anonimato das vozes dos sujeitos entrevistados, os seus

respectivos nomes foram substituídos pelo código P, seguido do número de identificação da entrevista, ou seja, de P1 a P7.

Nesta pesquisa, observados o perfil dos professores que lecionam nessa modalidade de ensino e que pertencem ao programa. Dentro dessa dimensão, levantamos os seguintes questionamentos: há uma preocupação em investigar o perfil de formação dos estudantes? Como essa formação dos estudantes influencia na sua atuação em cada turma? Como percebe as possibilidades da inserção do não licenciado no campo da educação? Qual seria a contribuição do PPGEF para a instituição?

Os sete professores entrevistados mencionaram diferentes observações acerca do perfil de formação dos estudantes, mas cabe destacar que P3 não respondeu a este ponto da entrevista. Os demais afirmaram ser importante saber desse percurso prévio como elemento de contribuição relevante para a prática docente. P2 relata a observação pessoal de que 50% dos estudantes são bacharéis, e trazem a ciência de que evidentemente o mestrado não confere a licenciatura, mas aproxima o sujeito do campo da educação, uma vez que são discutidas as questões próprias da educação.

No entendimento do professor P6, o Pro-

grama de Pós-graduação em Educação Profissional tem um eixo, a Educação Profissional, independente da formação do sujeito, ou seja, se ele é graduado na condição de licenciatura ou do bacharelado. Com isso claro, é importante entendermos o percurso de formação do sujeito, ressaltando que, para sua prática, mais importante do que isso é estabelecer esses nexos entre o sujeito e a educação profissional, isto é, como é que esse sujeito se aproxima da educação profissional.

Para P5, apesar de a natureza do mestrado ser específica e do objetivo de fortalecimento da produção de conhecimento no campo da educação profissional, os docentes têm identificado alguns objetos de pesquisa que estão em consonância com a trajetória de formação acadêmica dos alunos. P5 percebe a inserção do não licenciado no campo da educação como,

**P5-** [...] importante ele está aqui na prática mesmo que ele não tenha feito uma, uma graduação, uma licenciatura, mas o curso de formação ele também é educativo no sentido de trazer elementos da docência no campo da educação profissional. Então existem algumas disciplinas que estão direcionadas a isso como formação.

Nos questionamentos acerca de como essa formação dos estudantes influencia na sua atuação em cada turma, os professores apresentaram reflexões que podem colaborar com os apontamentos do processo formativo desses discentes.

Dos sete entrevistados, três não responderam ou não souberam responder sobre como a formação dos estudantes influencia na própria atuação. Os demais fazem afirmações de que a formação dos estudantes tem influência no fazer ou no teor das discussões realizadas em sala de aula e nas produções feitas no Programa.

P1 aponta que alguns discentes relatam dificuldades para realização de algumas atividades solicitadas pelos docentes, por não ter um embasamento teórico na área da educação. No entanto, P5 relata que essa marca estrutural da própria essência de formação aparece no objeto de pesquisa, no direcionamento das leituras, nas posições teóricas dos alunos, afirmando que ter e ver essa pluralidade só vem a enriquecer as disciplinas.

A inserção do não licenciado no campo da educação é vista pelos entrevistados como positiva de uma maneira geral, desde que seja oferecida uma formação pedagógica complementar, visto que o exercício da docência requer não a

construção de conhecimentos e conteúdos, mas uma ação reflexiva problematizadora do processo ensino-aprendizagem que contribua para a consolidação de práticas profissionais as quais ultrapassem os limites da educação bancária (FREIRE, 1996), na qual o aluno é considerado um depósito de conteúdos transmitidos pelo professor, para assumir uma nova concepção na qual o estudante é agente ativo do processo ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, da (re) construção do próprio conhecimento e, assim, de sua formação em um sentido mais amplo.

De acordo com P6, mesmo o bacharelado pode ter também uma formação para docência intrínseca e uma capacitação, afirmando que não se deve criar barreiras entre o sujeito que é licenciado e o sujeito que não o é, “quem sabe ensinar e o outro que não sabe ensinar isso, que não é necessariamente por aí, nós formamos professores também, é por isso que eu friso bem, nós formamos professores também pela prática” (P6).

Verifica-se, então, que na percepção da maioria dos docentes entrevistados, o saber docente aproxima-se da ideia de que na prática docente integram-se diversos saberes (TARDIF, 2013). Esses saberes são os elementos que constituem a prática docente. Corroborando

com o que afirma P5, é no decorrer de sua formação que os professores vivenciam os saberes pedagógicos e experimentam e percebem a necessidade de se aproximar das ciências da educação, para assim incorporá-los à sua prática. É no exercício de suas funções e na prática de sua profissão que eles desenvolvem saberes específicos, baseados em vivências e nos saberes que trazem.

Para o professor P1, a legislação é permissiva e desrespeita o ser professor e o seu saber, e fortalece o desrespeito quando permite a admissão desse profissional sem preparo para o exercício da docência. O ser professor vai além da concepção de ensino, conteúdos, experiências em laboratórios, perpassa a didática, os métodos e técnicas. P1 ainda se questiona se um professor que cursou uma faculdade está apto a lecionar, a ter opiniões sobre questões políticas pedagógicas e da educação. Para ele, não basta saber o conteúdo, é preciso ter uma preparação específica.

Neste sentido, percebemos que os docentes entrevistados têm uma visão de educação profissional que ultrapassa o conceito de educação bancária, percebemos em suas falas uma preocupação com questões como “transmissão dos conteúdos”, “relacionamento docente e

aluno” e a “influência da formação original” no decorrer das disciplinas que são lecionadas no PPGEP.

Em um dos relatos, P6 afirma que se deve ter cuidado para não perpetuar estereótipos:

**P6** - Eu me preocupo muito com esses estereótipos, eu digo isso inclusive por que eu sou licenciada, tive experiências com as disciplinas de psicologia, de formação, de didática, mas asseguro, foi importante? Sim, mas não foram elas que me tornaram professora. Então vamos problematizar para além das disciplinas que a gente cursa nas licenciaturas e deixar de lado esse discurso que naturaliza quem vem das licenciaturas é professor, quem vem do bacharelado não é professor.

No entanto, são comuns as falas que utilizam termos como é necessário, é preciso, se referindo à necessidade de o docente buscar uma formação pedagógica complementar a qual lhe forneça recursos para uma melhor atuação didática.

Quanto ao questionamento de qual seria a contribuição do PPGEP para a instituição, 6 dos 7 entrevistados afirmam serem contribuições de grande valia. As falas vão desde visibilidade e melhoria da formação docente até a



possibilidade da formação continuada e a verticalização, cumprindo uma função acadêmica e social relevantes.

**P2** - Um dos grandes objetivos do programa é tensionar a concepção de formação humana que se coloca em prática no campo da Educação Profissional e a própria instituição é um desses campos, a instituição é um campo de atuação da Educação Profissional, a instituição forma na Educação Profissional, então, quando o programa de pós-graduação em Educação profissional ele está produzindo conhecimento e formando pesquisadores no campo da Educação Profissional esse movimento pode contribuir para avanços na concepção de Educação Profissional da própria instituição, não apenas da própria instituição, mas também da própria instituição.

Diante de tantas falas, podemos observar que os professores atuantes no PPGEP têm um olhar diferenciado acerca dos alunos não licenciados, no sentido de fazer com que as experiências trazidas por esses profissionais possam contribuir com o seu processo de formação enquanto professores. O programa tem um importante papel nesse processo de formação continuada, possibili-

tando o diálogo com várias áreas de conhecimento e aprofundando a pesquisa no âmbito da educação profissional.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante do exposto, podemos perceber que a educação profissional apresenta diferentes características em sua forma de oferta, como também verificamos que o quadro dos docentes dessa área é composto por professores licenciados e não licenciados. O perfil do professor não licenciado tem diferentes identidades, o que nos levou a refletir sobre os processos de formação desse profissional no início de sua carreira e nas formações continuadas que porventura tenha realizado ao longo do seu percurso acadêmico.

Com a presente pesquisa, constatamos um paradoxo da complexidade e da singularidade das vozes, visões e percepções dos professores do PPGEP entrevistados acerca da contribuição do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional do IFRN na formação dos docentes não licenciados que atuam na Educação Profissional. Para que essa contribuição ocorra, é necessário, segundo alguns docentes entrevistados, que o profissional responsável

pelo estudante não-licenciado tenha um perfil formativo, pois como o conhecimento não é fragmentado, a formação do estudante deve se dar dentro de um contexto de ensino capaz de prepará-lo integralmente. Ou seja, o professor, ao se deparar com um aluno não licenciado, deve ter consciência de que o discente bacharel não possui conhecimento das disciplinas pedagógicas dos cursos de formação de licenciatura, porém possui outros saberes oriundos da prática e, apesar de o Mestrado não conferir a licenciatura ao sujeito bacharel, aproxima-o do campo da educação.

Assim, entendemos que a inserção do não licenciado no campo da educação é vista pelos entrevistados, de uma maneira geral, como positiva, desde que seja oferecida uma formação pedagógica complementar, visto que o exercício da docência requer não apenas o repasse de conhecimento e conteúdos, mas também uma ação reflexiva problematizadora do processo ensino-aprendizagem, contribuindo para a consolidação de práticas profissionais que ultrapassem os limites da educação tradicional.

Portanto, a presente pesquisa demonstra a visão e as percepções dos professores do PP-GEP acerca da contribuição do programa na formação dos docentes não licenciados que atuam

na educação profissional, os quais, majoritariamente, demonstraram possuir a perspectiva de que o estudante é agente do processo ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, da (re) construção do próprio conhecimento e, assim, de sua formação em um sentido mais amplo.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.**

Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 21 jul. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)

HENRIQUE Ana Lúcia Sarmiento; CAVALCANTE, Ilane Ferreira; NASCIMENTO José Mateus do. Escrita de si e formação docente: trilhando os caminhos da memória na compreensão de si como professor. In HENRIQUE Ana Lúcia Sarmiento; CAVALCANTE, Ilane Ferreira. **Eu, Professor:** ensaios sobre formação docente. Natal, Editora do IFRN, 2015, p.16-29.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In. **Produção do conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional.** Dante Henrique Moura, (Organizador). - Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. - (Série Educação Geral, Educação Superior e Formação Continuada do Educador).

SOUZA, Antônio Lisboa Leitão de. Formação inicial

e continuada de professores para a educação profissional: a política e a produção do conhecimento para a emancipação. In. **Produção do conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. Dante Henrique Moura, (Organizador). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. (Série Educação Geral, Educação Superior e Formação Continuada do Educador).

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 15a ed. Petrópolis: Vozes; 2013



## **EIXO 3**

# CONSOLIDAÇÃO E PERSPECTIVAS DA ATUAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

## CAPÍTULO 3.1



### **DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO E ATUAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

FRANCISCO GILBERTO MENDES DOS SANTOS

IFAC

francisco.g santos@ifac.du.br

ORCID: 0000-0001-5696-4448

JOÃO RICARDO AVELINO LEÃO

IFAC

joao.aleao@ifac.edu.br

ORCID: 0000-0002-0660-4715

### **INTRODUÇÃO**

A educação profissional e tecnológica nasce comprometida com a formação de sujeitos com autonomia intelectual, ética política e humana, pautada numa política de educação e qualificação profissional, focada na perspectiva da vivência de



um processo crítico e emancipador. Entre os inúmeros desafios a serem enfrentados, pode-se citar a contribuição social materializada no aumento da capacidade de inserção social, laboral e política dos seus formandos de modo que possam atuar de forma competente e ética como agentes de transformação social. Nessa perspectiva, o docente atua como um dos principais protagonistas.

Neste trabalho, nos propomos a discutir a temática consolidação e perspectiva da atuação docente na educação profissional e tecnológica. Para tanto, buscamos respaldo na fala de Frigotto (2007), ao considerar que a educação não é um processo isolado e que precisa ser sempre alisada levando-se em consideração seu contexto histórico. Assim, a temática foi desenvolvida tendo por pano de fundo o processo de democratização da educação brasileira e os saberes necessários à prática docente dos professores da educação profissional e tecnológica.

O texto se trata de uma revisão bibliográfica, na qual trazemos autores renomados na área da educação. Longe de representar uma visão definitiva sobre a temática proposta, a intenção é contribuir com os debates que visam fortalecer as bases da educação profissional e tecnológica.

Para melhor situar o leitor, o texto foi organizado em quatro seções. Na primeira, apresenta-

mos algumas considerações sobre a democratização da educação brasileira; em seguida, tratamos dos saberes necessários à prática do professor no contexto da educação profissional e tecnológica; na terceira seção, abordamos a atuação e o perfil do docente da Educação Profissional e Tecnológica; por fim, apresentamos algumas considerações a respeito da temática.

## **A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA E A DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

Para Piletti (2004), antes de iniciar a prática educativa, que fundamenta o trabalho docente, o professor deve refletir e se perguntar: para que ensino? Para que serve o que estou fazendo? Isso porque, segundo o autor, para que a prática docente seja significativa, precisa subordinar-se a um propósito educativo que oriente o trabalho. A partir dessa reflexão, Freire (1996) acrescenta que o professor precisa fazer uma autoavaliação de sua prática, por meio de um processo dialético, de forma que reflita e conclua que aquilo que se produziu hoje, pode ser transformado em algo melhor para o amanhã.

Ao abordar a temática educação profissional e tecnológica, Machado (2008) considera ser

pressuposto básico um docente comprometido que, além de dominar a sua área de atuação específica, domine também a pedagógica e possua plena compreensão do mundo do trabalho.

Nessa perspectiva, por meio do trabalho desenvolvido pelos docentes, espera-se que o aluno da educação profissional e tecnológica seja preparado para a participação na vida social, agindo de forma crítica e promovendo as transformações sociais necessárias.

Para Libâneo (2006), por meio da prática educativa, o professor proverá o indivíduo com conhecimentos e experiências culturais, de forma a torná-lo capaz de atuar no meio social em função das necessidades econômicas, sociais e políticas.

Essa prática educativa não pode ser considerada simplesmente uma transmissão de conteúdo, pois segundo Freire (1996), também é preciso considerar que professor e aluno são sujeitos ativos no processo de ensino-aprendizagem, de forma que ambos aprendem juntos. Verdum (2013) e Frigotto (2007) destacam que não se pode falar em prática educativa na educação profissional e na atuação do professor sem antes tratar, ainda que de forma breve, da questão da democratização do ensino e dos saberes necessários à prática pedagógica e à formação docente.

Os autores ainda consideram que uma reflexão sobre a formação docente e os saberes necessários à prática docente a partir da perspectiva do processo de democratização do ensino implica em pensar a respeito da sociedade que temos e a sociedade que queremos.

Desta forma, antes de adentrarmos na discussão a respeito da atuação do docente para a educação profissional e tecnológica, tanto do ensino básico quanto do ensino superior, e os saberes que fundamentam esse trabalho, é necessário pontuar algumas considerações a respeito da educação brasileira e o processo de democratização do ensino pelo qual o país vem passando, a partir do contexto da educação profissional e tecnológica.

Ramos (2005) destaca que as instituições de ensino, independentemente do nível ou modalidade, devem ser vistas como instituições sociais que acompanham as transformações políticas, econômicas e sociais de uma sociedade ao longo dos tempos. Nesse mesmo sentido, Frigotto (2007) enfatiza que a educação brasileira não pode ser tomada como um fator isolado, mas, em vez disso, precisa ser considerada como parte de uma totalidade que se inicia no período colonial e vem se desenhando ao longo de séculos.

Ainda no Brasil colonial, surgem dois tipos

de ensino: um destinado a preparar a mão de obra necessária para suprir as necessidades que iam surgindo, (geralmente, esse ensino era transmitido de forma precária e destinado a atender aos desfavorecidos socialmente, como índios e escravos), enquanto o outro ensino era formal e destinado às famílias elitizadas da colônia. A esse respeito, Frigotto (2007) destaca que a educação profissional e tecnológica precisa ser analisada à luz de uma sociedade capitalista, cindida em classes e com acentuada desigualdade social.

Ao encontro do autor supracitado, Moura (2008) considera que essa educação destinada a preparar a mão de obra se materializou na educação profissional, rotulada a princípio como uma forma de ensino destinado aos desprovidos economicamente, uma vez que as primeiras entidades criadas ainda no século XVII eram destinadas aos desvalidos da sorte. Para Frigotto (2007), essa educação assistencialista se transformou num ensino restrito à formação do “cidadão produtivo”, submisso e adaptado às necessidades do capital e do mercado.

Ramos (2005) acrescenta que com o desenvolvimento do país, a educação profissional, nascida baseada numa concepção assistencialista, voltou-se também para a necessidade do fornecimento de trabalhadores qualificados. Todavia,

Manfio *et al.*, (2018) advertem que inicialmente esse caráter assistencialista buscava minimizar o problema da marginalidade e da criminalidade, os quais poderiam colocar em risco a ordem social.

Santos e Cerqueira (2009) enfatizam que, tradicionalmente, o sistema educacional brasileiro e os seus diversos níveis de ensino foram considerados excludentes, dualistas, seletivos e voltados a atender aos interesses educacionais das classes favorecidas economicamente. De acordo com Reynado (2019), resgatar a história da educação profissional não é tarefa tão simples, uma vez que ela sempre ocupou lugar secundário ao longo da construção histórica, em detrimento de uma educação propedêutica.

Magalhães *et al.* (2016) consideram que, nas últimas décadas, temos vivenciado um processo de democratização do ensino, que passou a priorizar direitos sociais garantidos pela Constituição Federal. Por meio desse processo, grupos os quais historicamente foram excluídos passaram a ter acesso a um ensino que prioriza a formação de profissionais polivalentes e capazes de estabelecer vínculos fortes entre o universo da pesquisa acadêmica e o mundo do trabalho.

Segundo Dubet (2015), a democratização do ensino representou e representa mais acesso das classes modestas a cursos e a estabelecimentos de ensino público e privados, cujas vagas até en-

tão eram reservadas a uma pequena elite social e escolar. O autor destaca ainda que essa democratização, além de beneficiar grupos sem perspectivas de frequentarem o ensino superior, ainda foi positiva para a sociedade por aumentar o capital social da população.

Para Libâneo (2006), a democratização do ensino deve ser entendida como ampliação das oportunidades educacionais, difusão do conhecimento e sua reelaboração crítica visando ao crescimento cultural e científico das camadas populares. O autor acrescenta ainda que quando a escola socializa o saber sistematizado e desenvolve capacidades cognitivas e operativas para atuação no trabalho e nas lutas sociais pela cidadania, efetiva-se sua contribuição para o processo de democratização.

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que garante acesso ao ensino superior em instituições públicas e privadas do país, juntamente com as políticas de cotas raciais, de gênero sexual e socioeconômica, adotadas tanto para acesso ao ensino básico, quanto ao ensino superior e a criação dos Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica, que de acordo com a Lei nº 11.892/2008, deve garantir 50% das suas vagas para ministrar educação profissional técnica de nível médio, oferecendo cursos em diversas áreas e modalidades, representam a materialização desse processo de democratização

do ensino (BRASIL, 2008).

A expansão da Rede Federal foi resultado conjunto de políticas públicas iniciadas em 2003 e se consolidou em 2008, com a promulgação da Lei nº 11.892/2008, que criou os Institutos Federais. Moura (2008) destaca que, por meio dos Institutos Federais, efetivaram-se os princípios de democratização do acesso, da gestão da educação e do conhecimento, propostos pelas políticas de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

Os Institutos Federais de Educação surgiram com a reestruturação dos Centros Federais de Educação Tecnológica, das escolas Técnicas e Agrotécnicas e das escolas vinculadas às Universidades Federais. Seu marco legal, conforme afirmamos, data da promulgação da Lei nº 11.982/2008 (BRASIL, 2008). A referida lei se consubstanciou em 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, presentes em todo o território nacional, que juntamente com a Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, o Centro Educacional de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – CEFET-RJ, as Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais e o Colégio Pedro II compõem a Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.

Dentre suas peculiaridades, encontra-se a oferta de cursos em diferentes níveis e modalidades de ensino, de forma que a educação profissional e



tecnológica se faz presente desde a educação básica até a educação superior e a pós-graduação, com mestrado e doutorado. Por meio da lei, a verticalização do ensino adotada pelo Institutos Federais surge como um princípio que, além de favorecer o processo de democratização e organização curricular, pode proporcionar aos educadores uma transição em diferentes níveis e modalidades de ensino, integrando ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 2008).

Frigotto (2007) enfatiza que, na busca pela transformação social, os Institutos Federais têm como objetivo colaborar para os respectivos desenvolvimentos locais e regionais. Desta forma, a Rede busca meios para combater a exclusão social e estabelecer mudanças na qualidade de vida dos cidadãos.

Moura (2008) destaca que, nas últimas décadas, o desenvolvimento econômico e tecnológico fez crescer a procura por profissionais qualificados que pudessem atender às necessidades do mercado de trabalho. Com isso, a procura por cursos em instituições privadas cresceu, tendo em vista a baixa quantidades de vagas que eram ofertadas pelas instituições públicas.

Diante de tamanha necessidade, de acordo com Magalhães *et al.* (2016), o governo federal, em parceria com os gestores estaduais e alguns municipais, passou a implementar e a ampliar progra-

mas de democratização de acesso ao ensino.

Ao abordar a temática do processo de democratização do ensino no Brasil, Santos e Cerqueira (2009) enfatizam que a democratização escolar no país se iniciou pela ampliação da oferta de vagas, no entanto, sem garantir as condições de permanência a seguimentos historicamente excluídos.

A democratização do ensino superior, de acordo com Magalhães *et al.*, (2016), começou a ser desenhada com a implementação de bolsas de estudos e empréstimos estudantis pelo governo federal, tais como o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), o Programa Universidade para Todos (PROUNI), o Sistema de Universidade Aberta do Brasil (UAB) e o Programa de Apoio a Planos de Estruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).

Nessa perspectiva, a partir de 2011, o país passou a contar com o Pronatec, que elevou a oferta de matrículas através de parcerias públicas e privadas, com ofertas abundantes de cursos de curta duração e de baixa complexidade, que sinalizam para a dinamização de um mercado do campo da educação profissional para a população pouco escolarizada (MELO e MOURA 2016). Finalmente, a Lei nº 11.892/2008 garante a reserva de pelo menos 20% das vagas dos Institutos Federais para atender à licenciatura (BRASIL, 2008).

Apesar dos avanços ocorridos, no sentido de democratizar o acesso ao ensino, Frigotto (2007) considera que a herança histórica do Brasil, marcada pela pouca escolarização da população, acaba por evidenciar o fato de que, historicamente, o poder público não considerou a educação como fator primordial ao desenvolvimento do país.

Ao tratar sobre o ensino brasileiro, Moura (2008) destaca que ao longo dos anos, essa educação teve um caráter dual: acadêmica, centrada nas ciências, nas letras e nas artes e voltada à elite; e outra-destinada aos filhos das classes trabalhadoras. Segundo o autor supracitado, essa última vai se desenhar na Educação Profissional e Tecnológica, que é ofertada, em sua maioria, na rede privada, no entanto, tem nos Institutos Federais de Educação um importante potencial de oferta.

Para Machado (2011), ao atuar na educação profissional, o professor deve saber integrar os conhecimentos científicos, tecnológicos, sociais e humanísticos. Pires (2019) destaca que um traço marcante do professor nos Institutos Federais é a polivalência em executar ensino, pesquisa e extensão, articulados ao mundo do trabalho. A autora ainda acrescenta que parte considerável desses docentes também atua na gestão administrativa da instituição.

Segundo Ramos (2005), docência é sempre uma ação humana. Libâneo (2006) concorda com

a autora e considera que reconhecer a dimensão humana da docência é admitir que ela se constitui histórica e socialmente e, por conseguinte, essa formação humana é parte integrante da identidade profissional do professor.

Embora a formação docente na Educação Profissional e Tecnológica esteja em foco e presente nas discussões há alguns anos, ainda continua como um desafio a ser enfrentado. De acordo com Pires (2019), o quadro da educação profissional e tecnológica é formado por docentes com pouco ou nenhum conhecimento a respeito da educação profissional e do mundo do trabalho, exigindo uma proposta de formação diferenciada e continuada.

Nesse sentido, Machado (2011) destaca que o perfil do docente da educação profissional e tecnológica precisa estar alicerçado em bases científicas, nos conceitos e princípios da natureza, da matemática e das ciências humanas, presentes nas tecnologias.

## **1. SABERES NECESSÁRIOS À ATUAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

Ao abordar a temática prática docente, Verdum (2013) faz referência à memória educativa como sendo os recortes que os sujeitos trazem dos fatos, que são representações da realidade a

partir dos elementos escola, conhecimento e vida.

A autora acrescenta ainda que a ação do professor pode ter por base na sua trajetória pessoal, que envolve aspectos subjetivos nos quais marcas da vida e da profissão se entrelaçam, mas mantendo suas especificidades, ou uma trajetória profissional, que se baseia no percurso pelo qual o professor passou e ainda passa, desde o início de sua vida profissional, seu processo de construção, a aquisição de novos conhecimentos, que serviram de base ao amadurecimento do profissional que ele é hoje. Tanto na primeira situação quanto na segunda, acionam-se saberes específicos.

De acordo com Quadros e Mortimer (2015), o bom professor é aquele que melhor responde às necessidades dos estudantes e da instituição e sabe organizar sua prática com base no ensino, pesquisa e extensão. Ao professor da educação profissional e tecnológica, é atribuída a responsabilidade de formar indivíduos críticos, competentes e capazes de suprir as necessidades do mundo do trabalho. Para isso, ele precisa entender o verdadeiro sentido do ensinar.

A partir das considerações das autoras supracitadas, fica evidenciado que o ato de ensinar não se refere apenas ao domínio dos conhecimentos específicos das disciplinas, mas também ao domínio das novas tecnologias e de práticas pedagó-

gicas inovadoras, de forma que consigam, além de promover o desenvolvimento cognitivo do aluno, desenvolver os aspectos inter e intrapessoais.

Entre as barreiras encontradas por professores que exercem suas atividades na Educação Profissional e Tecnológica, pode-se citar a falta de uma formação pedagógica e didática prévia e específica para poderem atuar como docente. Moura (2008) destaca que tanto a educação profissional técnica de nível médio quanto os cursos superiores formam profissionais que são formados por profissionais sem formação específica para esse fim.

Nessa perspectiva, Moura (2008) acrescenta que se trata de um problema de desvalorização profissional, pois enquanto para exercer uma profissão liberal é necessária a correspondente formação profissional, para exercer o magistério não há muito rigor na exigência de formação.

A partir da afirmação do autor, fica evidenciado que, apesar de existir um conjunto de saberes próprios da profissão docente, eles acabam sendo ignorados, levando muitas vezes à precarização do ensino. Para Fernandes e Souza (2016), embora exista uma tendência para a realização de uma formação pedagógica, as fontes provenientes da experiência ainda são utilizadas como principal recurso do saber docente .

Freire (1996) defende que ao ensinar, o professor precisa fazer uso das experiências adquiridas ao longo da profissão, em favor da aprendizagem do aluno. Nesse momento, ele recorre ao seu conjunto de saberes adquiridos ao longo da vida profissional. Segundo Pimenta (1996), essas experiências são os saberes profissionais que os professores produzem no seu cotidiano docente, por meio de um processo permanente de reflexão sobre a própria prática.

Para Zibetti e Souza (2007), pode-se chamar de saberes da experiência ou profissionais, o conjunto de conhecimentos adquiridos no âmbito da prática da profissão docente. As autoras, assim como Freire (1996), consideram que esses saberes brotam da experiência e são por ela validados e incorporados à vivência individual ou coletiva sob a forma de habilidades.

Saviani (1996) e Freire (1996) concordam que o professor precisa ter uma visão de mundo, uma concepção de educação, de ensino, e que essa concepção determine os tipos de saberes que deverão ser mobilizados em situações de sala de aula. Ao encontro das falas dos autores supracitado, Pimenta (1996) acrescenta que os saberes do professor adquiridos durante a formação inicial e na formação profissional vão se reformulando e se reconstruindo no dia a dia da sala de aula, a partir

de outros conhecimentos.

Ao tratar da temática saberes da prática docente, Saviani (1996) delimitou os saberes que são necessários a tal prática em cinco categorias:

- a. *Saber atitudinal* - refere-se ao domínio dos comportamentos e vivências relativas ao trabalho educativo: disciplina, pontualidade, coerência, equidade, respeito aos educandos, entre outros.
- b. *Saber crítico-contextual* - envolve a compreensão do contexto histórico e social dos espaços formadores e seus contornos. O professor precisa fazer a interpretação dos movimentos da sociedade, de suas características básicas, identificando as tendências e transformações para a partir disto, alinhar as necessidades a serem atendidas pelos processos formativos.
- c. *Saberes específicos* - referem-se aos recortes disciplinares e sua integração aos currículos, a maneira como tais recortes são assimilados pelos estudantes em situação específica de ensino-aprendizagem.
- d. *Saber pedagógico* - trata-se dos conhecimentos produzidos pela ciência da educação e sistematizados nas teorias educacionais, com vistas a articular a fundamentação pedagógica com o trabalho educativo em si. Tal saber distingue o professor dos demais profissionais, definindo a



sua identidade criadora.

- e. *Saber didático-curricular* – refere-se às formas de organização do trabalho educativo, nas ações iniciadas pelos professores na relação com os estudantes, implica o saber fazer para atingir os objetivos propostos.

Conforme Zibetti e Souza (2007), para o domínio do “saber ensinar”, não são suficientes os saberes da experiência e os conhecimentos específicos, mas são necessários principalmente os saberes pedagógicos e didáticos. Acrescentam ainda que eles devem ser construídos a partir das necessidades postas pelo real, superando esquemas concebidos pelas ciências da Educação.

## **2. A ATUAÇÃO E O PERFIL DO DOCENTE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

Ramos (2005) destaca que a formação de professores para atuar na educação profissional e tecnológica, tanto no ensino básico quanto no nível superior e pós-graduação, é decisiva para que a atual política de democratização se efetive. Atualmente, com a necessidade imposta pela dinâmica capitalista, passou-se a valorizar o trabalho qualificado, fazendo com que crescesse a relevância

da Educação Profissional e Tecnológica.

De acordo com Pimenta (1996), é comum, no início da docência, que novos professores repitam práticas pedagógicas já usadas por outros professores, apossando-se da referência de docência que se teve enquanto aluno. A ausência de referências práticas de caráter inovador durante a formação inicial do docente faz com que os futuros professores acabem ensinando como foram ensinados.

Nessa perspectiva, Libâneo (2006) considera que dominar as bases teórico-científicas e técnicas e sua articulação com as exigências concretas do ensino, permitem maior segurança profissional, de modo que o docente crie sua identidade.

Machado (2011), enfatiza que a formação profissional demanda atenção cuidadosa aos conteúdos pedagógicos e na construção da identidade do professor.

Para Fernandes e Souza (2017), o desenvolvimento dessa identidade acompanha o processo de maturidade do professor: quanto maior a sua experiência, maior a segurança em identificar-se como docente. Correia e Lourenço (2016) enfatizam que a construção dessa identidade se baseia na multiplicidade de referências pelas quais passam os sujeitos ao longo da vida, desdobrando-se em relações de pertencimento e de identificação

de vínculo com a instituição.

Fernandes e Souza (2017) apontam que pesquisas no campo de formação de professores só ganham relevância a partir da década de 1970 e, no que diz respeito à questão da identidade do professor da educação profissional e tecnológica, trata-se de um processo ainda em construção. Todavia, já existe uma tendência por parte dos professores na busca de mudanças relacionadas ao processo de construção dessa identidade.

Nessa perspectiva, para Correia e Lourenço (2016), o cenário no qual se desenvolvem a trajetória e a constituição da identidade do professor da educação profissional e tecnológica, incluindo o da pós-graduação *stricto sensu*, é marcado por um conjunto de atividades, levando-o a assumir diferentes funções. Desta forma, o trabalho do docente não se limita ao ensino, pesquisa e extensão, mas também, publicações, eventos, avaliações, cargos administrativos, levando muitos à exaustão.

Jardilini *et al.* (2010) observam que, além dessas demandas, ainda cabe ao professor estimular o interesse dos alunos pela disciplina, criar sistemas de avaliação que atendam as peculiaridades da turma e promover a interação discente.

Somam-se a esses desafios, conforme Freire (1996), a necessidade de o professor conhecer

a realidade sociocultural dos alunos, de forma a compreender como eles se veem e quais valores trazem consigo.

Em se tratando da educação profissional e tecnológica, é indispensável, de acordo com Machado (2011), saber trabalhar com as diversidades regionais, políticas e culturais, contextualizando o conhecimento tecnológico e dialogando com diferentes campos de conhecimento, de forma a inserir sua prática educativa ao contexto local.

Correia e Lourenço (2016) destacam que é necessário um conjunto de competências específicas para assumir tais papéis, de modo que nem todos os docentes atendem a essa pluralidade a qual, muitas das vezes, pode tornar-se fonte de estresse e angústia.

Machado (2011) enfatiza que o professor da educação profissional e tecnológica precisa ser comprometido como educador independente das outras atividades que venha a desenvolver, contribuindo ativamente, desta forma, com o desenvolvimento da educação profissional e para a fundamentação da própria identidade profissional.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este texto centrou em abordar a temática “consolidação e perspectiva da atuação docente

na educação profissional”. Para tal empreitada, recorreremos a artigos e obras disponíveis em sites específicos. Ao final, consideramos que trabalhar a temática proposta no contexto da educação profissional e tecnológica perpassa por outros pontos cruciais, como a democratização do ensino, os saberes necessários à prática docente e a consolidação do trabalho docente no contexto da educação profissional e tecnológica.

Entendemos que a consolidação da prática docente na educação profissional e tecnológica exige a aquisição de inúmeros saberes, além de uma constante reflexão e autoavaliação pelo professor em relação a própria prática didática. Por meio desse olhar crítico, espera-se que a cada dia ele promova as mudanças necessárias em sua prática. Assim, contribui-se para a formação de indivíduos críticos e comprometidos com as transformações sociais.

## REFERÊNCIAS

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, 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/111350.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111350.htm). Acesso em: 20, jul. 2020.

CANAM, S. R.; MANFIO, C. A. C.; MARCO, J. **A formação na profissão e o ensino superior:** docência universitária enquanto atividade complexa. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Rio Grande do Sul, 2018.

CORREIA, M. V. P.; LOURENÇO, M. L. A constituição de identidade de professores de pós-graduação stricto sensu em duas instituições de ensino superior: um estudo baseado nas relações de poder e papéis em organizações. **Caderno EBAPE. BR**, v.14, n.4, p. 858-871, dez. 2016.

DUBET, F. Qual democratização do ensino superior? **Caderno RSH**, v.28, n. 74, p. 255-266, ago. 2015.

FERNANDES C. C. S.; SOUZA M. C. B. M. Docência

no ensino superior em enfermagem e constituição identitária: ingresso, trajetória e permanência. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, v. 1, n. 38, p. 1-8, mar. 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, G. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Revista Educação Social**, v.28, n. 100, p. 1129-1152, out. 2007.

JANDILINO, J. R. L; AMARAL, D. J; LIMA, D. F. A interação professor e aluno em sala de aula no ensino superior: o curso de administração de empresas. 2010. **Revista Diálogo Educacional**, v.10, n. 29, p. 101-119, abr. 2010.

LIBÂNEO, J. C. **Didática Geral**. Cortez: São Paulo, 1996.

MACHADO, R. S. O desafio da formação de professores para a educação profissional e tecnológica e proeja. **Revista Educação e Sociedade**, v. 32, n. 116, p. 689-704, set. 2011.

MAGALHÃES, R. B. P; RUFFIN, F. N.; GUTIERRE, L. S; AZEVEDO, A. F. A formação docente na pós-gradu-

ação *stricto sensu*: experiências na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v.13, n.31, p. 559-582, fev. 2017.

MELO, T.G.S; MOURA, D. H. Programa nacional de acesso ao ensino técnico e emprego (Pronatec): expansão e privatização da educação profissional. **Holos**, v. 6, n. 32, p. 103-119, 2016.

MOURA, D. H. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira de educação Profissional e Tecnológica**, v.1, n.1, p. 25-37, jun. 2008.

PILETTI, C. **Didática Geral**. 23 ed. São Paulo: Ática, 2004.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista Faculdade de Educação**, v.22, n.2, p. 72-89, dez. 1996.

PIRES, F. T. A formação e atuação docente na educação profissional e tecnológica: o que revelam as pesquisas dos últimos anos? **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 2, p. 23-37, 2019.

QUADROS, A. L.; MORTIMER, E. F. A atuação de professores de ensino superior: investigando dois pro-



fessores bem avaliados pelos estudantes. **Revista Química Nova**, v. 39, n. 5, p. 534-540, fev. 2016.

RAMOS, M. **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**, São Paulo: Cortez, 2005.

REYNALDO, C. N. X. L. **O papel da coordenação pedagógica na formação continuada: o desenvolvimento e consolidação dos saberes docentes na educação profissional e tecnológica**. 2019. Dissertação (Mestrado de Ciências da Educação/Administração Educacional) - Escola Superior do Instituto Politécnico de Santarém, Santarém, 2019.

SAVIANI, D. **Os saberes implicados na formação do educador**. São Paulo, Unesp, 1996.

ZIBETTI, L. T.; SOUZA, M. P. R. Apropriação e mobilização de saberes na prática pedagógica: contribuição para a formação de professores. **Revista Educação e Pesquisa**, v.33, n.2, p. 247-262, ago. 2007.

VERDUM, P. Prática Pedagógica: o que é? O que envolve? **Revista Educação por Escrito**, v.4, n.1, p. 91-105, jul. 2013.

## CAPÍTULO 3.2



### **A FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: SENTIDOS E SIGNIFICADOS NO OLHAR DOS EGRESSOS- PPGEP/IFRN (2013 A 2018)**

IRACYARA MARIA ASSUNÇÃO DE SOUZA

IFRN

iracyara.assuncao@ifrn.edu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4845-8208>

LÚCIA DE FÁTIMA MONTEIRO

SEEC-RN

lucia.fmm@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3017-3717>

### **INTRODUÇÃO**

Assinalamos que o interesse desta pesquisa é a formação docente a partir de uma reflexão crítica sobre a formação continuada de professores.

Mais especificamente, analisa as contribuições do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional –PPGEP – oferecido pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN, na vida acadêmica e profissional do egresso, compreendendo as relações mantidas com seus egressos na continuidade da produção de conhecimento científico e no diálogo sobre o impacto de suas práticas desenvolvidas na escola.

O PPGEP - IFRN, com oferta de mestrado desde 2013 e de doutorado a partir de 2019, de natureza acadêmica em educação profissional, é um programa que atende, principalmente, a uma política pública de educação para professores e profissionais de diferentes áreas do conhecimento, oportunizando a construção dos saberes docentes para a prática profissional, no campo de conhecimento da Educação Profissional - EP. Em sua estrutura, abrange três linhas de pesquisas, a saber: Linha 1 - Políticas e Práxis em Educação Profissional, Linha 2 - Formação Docente e Práticas Pedagógicas na Educação Profissional, e Linha 3 - História, Historiografia e Memória da Educação Profissional.

A relevância desta pesquisa dá-se por ter sido concebida como atividade científica do PPGEP - IFRN, que analisa o perfil do egresso e evidencia o efetivo sentido da formação continuada

como política pública de educação e como indicador para a melhoria das práticas pedagógicas dos professores. Assim, pressupõe-se pensar que a formação docente está atrelada à importância da formação continuada e a atuação docente, com perspectiva de desenvolvimento de uma educação de qualidade.

A elaboração desta pesquisa tem como objetivo analisar as contribuições do PPGEF na vida acadêmica e profissional do egresso do programa, compreendendo a manutenção de suas relações com o programa. Assim, tornou-se pertinente estudar especificamente a formação inicial e continuada dos egressos entrevistados, verificar as contribuições do PPGEF - IFRN para a sua atuação docente e visualizar as condições de trabalho para a materialização das práticas pedagógicas dos que concluíram o programa entre os anos de 2013 e 2018.

A metodologia adotada foi a pesquisa exploratória e explicativa de caráter qualitativo, com levantamento bibliográfico para aprofundar as questões e explicitar aspectos essenciais referentes ao olhar lançado aos egressos do PPGEF. Cumpre acrescentar que, na pesquisa, foi realizada uma entrevista com egressos do mestrado do PPGEF - IFRN do período de 2013 a 2018. Desses, contamos com uma amostra de

13 participantes do universo de 65 concluintes do mestrado.

O capítulo está organizado em cinco partes: a introdução, que apresenta toda a proposta dessa pesquisa intitulada “A identidade profissional legitimada da formação continuada em educação profissional – egressos – PPGEP - IFRN”. Em seguida, temos a organização dos pressupostos teóricos sobre a “Formação continuada docente: que significados são incorporados aos professores de educação profissional?” Na abordagem da formação docente na relação com a formação continuada e a atuação na Educação Profissional - EP, que potencializa o diálogo científico com a temática pesquisada. A terceira parte compõe a apresentação da pesquisa, ou seja, explica todo processo investigativo para o atendimento dos objetivos da pesquisa quanto aos diálogos com os egressos PPGEP - IFRN. Posteriormente, apresenta-se a análise dos dados, intitulada “Diálogos com egressos do PPGEP - IFRN: sentidos e significados da formação continuada”, trazendo a mediação do discurso dos egressos que revelam as contribuições do PPGEP - IFRN para a sua formação docente. Na última parte, as considerações finais, revela-se explicitamente a interpretação dos dados apresentados e a relevância dos resultados para a compreensão das contribuições do percurso da formação no PPGEP - IFRN, para os egressos do mestrado entre 2013 a 2018.

## **FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE: QUE SIGNIFICADOS SÃO INCORPORADOS AOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL?**

Neste texto, tentaremos aprofundar os significados de formação profissional incorporados aos professores de Educação Profissional (EP), que configura a docência, a partir de políticas públicas de formação inicial e continuada, e os saberes necessários à sua prática pedagógica, numa perspectiva sociocrítica para o desenvolvimento de uma práxis transformadora.

O movimento de formação continuada é parte da construção social da identidade docente. Arroyo (2000), ao conversar sobre o ofício de mestre, afirma que esse ofício é carregado de historicidade e que o professor se redescobre na memória de sua atuação profissional. É nessa memória que o professor se abre à constante busca de sua identidade de mestre.

A identidade docente se constrói numa complexidade que envolve uma diversidade de imagens sociais reconhecidas na sua formação e atuação profissional: professores da educação infantil, da educação fundamental (anos iniciais e anos finais) e do ensino médio. Assim, as diferentes formas de ser professor se configuram por imagens sociais diversas do magistério, isto é, formação em

licenciatura de diferentes áreas do conhecimento adquiridas no ensino superior (ARROYO, 2000).

Nesta seção, indagamos sobre a identidade profissional docente no campo epistemológico da EP, a qual engloba licenciados e bacharéis de formação para a atuação em diversos cursos técnicos e em diferentes níveis de ensino, como ensino médio, superior, especialização, mestrado e doutorado. Assim, a profissionalidade com diferentes especificidades é realidade na EP, e tal complexidade nos faz entender que a identidade de trabalhadores e profissionais mantém esses traços de uma imagem social, construída historicamente, onde todos esses fios se entrelaçam, resultando na forma de ser professor(a) (ARROYO, 2000).

Na relevância da identidade docente, nosso diálogo sobre a formação inicial e continuada do docente para EP e o Ensino Médio Integrado (EMI) não pode se isentar de considerar o cenário de contradições dos dispositivos legais que a norteiam. Neste sentido, para pensar sobre o perfil profissional que precisa ser formado, nos respaldamos nos estudos desenvolvidos por Moura (2014), Gatti (2003), Machado (2008), Silva (2012), Araújo, Frigotto (2015), Oliveira e Oliveira (2015), Arroyo (2000) dentre outros.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) apresentam uma discussão sobre formação conti-

nuada, que de acordo com a definição de Dourado (2015), compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida para o exercício do magistério na EB, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente.

Assim, podemos compreender que a formação continuada deve ser pensada considerando os aspectos da materialidade em que os sujeitos professores estão envolvidos, os desafios do trabalho docente e a inovação científica e tecnológica a partir de uma visão crítica, transformadora e emancipatória.

Para Dourado (2015), a formação continuada deve se dar pela oferta de atividades formativas diversas, incluindo atividades e cursos de atualização e extensão, cursos de aperfeiçoamento, cursos de especialização e cursos de mestrado e doutorado, os quais devem agregar novos saberes e práticas, articulados às políticas e gestão da educação, à área de atuação do profissional e às instituições de educação básica, em suas diferentes etapas e modalidades.

Gatti (2003) diz que a necessidade de se



pensar a formação continuada de professores se constitui a partir de sua função da multiplicidade de dimensões que envolve: a) especialidade, que está relacionada à atualização do universo de conhecimento dos professores, dimensão que mais busca por projetos de formação continuada, b) didática e pedagógica, que envolve o desempenho das funções docentes e a prática social, c) pessoal e social, que consiste em autoformação e descreve a criatividade e expressividade do professor no processo de ensinar e aprender, e d) histórico-cultural, dimensão que se relaciona ao conhecimento dos aspectos históricos, econômicos, políticos, sociais e, incluindo a história da educação, da Pedagogia e sua relação com as necessidades educativas postas no contexto.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DC-NEPTNM), no parecer CNE/CEB Nº 11/12, percebe-se uma discussão específica sobre a formação inicial e continuada de professores para atuar no EM.

No Art. 40, a resolução evidencia que a formação inicial para a docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio deve ser realizada em cursos de graduação e programas de licenciatura ou outras formas. Além disso, esclarece o dever de os sistemas de ensino viabilizarem a formação – sobretudo a continuada – desses docentes, podendo ser organi-

zada em cooperação entre o MEC e IES.

Silva (2012) analisa, especificamente, as políticas públicas voltadas para a formação de professores e avalia uma fragilidade muito grande, principalmente no que concerne a políticas públicas de formação docente para o EMI, porque a sua proposta encontra muitas resistências e dificuldades de materialização, uma vez que os pressupostos básicos como a formação humana integral, o trabalho e a pesquisa como princípios educativos e o currículo integrado são elementos de difícil materialização nas escolas.

Sendo assim, compreendemos que uma política que supere as distorções persistentes, as muitas improvisações e, sobretudo, as carências tanto nas condições de trabalho quanto na formação de docentes, devem ter como base, em seu processo formativo, a EP e o EMI com centralidade na formação humana integral, no trabalho e na pesquisa como princípios educativos e o currículo integrado, uma vez que se constituem como elementos pedagógicos e políticos da EP e do EMI na perspectiva da formação humana integral.

Para tanto, a formação do professor para trabalhar no EMI deve estar centrada nas dimensões teóricas que norteiam o currículo integrado, na formação humana integral, no trabalho e na pesquisa como princípio educativo. Princípios es-

ses que possibilitam o professor articular melhor os saberes específicos e os saberes pedagógicos com os saberes inerentes a sua área de atuação.

De acordo com Oliveira e Oliveira (2015), não basta os professores dominarem os conhecimentos relativos as suas áreas de conhecimento. É preciso também conhecer sobre as áreas dos cursos técnicos em que atuam, a fim de superar a fragmentação do currículo e promover a integração.

Araújo e Frigotto (2015) corroboram com a discussão e acrescentam que, para o desenvolvimento de práticas pedagógicas integradoras, será necessário considerar três dimensões: a contextualização, a interdisciplinaridade e o comprometimento ético-político. A contextualização se caracteriza a partir da articulação dos conteúdos formativos com a realidade social e com os projetos políticos dos trabalhadores e de suas organizações sociais. A interdisciplinaridade é compreendida como o princípio que potencializa cada ciência, dando compreensão dos seus limites e ressaltando os princípios da diversidade e da criatividade. No comprometimento ético-político, a ação pedagógica se materializa, a partir dos conteúdos formativos, mas dá ênfase aos objetivos de transformação social, na perspectiva da emancipação. (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015).

Concordamos com a afirmação dos auto-

res acima citados, principalmente, no tocante ao compromisso com a transformação social e compreendemos a interdisciplinaridade como um dos elementos basilares do currículo integrado. Acrescentamos que a formação continuada se apresenta como um caminho que vai além de cursos, pois é um momento de tomada de decisões e ressignificação do fazer docente. Porém, não podemos deixar de reconhecer que os processos formativos precisam de políticas públicas asseguradas por dispositivos legais.

A partir desse momento, faremos uma reflexão acerca dos saberes necessários ao trabalho do professor que atua na EP e EMI, constituindo-os como pesquisadores de sua própria prática, de acordo com os estudos de Araújo (2008) e Moura (2014).

Araújo (2008) defende uma pedagogia própria para EP. Como resultados de suas pesquisas e estudos, propõe que o professor dessa modalidade de ensino precisa construir e mobilizar os seguintes saberes: técnico, pedagógico e de pesquisador. O autor define os saberes técnicos, na perspectiva da práxis, como propõe Vásquez (1968). Em relação aos saberes didáticos, o autor considera que devem ir além da aquisição de técnicas didáticas de transmissão de conteúdos para os professores e de técnicas de gestão para os dirigentes, visando que as práticas profissionais ultrapassem os

limites da educação bancária e assumam um caráter científico-reflexivo. Essa definição dos saberes didáticos requer, segundo o autor, a condição de escolher um projeto que melhor atenda às necessidades da realidade, dentre outros projetos políticos existentes na sociedade.

Com relação aos saberes do pesquisador, o autor entende que deve ter uma função a qual fortemente no docente o desejo de dedicar a maior parte de seu tempo de trabalho ao desenvolvimento de projetos de pesquisa, para promover uma atitude de autonomia intelectual diante dos desafios da sua prática educativa (ARAÚJO, 2008).

Além desses três saberes essenciais, Araújo (2008) confirma que os saberes relacionados: a) ao funcionamento da sociedade e das relações entre trabalho, cultura, ciência e Estado; b) às políticas públicas, sobretudo as educacionais e de educação profissional; e c) o desenvolvimento local e às inovações precisam estar incorporados no fazer cotidiano do professor que trabalha na EP e no EMI.

Moura (2014) aponta os conhecimentos necessários ao trabalho do professor na EP, no EMI e no PROEJA. O autor evidencia, em sua produção, que esses conhecimentos deveriam ser construídos no decorrer da formação inicial e continuada do docente. De acordo com o autor, o professor precisa ter o domínio da sua área técnica, o saber

ensinar no seu campo específico do conhecimento o saber pedagógico. (MOURA, 2014).

Compreendemos, a partir dos autores, que a autonomia docente se constrói com a formação inicial e continuada dos professores, direcionada especificamente para a área e modalidade de ensino em que venham a atuar. Compreendemos também que as políticas públicas de formação, principalmente as de educação profissional, são indispensáveis para assegurar a qualidade que se espera da educação.

Vale salientar que a noção de professor pesquisador aqui apresentada por nós diz respeito a diferenciar o conhecimento construído por meio da pesquisa do conhecimento por percepção do senso comum, ou por aqueles que desconhecem o sentido da pesquisa enquanto princípio educativo, mas que deveriam buscar, também, promover uma atitude de autonomia intelectual diante dos desafios, ressignificando sua prática pedagógica.

## **A APRESENTAÇÃO DOS DIÁLOGOS COM OS EGRESSOS PPGEF – IFRN**

A pesquisa “Um olhar sobre os egressos do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional” tem como objetivo analisar a contribuição do PPGEF - IFRN na vida acadêmica e profissional

do aluno egresso, compreendendo a manutenção das relações com ele. A pesquisa está organizada em 3 eixos: formação inicial, atuação profissional e formação continuada.

A metodologia empreendida para a realização da pesquisa é exploratória e explicativa de caráter qualitativo, com levantamento bibliográfico e realização de entrevistas com alunos egressos do curso de mestrado do PPGEP - IFRN do período de 2013 a 2018. A opção pela pesquisa exploratória se deu por possibilitar o levantamento de “[...] informações sobre um determinado objeto, delimitando assim um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestação desse objeto. [...]” (SEVERINO, 2007, p. 123). Esse tipo de pesquisa é base para a pesquisa explicativa, a qual “registra e analisa os fenômenos estudados, busca identificar suas causas, [...]” (Ibid., p. 123).

A pesquisa foi realizada por grupos de discentes do PPGEP - IFRN, dos cursos de mestrado e doutorado na disciplina “Formação Docente para Educação Profissional”, no segundo semestre de 2019, e contou com uma amostra de 15 participantes do universo de 65 egressos do mestrado do período de 2013 a 2018. Do total de entrevistas, 2 (duas) não foram entregues dentro da agenda da pesquisa, permanecendo, neste estudo, um total de 13 participantes.

Após a realização e transcrição das entrevistas de cada grupo, foram atribuídos códigos de identificação para cada participante, como forma de resguardar a identidade dos colaboradores, e os dados disponibilizados na plataforma Google Sala de Aula, para que cada o grupo fizesse a análise e a produção do artigo de acordo com os encaminhamentos pré-estabelecidos, com base nos eixos e temas de interesse dos grupos.

O nosso grupo optou em trabalhar com o eixo formação docente, delimitado em torno do tema “Formação Docente: contribuições do PPGE - IFRN para a formação continuada e atuação na educação profissional”, elegendo três categorias que estabelecemos *a priori*: a) concepção de formação continuada; b) processos de formação continuada na carreira docente; e c) contribuição do PPGE - IFRN para a formação docente.

Essas categorias foram definidas por traduzirem o percurso investigativo para alcançar o objetivo de analisar a contribuição do PPGE - IFRN na vida acadêmica e profissional do egresso, compreendendo a manutenção das relações da mesma forma. O instrumento da pesquisa foi a entrevista semiestruturada (gravação de áudio das entrevistas).

Participaram da pesquisa 13 egressos do PPGE - IFRN. O perfil profissional é plural, pois compreende licenciados e bacharéis. Para seleção dos



participantes, priorizamos o critério de atuação docente na Educação Profissional - EP, considerando a definição de categorias com abrangência da atuação docente e dos processos de formação continuada na carreira. Com este entendimento, nos certificamos dos egressos que atuavam e ou atuaram como professor na EP (rede pública estadual e federal), revelando que dos 13 entrevistados, apenas 7 atenderam aos critérios de análise, sobre os quais nos debruçamos para a análise.

De posse das transcrições das 13 entrevistas, iniciamos o processo de leitura e análise dos dados, com base na delimitação do tema e categorias estabelecidas pelo eixo formação continuada, visando o exercício da busca investigativa de identificar sentidos e significados que os participantes atribuem a sua formação continuada no PPGEPI - IFRN.

## **FORMAÇÃO CONTINUADA: SENTIDOS E SIGNIFICADOS NAS VOZES DOS EGRESSOS DO PPGEPI - IFRN**

Em consonância com o objetivo desta pesquisa, que é analisar a contribuição do PPGEPI - IFRN na vida acadêmica e profissional do egresso, compreendendo a manutenção das relações com os mesmos, a análise dos dados está organizada em dois quadros de acordo com as categorias já

apresentadas anteriormente, que são: a) concepção de formação continuada, processos da formação continuada; e b) processos de formação continuada na carreira docente. Em relação á categoria c) contribuições do PPGEp para a formação docente na educação profissional, decidimos analisá-la de forma direta na fala de cada participante, visto que é uma questão que justifica a pesquisa.

As respostas nos quadros 1 e 2, são propostas em forma de síntese, sem alteração da ideia e com recortes mantendo-se a fala direta na transcrição. Iniciaremos a análise do quadro 1, o qual apresenta a concepção de formação continuada, isto é, o egresso participante esclarece como compreende o seu percurso formativo no PPGEp - IFRN.

### **Quadro 1** – Quadro a concepção dos professores sobre formação continuada

| PARTICIPANTES |          | CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA   |
|---------------|----------|--|
| 1             | DL20172F | São todos os processos formativos pelos quais o professor passa.   |
| 2             | DL20172F | Aprofundamento de determinados conhecimentos de modo a complementar a formação inicial; expandir os conhecimentos. |
| 3             | DL20152E | Tudo que vai além da graduação.  |
| 4             | DL20162F | É ressignificar suas práticas através de um movimento reflexivo.   |

|   |          |   |
|---|----------|---|
| 5 | DL20131F | A formação não é só em espaços formais. Tenho mais afinidades com academia.   |
| 6 | DL20151F | Uma forma de atualizar a sua humanidade, reproduzir a atualidade global, atualizá-la com questionamentos éticos e de maneira individual, em si próprio. |
| 7 | DL20162P | É pensar a sua ação docente, a profissionalização de maneira constante, maneira intensa, é atualizar, reciclar.   |

**Fonte:** Elaborado pelas autoras (2020).

A formação docente na concepção de Araújo (2008) se apresenta como um desafio que não consiste apenas em capacitar, “como insistem algumas políticas e/ou seus executores, mas promover uma cultura de valorização do professor que se traduza no reconhecimento efetivo da qualificação profissional docente como processo sem fim” (ARAÚJO, 2008, p. 54).

Partindo do princípio de que a formação continuada deve ser um processo contínuo e necessário à carreira docente, passamos a analisar o quadro 1, que versa sobre a concepção dos professores egressos do PPGEP que atuam em EP sobre formação continuada.

O professor DL20172F diz que a formação continuada é o “aprofundamento de determinados conhecimentos de modo a complementar a formação inicial; expandir os conhecimentos”. Ele

expressa a concepção de que reconhece a formação continuada como necessária para a aquisição dos saberes que possibilitem o exercício da docência com autonomia.

Nas palavras do professor DL20162F, a formação docente “é ressignificar suas práticas através de um movimento reflexivo”. Segundo Farias (2006), a necessidade de inovação que incide sobre o ensino e a ressignificação da prática pedagógica é de natureza pedagógico-curricular, sendo possível distinguir dois tipos: as que incidem sobre a escola como um sistema e as que incidem sobre o ensino, sendo que ambas devem ser legitimadas pelas políticas de formação continuada e reconhecimento dos professores de que precisam ressignificar suas práticas.

Pimenta (2012) estabelece uma relação entre teoria e prática na construção dos saberes, deixando claro que há uma indissociabilidade entre teoria e prática na constituição e ressignificação dos saberes na formação docente.

Concordamos com essas duas autoras, pois compreendemos que o processo de reflexão-ação-reflexão como estratégia metodológica é de fundamental importância na construção da autonomia do professor para os encaminhamentos de atividades e resolução de problemas em sala de aula.

Nessa perspectiva, observa-se que as res-

postas dos professores DL20162P e DL20172F convergem para o pensamento do professor DL20162F, no sentido de reconhecerem que a formação continuada possibilita aos professores tanto a aquisição de novos conhecimentos como embasamento teórico, o que contribui para a ressignificação de suas práticas e conseqüentemente à sua postura política frente às ações pedagógica na atuação docente.

Em relação à resposta do professor DL20151F, quando ele diz que é “uma forma de atualizar a sua humanidade, reproduzir a atualidade global, atualizá-la com questionamentos éticos e de maneira individual, em si próprio”, percebemos que houve um equívoco na organização das ideias quanto a definição para formação continuada, que nos remete a uma reflexão similar a de Araújo (2008), quando diz que o perfil do docente de educação profissional não pode moldar-se à feição de transmissor de conteúdo definidos por especialistas externos, mas compor-se por características em que seu papel seja de: intelectual; problematizador; mediador do processo ensino-aprendizagem; promotor do exercício da liderança intelectual; orientador sobre o compromisso social que a ideia de cidadania plena contém; e orientador sobre o compromisso técnico dentro de sua área de conhecimento.

Concordamos com as ideias do autor e compreendemos que a formação continuada se caracteriza como um espaço que possibilita ao professor oportunidades de estudos no campo da educação, buscando atender às necessidades específicas de acordo com suas respectivas áreas de atuação.

No quadro 2, apresentamos uma síntese das respostas dos professores sobre os processos de formação continuada durante seus percursos da carreira profissional.

## **QUADRO 2** – Processos de formação continuada na carreira docente

| PARTICIPANTES |          | PROCESSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA CARREIRA DOCENTE   |
|---------------|----------|--|
| 1             | DL20142F | As reuniões, os colegiados, os cursos, as pós-graduações, são essenciais para o ser professor de forma global integral |
| 2             | DL20172F | Curso de especialização, cursos em educação nas próprias instituições, programas e projetos.                           |
| 3             | DL20152E | No espaço da escola como: reuniões, planejamentos, semana pedagógica.  |
| 4             | DL20162F | Especializações, mestrado e atuação na prática – sala de aula e gestão.  |
| 5             | DL20131F | Espaços formais, participação coletiva, ou determinados grupos, para o fortalecimento da luta.                         |

|   |          |  |
|---|----------|--|
| 6 | DL20151F | Especialização, mestrado, curso de extensão. |
| 7 | DL20162P | Especialização, mestrado e doutorado.        |

**Fonte:** Elaborado pelas próprias autoras, 2020.

Reconhecemos que a formação continuada, é um processo de formação profissional que pode permitir ao docente despertar a consciência na direção do trabalho pedagógico, com perspectiva de transformar as condições materiais que lhe são dadas na instituição escolar, a partir de sua ação docente. Isso exige entender que a especificidade do campo da educação e o trato profissional requerem maior segurança docente, que é favorecida com múltiplas formações, graduação, pós-graduação, participações em eventos científicos, dentre outros processos formativos. (ARROYO, 2000)

O quadro 2 nos traz os diferentes entendimentos sobre processos de formação continuada dos participantes, inclusive, as questões apresentadas revelam significados tanto do conhecimento científico como de suas experiências docentes cotidianas. Este entendimento se aproxima da concepção do professor DL20142F, quando diz que “as reuniões, os colegiados, os cursos, as pós-graduações são essenciais para o ser professor de forma global integral”, o que nos faz considerar a

contribuição formativa de experiências acumuladas em diferentes ações e processos de formação de professores para atuar em educação profissional (ARAÚJO, 2008).

No intuito de dialogarmos sobre os percursos de formação continuada na EPT, no entendimento dos egressos do PPGEF - IFRN, pudemos identificar que esses percursos estão relacionados aos espaços acadêmicos (as formações *lato e stricto sensu*) como também os espaços de atuação profissional onde acontece a profissionalidade, que é a formação em serviço, em que os profissionais buscam realizar estudos e pesquisas a partir da realidade, para implementar as mudanças que atendam às suas necessidades e discutir a especificidade do campo de conhecimento da EPT e da formação docente para atuação quanto

à dinâmica tecnológica e de produção de conhecimentos, à diversidade cultural, à sustentabilidade ambiental, à vida em sociedade, o exercício dessa docência se tornou mais complexo, exigindo-se das práticas pedagógicas maior coerência, consistência, diálogo, participação. (MACHADO, 2011, p. 693).

Assim, ressaltamos que o desafio do exercício da docência torna-se cada vez mais complexo, isto é, engloba uma pluralidade de experiências docentes



que contribuem para expansão e aprofundamento do conhecimento, reconhecendo os múltiplos significados de sua participação com autonomia intelectual e posicionamento político nesses processos de formação continuada mencionados.

Na continuidade da análise, seis participantes destacaram com predominância a compreensão de formação continuada que engloba cursos de especialização, mestrado e doutorado, como, por exemplo, afirmou o participante DL20131F, “Espaços formais, participação coletiva, ou determinados grupos, para o fortalecimento da luta.” Este egresso compreende os espaços formais (universidade e institutos de educação) e a participação coletiva (determinados grupos) como momentos formativos importantes para sua qualificação profissional, mencionando a dimensão política dessa formação, ao considerar o fortalecimento da luta do professor. Para nós, essa fala revela que a formação continuada oferecida pelo PPGEP - IFRN opta por “[...] priorizar o empenho de formação permanente dos quadros do magistério como tarefa altamente política [...]”. (FREIRE, 2011, p. 66).

Não temos dúvidas de que a garantia de uma sólida formação continuada para os docentes somente acontecerá na afirmação de uma política pública centrada na ressignificação da educação nacional. No entanto, não podemos ignorar a

formação continuada dos professores em serviço, visto que a dimensão do conhecimento científico e da experiência são importantes para reflexões sobre a prática pedagógica.

Abordaremos agora a **questão da contribuição do PPGEPI - IFRN para a formação docente dos egressos**. O PPGEPI - IFRN atende a uma política de formação continuada docente para os professores que garantir o direito, previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9.394 atualizada até julho de 2018, no título VI – Dos Profissionais da Educação, Art. 63 – que discorre sobre as ofertadas de educação nos institutos superiores, aqui destaque para o inciso III – que versa sobre manter “programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis” (BRASIL, 2018, p. 43).

As falas dos pesquisadores revelam concordância no reconhecimento da formação no PPGEPI - IFRN no que concerne à aquisição de conhecimento do campo epistemológico da EP e à atribuição de significado diferente à sua prática docente. A satisfação da formação continuada atrelada à aquisição de conhecimento científico e as necessidades de aperfeiçoamentos profissionais dos egressos, é coroada nas falas dos sujeitos. Aqui destacamos duas:

[...], mudaram muito minha prática no sentido de olhar as coisas e compreender criticamente os processos, de discutir mais, a minha concepção de ensino, principalmente a educação profissional ficou mais consolidada, a minha concepção de educação, de sociedade, daquilo que eu penso enquanto pessoa, enquanto profissional hoje, está mais claro, do que antes. (PARTICIPANTE DL20152E, 2020).

Primeiro mudou minha percepção do que é educação, minhas reflexões acerca do que é educação profissional, possibilitou enxergar melhor o tipo de servidor que precisamos ser. Reconhecer a importância da pesquisa, como a disciplina Ciência e Produção do Conhecimento para minha formação. (PARTICIPANTE DL20162F, 2020).

Nesses depoimentos, os participantes destacam a dimensão da identidade de pesquisador e a especificidade do campo epistemológico da EP, como referencial significativo de formação profissional para a atuação docente. Ao atribuírem significado a essa formação no PPGEP - IFRN, situam-se em consonância com o fundamento de formação docente na EP, na ideia de que “Nesse processo educativo de caráter crítico-reflexivo, o professor deve assumir outra atitude, forjada a partir de outro tipo de formação, que deve ser crítica, reflexiva

e orientada pela e para a responsabilidade social” (MOURA, 2006, p. 84).

Nessa linha de raciocínio, com relação à formação do professor com perspectiva de pesquisador no PPGEPI - IFRN, entendemos que os saberes de base científica devem ter uma função não necessariamente para formar um(a) docente que dedique a maior parte de seu tempo de trabalho ao desenvolvimento de projetos de pesquisa, mas, também para promover uma atitude de autonomia intelectual diante dos desafios da sua prática educativa. (ARAÚJO, 2008, p. 59).

Essa experiência formativa colocada pelos participantes é apresentada também quanto ao aspecto de mudança que a formação continuada trouxe para a sua prática pedagógica pela formação crítica e reflexiva, orientada para a responsabilidade social, a qual pode alavancar as mudanças necessárias para a transformação desejada na escola. Vejamos os depoimentos:

Forma realmente para sermos pesquisadores na educação profissional, primeiro entendendo-a como um campo, um campo de fazer ciência, então ... primeiro consegui entender o que era fazer ciência. O programa ele sistematizou o meu fazer enquanto professor da educação profissional, mas principalmente enquanto pesquisador que se

volta pra (sic) essa dimensão e pra (sic) essa modalidade (PARTICIPANTE DL20142F, 2020).

[..], acho que é um dos poucos programas que tem no Brasil que é ... que solidifica que tenta consolidar o campo da educação profissional que é... que é... (sic) uma reticência na Lei de Diretrizes e Bases, que é uma reticência no curso de formação e em muitos cursos de formação continuada. Agora, que o PP-GEP consegue respostas pra (sic) que essas discussões, trabalho, educação e mundo do trabalho possam estar dentro do ambiente escolar. Tanto para a formação do aluno quanto para a formação do professor (PARTICIPANTE DL20172F, 2020).

Isso, na verdade, revela-se como o assimilado no curso de mestrado do PPGEPI - IFRN na opinião dos participantes. Percebe-se que o ensinado e aprendido como fundamento epistemológico da EP foi oportunizado numa necessária relação do fazer docente no ambiente escolar. Isso significa, ao nosso ver, a ampliação da formação docente como ser-professor intelectual que pode continuar aprendendo na própria pedagogia, bem como resultar em ressignificar o lugar da EPT como crítica feita à formação profissionalizante imposta pelo capital.

Há mais um aspecto ligado à essa formação, que gostaríamos de salientar na fala de três participantes, que diz respeito à compreensão de práxis e da importante relação teoria e prática:

O PPGEP foi um divisor de águas mesmo pra minha práxis. A gente não pode dissociar teoria e prática. Fomentou essas possibilidades de compreender e refletir que... uma prática -/ profissional, né? Minha práxis mais democrática. Que tipo de currículo que a gente vai defender, que tipo de formação. Essa preocupação da integração das áreas, desse conhecimento não isolado, de compreender essa realidade. Compreensão da educação e trabalho, de compreender as políticas educacionais. Esse tipo de formação que a gente defende enquanto coletivo, também foi essencial (PARTICIPANTE DL20131F, 2020).

Contribuiu muito na articulação dos saberes, em proporcionar uma articulação dos saberes, principalmente para o ensino médio integrado. Passei também a pensar a educação básica de maneira geral, a formação humana integral. A articulação e compreensão da formação unilateral. [...]. Na prática, passei a compreender mais sobre a relação trabalho e educação (PARTICIPANTE DL20151F, 2020).

O PPGEP tem um papel muito importante na minha formação, na

profissional que me transformei, com uma nova forma de pensar a integralidade da educação pensada além da caixa, fora da hegemonia. Para a prática docente - Eu sempre pensei muito socialmente e o PPGE ampliou esse meu pensamento, a forma de pensar e ver o mundo de outra forma. A formação do PPGE em educação me permitiu me construir um ser docente (PARTICIPANTE DL20162P, 2020)

É oportuno considerar que a formação docente é historicamente marcada por uma relação fragmentada do conhecimento por disciplinas e especificidades práticas durante a formação inicial e continuada, o que repercute na sua prática pedagógica. No entanto, na fala da participante DL20162P, ela afirma ter aprendido a pensar a integralidade da educação na formação de mestrado.

Neste sentido, a formação continuada tem sua primazia com relação à construção da identidade docente e à concepção de totalidade do processo educacional relativos ao efetivo alcance da unidade teoria e prática, que implica em plasmar a práxis (VÁZQUÉZ, 1968). Acreditamos tornar evidente as especificidades de ser professor na EPT, que extrapola o gostar de ser, e incute uma imagem docente intelectual que, fundamentada histórica e cientificamente, tende a contribuir para a

expressão de uma efetiva práxis educativa.

Por sua vez, isso tudo se faz importante por se verificar que “[...] o fato de que os professores, querendo ou não, assumem um papel decisivo na consolidação de projetos de sociedade” (FORNARI, 2018, p. 86).

Nesse sentido, essa constatação nos remete à questão da consciência da formação humana e o despertar crítico do seu “ser docente” como âncora para colocar sua concepção de educação em prática. Essa afinidade complexa entre formação intelectual e transformação da consciência confere o sentido de que

A formação continuada dos professores é de suma importância para a sociedade. Ela possibilita um ensino de qualidade para os alunos, gera no docente um espírito de humildade intelectual, já que este compreende que o processo de ensino e aprendizagem se faz por toda a vida e que a posse de um diploma não torna um indivíduo conhecedor de tudo dentro de sua área (HASHIZUME, 2015, p. 54).

Essa consciência docente quanto ao conhecimento científico significativo para sentir os ganhos do processo de formação continuada *stricto sensu* no campo do conhecimento da EP e, em particular, no PPGEP - IFRN, mostra que é possível su-



perar a dicotomia presente nos cursos de formação docente, oportunizando uma educação crítica e reflexiva que engloba a totalidade do processo educacional na relação com o projeto de sociedade democrática e solidária.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A análise das entrevistas dos egressos do PPGEPI mostrou que a base epistemológica do modelo pedagógico do programa é comprometida com a proposta de formação humana integral, tendo o trabalho e a pesquisa como princípios pedagógicos. Dessa forma, os professores reconhecem a importância do programa para formação continuada, uma vez que atende às especificidades da EPT e defende que seja ancorada em políticas de formação permanente.

O PPGEPI - IFRN, de acordo com vozes dos participantes, tem um papel relevante na carreira docente de cada professor. Eles expressaram que o aprendizado nessa formação de mestrado favoreceu um pensar crítico sobre a integralidade da educação. Esse fato assegura que os egressos reconhecem que sua formação foi complementada com esse processo formativo, oportunizado com o diálogo do conhecimento científico entre a prática pedagógica e suas nuances frente aos desafios en-

frentados pelos professores na construção de sua carreira docente.

Vale ressaltar que a proposta de formação continuada oferecida pelo PPGEPI - IFRN atende às necessidades específicas da EP. Por esta razão, cria-se possibilidades para a pesquisa e extensão como, por exemplo, a construção desse texto, enfatizando importantes processos formativos, sobre os quais se constrói o perfil profissional e resulta na apreensão de uma diferença na concepção de EP, que modifica a prática pedagógica de seus egressos.

Assim sendo, o PPGEPI - IFRN possibilita aos seus egressos oportunidades de formação continuada que atenda às necessidades do campo epistemológico da EP e promova o fazer docente, por meio do engajamento em projetos desenvolvidos em sala de aula, a integralidade do pensar e do fazer fundamentados em projetos de pesquisa e extensão ancorados em princípios da formação humana integral.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. Formação de docentes para a educação profissional e Tecnológica: por uma pedagogia integradora da educação profissional. **Trabalho & Educação**, v. 7. n. 2, maio/ago., 2008.

ARAÚJO; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Educação em Questão**, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-81, maio 2015.

ARROYO, Miguel G. Ofício de mestre: **imagens e auto-imagens**. Petrópolis -RJ: Vozes,2000.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Documento-base do Seminário Educação Profissional**: concepções, experiências, problemas e propostas. Brasília: MEC, 2003.

BRASIL. **Lei 9394/96**. Lei de Diretrizes e Bases da Educacional - LDB., 2. ed. Brasília: Senado Federal, 2018. 58 p.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Inovação, mudança e cultura docente**. Brasília: Liber Livro, 2006.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação e sociedade**, v.

36, n. 131, p. 299-324, abr./jun., 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FORNALI, Liamara Teresinha. **Emancipação humana e educação**: possibilidades e desafios para os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Curitiba: Appris, 2018.

GATTI, Bernadete. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119. Fundação Carlos Chagas. Julho 2003.

HASHIZUME, Cristina Miyuki. Proletarização e invasão do tempo livre do docente: estudo sobre a formação continuada e lazer de professores do ensino básico. In: BATISTA, E. L.; BATISTA R. L (Orgs.). **Trabalho, Educação e Emancipação Humana**. Jundiaí: Paco Editorial: 2015. p. 37-58.

MACHADO, Lucília Regina. de Souza. O Desafio da Formação dos Professores para EPT e PROEJA. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32. n.116, p. 689-704, jul.-set. 2011.

MACHADO, Lucília Regina de Sousa. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Edu-**

**cação Profissional e Tecnológica**, Brasília, v.1, n.1, p. 8- 22, jun. 2008.

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

MOURA, Dante Henrique. **Trabalho e formação docente na educação profissional**. Curitiba: IFPR, 2014.

OLIVEIRA, João Ferreira. **A articulação entre universidade e educação básica na formação inicial e continuada de professores**: demandas contemporâneas, situação-problema e desafios atuais. 2010, 17 p. (mimeo).

OLIVEIRA, Bruna Mendes; OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. Licenciaturas nos Institutos Federais e a formação do professor do ensino médio integrado. In: Colóquio Nacional da Produção do Conhecimento em Educação Profissional, 3., 2015, Natal. **Anais...** Natal: IFRN, 2015. p. 1 - 10.

PIMENTA. Selma Garrida; GHEDIN. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SEVERINO. Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Filomena Lúcia Gossler Rodrigues da. A docência nos cursos de ensino médio integrado à educação profissional: desafios para as políticas de formação de professores. *In*: Colóquio Ensino Médio, História e Cidadania, 7., 2012, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Colóquio Ensino Médio, 2012. p. 1 - 12.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1968.



## CAPÍTULO 3.3

### **A FORMAÇÃO CONTINUADA NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COMO ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DE SABERES**

JOÃO KAIO CAVALCANTE DE MORAIS

IFRN

kaio-ca-valcante@hotmail.com

ORCID: 0000-0001-6984-3629

LUCIANO FRANCISCO DOS SANTOS

IFRN

luucsantos@gmail.com

ORCID: 0000-0003-4863-7767

ALANDERSON MAXSON FERREIRA DO NASCIMENTO

IFRN

alandersonclarinetista@gmail.com

ORCID: 0000-0002-8849-7394

## INTRODUÇÃO

No presente capítulo, buscaremos compreender como a formação continuada no Mestrado em Educação Profissional, do PPGEP (Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional) contribuiu na construção e reconstrução de saberes específicos para a docência e para a pesquisa, na perspectiva dos egressos.

Em nossa compreensão, os professores são trabalhadores, inseridos no contexto do modo de produção capitalista (MOURA, 2014). Esses profissionais desempenham suas atividades com outros sujeitos reais, ou seja, estudantes das redes públicas e privadas de ensino do país (ORSO, 2011). Nesse contexto, os docentes deveriam receber formação para efetivar os processos de ensino e aprendizagem em diferentes níveis, etapas e/ou modalidades de ensino (PIMENTA, 1999; TARDIF, 2014), o que engloba a Educação Profissional (EP).

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/1996 (LDBEN) estipula, em seu Art. 62, que a União, o Distrito Federal, os estados e os municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério (BRASIL, 1996).



No Brasil, a formação continuada de professores pode acontecer em nível superior, no âmbito dos cursos de capacitação, aperfeiçoamento, extensão, especialização, mestrado, doutorado e pós-doutorado. Estes três últimos ocorrem em programas de pós-graduação (PPG) de universidades públicas, privadas e/ou institutos de educação. No contexto específico do IFRN, dentre os PPGs, destacamos o PPGEF, tendo em vista que ele contribui para a formação continuada de profissionais de diversas áreas do conhecimento e que atuam nas diferentes redes de ensino do Rio Grande do Norte e demais unidades da Federação.

O PPGEF foi formado, em 2013, por decorrência das ações de um grupo de professores vinculados ao NUPED/IFRN (Núcleo de Pesquisa em Educação). Esses pesquisadores ressaltavam as dificuldades do trabalho docente na EP e a necessidade de mais pesquisas na área. O entendimento da época era que um PPG se constituiria como espaço possível para tais reivindicações, tendo em vista que se poderia formar professores para atuar no contexto da EP, além de produzir conhecimento para a área.

De acordo com o projeto de criação do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional,

[...] este curso de Mestrado em Educação visa dar continuidade à formação científica de profissionais em nível superior provenientes de diversas áreas do conhecimento, **capacitando-os para a docência** e para a pesquisa na área da Educação Profissional, considerando suas interfaces com a Educação Básica (IFRN, 2012, p. 56, grifo nosso).

Logo, um dos objetivos do PPGEF era (e segue sendo) formar para a docência, numa perspectiva de continuidade dos estudos em nível superior. Nesse processo formativo, é esperado que o profissional (de qualquer área do conhecimento) construa saberes específicos para assegurar os processos de ensino e de aprendizagem na EB, de forma geral, e na EP, de forma específica.

É nesse contexto que emerge o nosso trabalho, tendo em vista que buscamos compreender como os estudantes egressos do PPGEF construíram e reconstruíram saberes específicos para a docência no contexto da formação continuada.

Para além dessa questão, outras são suscitadas e emergem por decorrência, dentre elas: os estudantes do PPGEF mobilizam saberes para a docência em seu contexto de trabalho? Que saberes balizam o fazer cotidiano desses profissionais professores? Qual o papel do PPGEF na reconstrução dos saberes específicos para a docência? Sa-

bemos que essas e outras questões dificilmente serão esgotadas apenas em um capítulo de livro, entretanto, o nosso esforço caminha no sentido de levantar essas problematizações a respeito do fazer e dos saberes docentes.

Além desta introdução, o capítulo está organizado em algumas partes. No próximo tópico, apontamos algumas das nossas escolhas metodológicas. Em seguida, localizamos a formação continuada como espaço de construção e reconstrução de saberes. Posteriormente, analisamos as falas dos egressos na tentativa de localizar os saberes específicos da docência construídos no PPGEF. Nas considerações finais, realizamos algumas reflexões em torno do objetivo proposto e das questões levantadas na introdução.

## **PONTUANDO ALGUMAS QUESTÕES METODOLÓGICAS**

O presente capítulo emergiu no contexto de uma pesquisa maior, desenvolvida na disciplina “Formação Docente para a Educação Profissional” (PPGEF/IFRN). Essa disciplina é obrigatória para os mestrandos e doutorandos da linha de “Formação Docente e Práticas Pedagógicas em Educação Profissional”. Enquanto estudantes, os autores do trabalho produziram um texto como atividade avaliativa da disciplina.

Em cada oferta da matéria, as professoras responsáveis organizam pesquisas científicas com objetos de estudo envolvendo os processos de formação de professores no contexto da EP. No ano de 2019, a pesquisa coletiva teve como título “Um olhar sobre os egressos do PPGEP”, tendo por objetivo analisar a contribuição do programa para a vida acadêmica e profissional dos egressos, compreendendo a manutenção das relações do programa com os mestres formados por ele.

A pesquisa foi construída coletivamente, em sala de aula, a partir das orientações das professoras responsáveis pela disciplina, com a participação efetiva dos mestrandos e doutorandos. Os estudantes contribuíram para a definição dos entrevistados, bem como nos instrumentos para levantamento e análise dos dados.

Na delimitação dos entrevistados, sabíamos que os participantes seriam os mestres egressos do programa em educação (ou seja, formados), oriundos das matrículas das turmas de 2013 a 2017, totalizando 5 turmas. Não foram inseridos como prováveis entrevistados os estudantes das turmas de 2018 e 2019, uma vez que ainda não haviam concluído o curso.

A escolha dos egressos ocorreu pela necessidade de analisar o impacto do programa em suas vidas, algo que pareceu fundamental, tendo em

vista que, em 2019, o PPGEp teve a autorização para ofertar o curso de doutorado acadêmico em Educação Profissional pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Após a escolha das 5 turmas, localizamos 68 possíveis participantes, incluindo aqueles que estavam cursando a disciplina em questão. Por questões éticas, esses doutorandos, ou seja, os que estavam cursando especificamente a disciplina em questão, foram excluídos desse quantitativo. Com isso, o número de possíveis participantes diminuiu para 65. Assim, buscamos delimitar ainda mais o número de participantes, em razão do curto período para desenvolver as entrevistas, transcrevê-las, lê-las, analisar os dados, consultar a legislação, revisar a literatura específica, consultar os documentos orientadores do PPGEp e, por fim, escrever o texto.

No processo de escolha dos entrevistados, o que nos chamou a atenção foi a diversidade relativa à formação inicial, por se tratar de um grupo no qual nem todos eram professores. O programa recebe técnicos-administrativos, bacharéis, tecnólogos e licenciados, em atuação profissional (ou não) como técnicos, professores e gestores, resultando, portanto, num grupo de participantes bastante heterogêneo quanto à formação inicial, algo que está em consonância com os objetivos do projeto de criação do Programa de Pós-Graduação em Edu-

cação Profissional (IFRN, 2012).

Levando em consideração esse cenário, optamos por escolher, como participantes da pesquisa, 1 técnico administrativo, 1 professor e 1 gestor para cada uma das 5 turmas. Logo, o quantitativo de entrevistados foi reduzido, passando de 65 para 15, ou seja, aproximadamente 23% do universo de 65 dos possíveis participantes. A partir disso, as professoras responsáveis dividiram os alunos da disciplina em 5 grupos de trabalho. Cada grupo ficou responsável por desenvolver a entrevista semiestruturada com 3 participantes.

As entrevistas foram elaboradas, realizadas e transcritas coletivamente, levando em consideração as 5 temáticas, a saber: o perfil do egresso do PPGE; pesquisas realizadas; a construção dos saberes da docência a partir da formação no PPGE; atuação na docência; relações de colaboração. Essas temáticas de pesquisa foram agrupadas em 3 eixos: formação inicial; atuação profissional; e formação continuada no PPGE (e a partir dele).

Os eixos serviram como instrumento norteador das entrevistas, compostas por 20 questões. Decidimos pela entrevista semiestruturada pelo fato de se ter um roteiro preestabelecido, podendo, caso fosse necessário, realizar outras perguntas, com o intuito de aprofundar determinada arguição do entrevistado.

As entrevistas foram realizadas entre os dias 31 de outubro a 13 de novembro de 2019. Para a comodidade dos(as) entrevistados(as), agendamos o encontro em um local definido por eles(as), de forma presencial. Antes de realizar a entrevista, o entrevistado(a) fazia uma leitura e assinatura do Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento (TCLE).

Na figura 1, é possível identificar o detalhamento da codificação utilizada na pesquisa. Esse processo é importante para preservar a identidade dos seus participantes.

**Figura 1** - Quadro com o detalhamento para a codificação dos participantes da pesquisa

| <b>Categoria</b>  | <b>Variáveis</b>                              | <b>Codificação</b> | <b>Código do entrevistado por categoria</b> |
|---|---|--------------------|---|
| <b>Cargo atual</b>  | Docente                                       | <b>D</b>           |   |
|   | Técnico Administrativo                        | <b>T</b>           |   |
|   | Gestor  | <b>G</b>           |   |
| <b>Formação inicial</b>   | Bacharel                                      | <b>B</b>           |   |
|   | Tecnólogo                                     | <b>T</b>           |   |
|   | Licenciatura                                  | <b>L</b>           |   |
| <b>Ano de ingresso</b>  | 2013  | <b>2013</b>        |   |
|   | 2014  | <b>2014</b>        |   |
|   | 2015  | <b>2015</b>        |   |
|   | 2016  | <b>2016</b>        |   |
|   | 2017  | <b>2017</b>        |   |
| <b>Linha de pesquisa</b>  | Políticas e Práxis em EP                      | <b>1</b>           |   |
|   | Formação Docente e Práticas Pedagógicas em EP | <b>2</b>           |   |
| <b>Esfera de atuação</b>  | Privada                                       | <b>P</b>           |   |
|   | Federal                                       | <b>F</b>           |   |
|   | Municipal                                     | <b>M</b>           |   |
|   | Estadual                                      | <b>E</b>           |   |
| <b>Código formado</b>  |   |                    |   |

**Fonte:** Elaboração própria (2019)

A título de exemplo, o código DL20162F significa que o entrevistado é docente (D), licenciado (L), ingressou no PPGEP em 2016, na linha de formação de professores para educação profissional (2) e trabalha na Rede Federal (F).

Ressaltamos que o PPGEP apresentava, até o ano de 2018, duas linhas de pesquisa: 1) Políticas e Práxis em Educação Profissional e 2) Formação Docente e Práticas Pedagógicas na Educação Profissional. Por essa razão, no decorrer do texto, os participantes foram codificados, obedecendo a essas diretrizes técnicas que foram estabelecidas previamente, tendo em vista a necessidade do sigilo e a preservação de suas identidades e a padronização da referência aos participantes por todos os estudantes envolvidos na pesquisa.

Após a realização das entrevistas, o grupo de pesquisa realizou as transcrições das entrevistas gravadas nos *smartphones*. Em seguida, ocorreu a socialização das transcrições. Entretanto, 2 entrevistas não foram transcritas no prazo estabelecido pelas professoras responsáveis pela disciplina, o que diminuiu o nosso quantitativo final de entrevistas para 13.

Após esse movimento metodológico, realizamos 4 leituras nas entrevistas entre novembro e dezembro de 2019. A partir das transcrições, fomos localizando as falas dos participantes no que



se refere aos conhecimentos/saberes construídos e reconstruídos no processo de formação continuada no PPGEP.

A nossa aproximação com a temática dos saberes docentes está relacionada com o desenvolvimento de pesquisas anteriores realizadas com professores e professoras que atuam na EB, de forma geral, e na EP, de forma específica.

Além das entrevistas e do projeto de criação do PPGEP (IFRN, 2012), consultamos autores da área da formação docente e saberes docentes, dentre eles destacamos: Saviani (1997), Pimenta (1999), Araujo (2008), Moura (2014) e Tardif (2014), o que caracteriza essa pesquisa como empírica, bibliográfica e documental, do tipo exploratória, a partir de uma abordagem qualitativa.

O método de pesquisa norteador das nossas análises foi o histórico-dialético, proposto inicialmente por Marx e Engels (1998). De acordo com Tonet (2013), o método ontológico (como o autor chama) de Marx busca compreender o objeto de estudo em sua totalidade, ou seja, a partir da verdade. Para Marx, a verdade é o conhecimento da realidade objetiva. Por essa razão, o objeto de estudo precisa ser inserido no contexto real da sociedade cindida em classes sociais antagônicas. A produção do conhecimento e, conseqüentemente, o desenvolvimento científico estão condicionados

à realidade objetiva, logo, não podem ficar distantes dela.

Compreendemos, a partir dessa perspectiva, que os participantes da presente pesquisa são sujeitos reais, inseridos em um contexto dialético, decorrente de um processo histórico. Com isso, suas falas precisam ser inseridas no interior das disputas dialéticas dos projetos de sociedade e, conseqüentemente, da educação de educação escolar.

A realidade objetiva de hoje é decorrente de um contexto histórico que sempre esteve em coalizão (TONET, 2013). A materialidade da formação e dos saberes docentes atualmente é resultado de um processo de coalizão entre projetos societários divergentes entre as duas classes que estão em constante conflito na sociedade capitalista. No decorrer de todo o texto, buscamos não perder de vista essa questão.

## **A FORMAÇÃO CONTINUADA EM PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO: ALGUNS APONTAMENTOS**

Na introdução do presente capítulo, sinalizamos que a formação continuada deveria se constituir como espaço diverso de aquisição, mobilização, reconstrução e consolidação de saberes específicos para a docência. Apesar disso, não ob-

servamos, na realidade objetiva, essa perspectiva formativa.

Em estudo anterior, destacamos que a formação continuada de professores estabelece relações simbióticas com a formação inicial, seja ela ocorrendo numa perspectiva de licenciatura plena ou não. (MORAIS, 2017). Nesse contexto, Gatti (2010, p. 200) alerta que

Com problemas crescentes nos cursos de formação inicial de professores, a ideia de formação continuada como aprimoramento profissional foi se deslocando também para uma concepção de formação compensatória destinada a preencher lacunas da formação inicial.

Os autores Alvarado-Prada, Freitas e Freitas (2010) afirmam que a formação continuada sempre foi - e ainda é - entendida como uma maneira de suprir as lacunas existentes na formação inicial docente; de sanar dificuldades escolares que acontecem no cotidiano escolar; de implantar políticas, programas, projetos, campanhas, principalmente governamentais; de adquirir certificados (créditos) para ascender na carreira e/ou obter benefícios salariais; de satisfazer interesses ou necessidades de conhecimentos específicos, ou seja, essa formação continuada se materializa por meio de cursos de curta duração que contribuem apenas para cumprir

uma exigência social e econômica (MORAIS, 2017).

Se contrapondo-se a essa perspectiva reducionista, Silva e Bastos (2012) defendem que a formação continuada de professores precisa perseguir os objetivos de ampliar a autonomia docente, fomentar o trabalho em equipe e integrar teoria e prática, bem como considerar a escola como espaço privilegiado para a formação docente, por meio através de sua parceria educativa com a universidades e/ou institutos de educação.

Para Santos, Tavares e Melo (2019), a formação continuada se materializa numa imersão em contextos escolares, se configurando num exercício contínuo na busca pela melhoria do profissional, do saber docente e do fazer docente, na perspectiva de ressignificação profissional.

Para Nóvoa (1997), a formação de professores trata do desenvolvimento pessoal, compreendido enquanto a produção da vida do professor, e do enquanto desenvolvimento profissional, relativo à produção da profissão docente.

Em se tratando da formação continuada, é preciso levar em consideração também que ela deve estar a serviço da pesquisa e da reflexão, bem como de um conhecimento sistematizado, que possa oferecer a fundamentação teórica necessária para a articulação com a prática criativa do professor (LIMA, 2001).

Nesse contexto,

compreendemos que a formação continuada deve ser pensada levando em consideração os aspectos da materialidade em que os sujeitos professores estão envolvidos, bem como os desafios do trabalho docente e a inovação científica e tecnológica. Tudo isso a partir de uma visão crítica, transformadora e emancipatória (MORAIS, 2017, p. 78).

De acordo com Dourado (2015), a formação continuada deve se dar pela oferta de atividades formativas diversas, incluindo atividades e cursos de atualização e extensão, cursos de aperfeiçoamento, cursos de especialização, cursos de mestrado e doutorado, que agreguem novos saberes e práticas, articulados às políticas e gestão da educação, à área de atuação do profissional e às instituições de educação básica, em suas diferentes etapas e modalidades.

A formação continuada pode acontecer em diferentes espaços formativos, conforme alerta Dourado (2015). Em nosso texto, destacamos o processo de formação continuada em um PPG. Nos cursos de mestrado e doutorado, espera-se que os professores adquiram uma formação voltada para a pesquisa, bem como para a docência.

De acordo com Pachane (2005), os PPGs, de

maneira geral, tendem a priorizar em suas atividades a condução de pesquisas, tornando-se responsáveis, mesmo que sem intencionalidade, por reproduzir e perpetuar a ideia de que, para ser professor, basta conhecer a fundo determinado conteúdo ou, no caso específico do ensino superior, ser um bom pesquisador.

Nos cursos de mestrado e doutorado, conforme Pachane (2005) argumenta em seu estudo, há uma prioridade na condução de pesquisas e elaboração de projetos individuais (dissertações ou teses), algo que pode distanciar o pós-graduando da formação específica para a docência.

Compreendemos que é de suma importância que os PPGs propiciem a formação de pesquisadores, numa perspectiva de desenvolvimento científico. Apesar disso, destacamos que o caráter de formação pedagógica também deveria se fazer presente nos cursos de mestrado e doutorado do país, sejam eles de educação ou não, tendo em vista que esse ainda é o espaço de formação de professores para o nível superior.

No caso específico do PPGEP, percebemos que esses profissionais podem atuar diretamente em uma modalidade de ensino que está articulada/integrada aos diferentes níveis, etapas e outras modalidades educacionais. Dessa forma, o mestrando e/ou doutorando que recebe formação no

PPGEP pode desenvolver seu fazer articulado tanto na EB como no ensino superior.

## **DA FORMAÇÃO AOS SABERES: OS ACHADOS DA PESQUISA**

No tópico anterior, discutimos sobre alguns elementos da realidade objetiva da formação continuada de professores no Brasil. Conforme destacou Gatti (2010), essa formação emerge e se consolida como alternativa para preencher lacunas da formação inicial. Se contrapondo a essa ideia, defendemos uma formação continuada numa perspectiva de ressignificação do fazer pedagógico do professor, a partir da unidade teoria e prática, com vistas à transformação da realidade.

Nos próximos itens, apresentaremos e analisaremos algumas falas dos participantes acerca da formação oferecida no PPGEP. Por fim, centraremos o olhar especificamente nos saberes para a docência.

## **COMPREENSÃO DOS PARTICIPANTES ACERCA DA FORMAÇÃO CONTINUADA**

Nas falas dos participantes, eles evidenciam alguns entendimentos acerca da formação continuada. Para o participante DL20162F, o professor

“tem que estar sempre se ressignificando. Ressignificando suas aulas, suas práticas através de um movimento reflexivo” (DL20162F, 2019).

Nessa linha, os egressos DL20152E, e TL20132F e TB20132F nos dizem:

**Eu compreendo a formação continuada como sendo um processo que você não para de estudar**, porque você a cada dia que passa, mesmo estando na prática profissional, você vai ressignificando todos os seus saberes que você já aprendeu, incluindo novos saberes que estão sendo produzidos (DL20152E, 2019, grifo nosso).

[...], eu entendo a **formação continuada** como algo que transcende, que vai além, [...] de **treinamento**, [...], é um movimento que vai além, que se desenvolve, que acontece nos espaços acadêmicos, obviamente, mas principalmente, acredito no nosso contexto de **atuação profissional**, [...] caráter de movimento, de processo, de aprendizagem, de construção e de reflexão de saberes e práticas, [...] (TL20132F, 2019, grifo nosso).

**Eu compreendo como formação continuada todos os processos formativos [...] que nós desenvolvemos ou que participamos ao longo da nossa carreira profissional.** [...] na medida em que ele relete, [...] ele tenta modificar a prá-



tica profissional e modificar-se [...] (TB20132F, 2019, grifo nosso).

Logo, compreendemos que os egressos percebem a formação continuada como instrumento importante para o desenvolvimento profissional. Para além disso, esses participantes conseguem situar a formação continuada em diversos espaços formativos, conforme algo destacado também por Dourado (2015), anteriormente.

Essa perspectiva fica evidenciada nas falas dos egressos DL20131F e GL20152E:

**Minha compreensão de formação não é só espaços formais, [...].** Não compreendo que formação continuada seja apenas nesses espaços formais, [...]. **Se você está participando de coletivos ou determinados grupos,** acho que é formação, **ela se dá nesse processo** (DL20131F, 2019, grifo nosso).

[...], **a formação continuada** ela é dada tanto dentro da **nossa experiência,** enquanto **profissional, nosso dia-a-dia, as reuniões,** as reuniões necessárias **dentro da escola,** as reuniões da DIREDE, falo DIREDE pois somos do estado. Além das reuniões, **os nossos estudos, a nossa busca de conhecimento em outros cursos,** né? É, de **pós-graduação,** ou em  **cursos de aperfeiçoamento,** nas nossas  **jornadas pedagógicas,** refletindo sobre o

que deu certo, o que não deu naquele ano. Então as nossas **jornadas bimestrais** também são importantes. A nossa própria organização diária, de, de **rotinas** diárias também, faz com que cause essas mudanças na nossa prática, tudo que a gente busca, em termos de conhecimento, mudança, **reflexão**, para a melhoria da nossa prática, eu considero enquanto formação continuada. Então tudo que, que, que vai para além da graduação. (GL20152E, 2019, grifo nosso).

Conforme evidenciamos nos trechos em destaques, os participantes compreendem que a formação continuada está além da formação do preparo técnico e instrumental, já que ela deve ser caracterizada como um processo de reflexão sobre a prática. É preciso destacar que, apesar de negligenciada nos discursos, a teoria está imbricada, numa relação dialética, com a prática, sendo a reflexão um movimento a se alcançar e ressignificar, a partir da prática, na teoria.

Além disso, os próprios participantes localizam a formação continuada como espaço de aquisição, mobilização e reconstrução de saberes, apesar de não afirmarem de forma explícita.

## **2 SABERES CONSTRUÍDOS NO PPGEP**

Inicialmente, esclarecemos que os saberes do-

centes se caracterizam por um conjunto de conhecimentos construídos ao longo da formação inicial e continuada, bem como do fazer docente. Esses saberes são responsáveis pela mediação entre o conhecimento historicamente construído e os estudantes em um contexto de ensino e aprendizagem delimitado e único (MORAIS, 2017).

Por essa razão, no presente tópico, discutiremos os saberes docentes construídos e reconstruídos pelos egressos do PPGEF, sempre estabelecendo relações com os processos de ensino e aprendizagem em ambiente escolar.

Nesse contexto de construção e reconstrução de saberes, o participante DL20142F esclarece que

O PPGEF foi um divisor de águas na minha visão como professor da Educação Profissional, até porque quando a gente entra no Instituto Federal a gente não tem uma formação mais específica para trabalhar com Educação Profissional. (DL20142F, 2019).

Segundo o egresso DL20151F, o conhecimento adquirido durante sua passagem pelo PPGEF foi fundamental para a construção da sua atuação profissional, pois, segundo ele, o PPGEF

Contribuiu muito na articulação dos saberes, em proporcionar uma arti-

culação dos saberes, principalmente para o ensino médio integrado. Mas também pensar a educação básica de maneira geral, essa questão de você articular e compreender o indivíduo como um ser omnilateral e com essa formação omnilateral. Então, assim, contribuiu para eu dar contribuições também para o coletivo lá do *campus*. Então, através de reuniões também eu me vi mais seguro para intervir nas reuniões de grupo, em colegiados, e contribuiu também para eu me inserir na realidade da integração entre ensino, pesquisa e extensão, e me envolver mais na possibilidade dessa integração (DL20151F, 2019).

Os estudos de Moura (2008) e Machado (2008) sinalizam para as fragilidades formativas dos professores que ingressam na EP para trabalharem em consonância com os pressupostos da formação humana integral, o trabalho como princípio educativo e o currículo integrado, o que também foi algo evidenciado na fala do participante. Assim, é possível perceber que a compreensão destes princípios fundamentais da EP, e que são discutidos no PPGE, proporcionaram aos docentes que atuam na EP a possibilidade de ter uma participação com mais propriedade nas atividades desenvolvidas em ambiente escolar.

É válido destacar que existem dois projetos dis-

tintos de EP em questão. Um deles está atrelado aos interesses mercadológicos do modo de produção capitalista e o outro está ancorado numa perspectiva crítica, emancipatória e transformadora. A partir do momento em que um estudante de pós-graduação consegue compreender esses movimentos, ele se reconhece enquanto pertencente a uma classe, ou seja, à classe trabalhadora. Com isso, pode atuar em consonância com a um projeto de sociedade e de educação diferente daquele preconizado pelo modo de produção capitalista, como pode ser algo evidenciado no trecho a seguir.,

O PPGEP muda o profissional que você é em qualquer ambiente, principalmente, no ambiente que trabalha com Educação Profissional. Mudou minha percepção do que é educação, mudou minha percepção, minhas reflexões acerca do que é EP, me fez enxergar, ou possibilitou enxergar melhor o tipo de servidor, o tipo de docente que temos, as falhas que temos e o que podemos melhorar (DL20162F, ENTREVISTA, 2019).

Nesse contexto, a egressa DL20152E relata que muitas visões do seu ambiente de trabalho passaram a ser ressignificadas após sua formação no PPGEP.

Essa visão também do ensino público, dessa valorização maior, eu consegui enxergar de fato, de forma mais clara, alguns professores, que antes eu não enxergava as condições nas quais ele tem para levar esse processo de ensino e aprendizagem de forma mais consolidada, antes era, é que o professor é doutor, então ele tem o aporte maior. Hoje não, eu percebo que o graduado pode ter também, tudo vai depender da visão dele enquanto profissional e a concepção que ele tem de ensino, do compromisso dele enquanto profissional. (DL20152E, ENTREVISTA, 2019).

No entendimento dos participantes da pesquisa, o PPGEp possibilitou uma visão mais crítica e transformadora acerca da educação escolar e dos processos de ensino e aprendizagem.

Nesse contexto, o egresso DL20131F afirma que a formação humana integral, enquanto princípio do Ensino Médio Integrado, deve ser defendida. Segundo a egressa, o PPGEp “possibilita isso, ter consciência, no meu trabalho hoje, ter consciência também daquilo que eu defendo enquanto educação” (DL20131F, ENTREVISTA, 2019) e, a partir disso, ter a possibilidade de contribuir com mudanças da/na sociedade.

O egresso DL20152E, destaca que

As contribuições do PPGEF foram inúmeras, desde eu compreender e ressignificar todo o meu dia a dia na escola, até pensar, por exemplo, o que é currículo integrado, pensar o ser humano a partir de uma perspectiva que envolve ciência, tecnologia e humanismo, foi algo preponderante (DL20152E, ENTREVISTA, 2019).

Com isso, percebemos que os egressos pontuam aspectos relevantes decorrentes da formação continuada no PPGEF. Destacamos que alguns pressupostos norteadores da formação humana integral, a exemplo de trabalho como princípio educativo e currículo integrado, aparecem com bastante ênfase nos discursos. Esses elementos estão associados a uma visão de EP crítica, revolucionária e transformadora.

Em estudo anterior (MORAIS, 2017), a partir dos estudos de Saviani (1997), classificamos esses saberes como crítico-contextuais e atitudinais. Eles estão relacionados com a capacidade de o professor compreender o movimento da sociedade identificando suas características básicas e as tendências de sua transformação. Com isso, o docente abrange atitudes e posturas inerentes ao papel atribuído ao professor, tais como disciplina, pontualidade, coerência, clareza, justiça e equidade, diálogo, respeito às pessoas dos educandos e atenção às suas dificuldades.

Os saberes crítico-contextual e atitudinal são fundamentais, tendo em vista que buscam problematizar os condicionantes do trabalho didático e ético-político do professor levando em consideração aspectos materiais desse trabalho inserido no contexto da sociedade como um todo.

Esses saberes estão acompanhados de outros, como, por exemplo, os saberes pedagógicos e os curriculares. Ao compreender os pressupostos da formação humana integral, do trabalho como princípio educativo, bem como do currículo integrado, o professor pode desenvolver um fazer pedagógico mais consciente e alinhado a uma perspectiva de educação omnilateral.

Outra dimensão importante dos achados está relacionada à falta de contato com a pesquisa, evidenciada pelos entrevistados.

Na minha formação inicial eu não tive oportunidade de trabalhar, de desenvolver o eixo da pesquisa. Então, eu consegui entrar no universo da pesquisa apenas quando entrei no PPGEP. Em nenhum outro momento eu tinha entrado em contato com esse eixo de trabalho (DL20172F, ENTREVISTA, 2019).

Forma de pesquisar, os instrumentos de pesquisa, as ferramentas e obtenção de dados. [...] A ideia de que a pesquisa não é uma coisa, [...] Se eu refizer a pesquisa que eu fiz um ano



atrás o resultado vai ser diferente (DL20162F, ENTREVISTA, 2019).

Como discutimos no decorrer do trabalho, um dos objetivos do PPGEP é a formação do pesquisador. Além disso, conforme destacou Pachane (2005), os cursos de pós-graduação no Brasil priorizam essa dimensão formativa.

As falas dos participantes evidenciam a aquisição de conhecimentos e saberes específicos da pesquisa. Apesar disso, não conseguimos identificar pelos dados disponíveis se esses saberes estão relacionados com os processos de ensino e aprendizagem ou se estão centrados no desenvolvimento individual, enquanto pesquisador, como destacou Pachane (2005) em seu estudo.

No que tange aos saberes do professor da EP, Araujo (2008) afirma ser necessário que as práticas profissionais possam ultrapassar os limites de uma educação tida como bancária e consigam assumir um caráter científico e reflexivo. Segundo a egressa DL20131F (2019), para que isso se torne possível ao docente da EP, é preciso uma “compreensão da educação e trabalho, e das políticas educacionais”, e, para ela, sua formação no PPGEP foi essencial para essa compreensão.

Assim, é possível perceber que os docentes de maneira geral, e mais especificamente os que

atuam na EP, compreenderam mudanças significativas em suas práticas profissionais, sejam nos conhecimentos construídos ou naqueles que foram ressignificados a partir dos saberes adquiridos no PPGEP.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Neste capítulo, buscamos compreender como a formação continuada no PPGEP corroborou para a construção de saberes específicos para a docência. Os resultados sinalizaram que os participantes construíram saberes docentes, tendo em vista que descreveram elementos norteadores da prática pedagógica em contexto de EP.

Os participantes pontuaram que o PPGEP corroborou para uma mudança na sua visão de educação escolar, uma vez que compreenderam a importância da formação humana integral, trabalho como princípio educativo e currículo integrado, para o desenvolvimento do seu fazer. Comumente, essa visão de educação escolar e de EP estava relacionada com o Ensino Médio Integrado, ou seja, numa perspectiva de educação básica.

Ao pontuar essa mudança de postura decorrente do entendimento acerca da formação humana integral, numa perspectiva próxima da visão marxiana de educação e de formação humana, os

participantes também estabeleciam relações com outros saberes, como os saberes pedagógicos e curriculares, por exemplo.

Para além das questões da educação escolar, os egressos sinalizaram contribuições no que diz respeito ao desenvolvimento de pesquisas, algo objetivo evidenciado no próprio Projeto de Criação do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (IFRN, 2012).

O PPGE, portanto, desenvolve uma formação que contribui para a corrobora na construção do sujeito pesquisador, bem como para a numa perspectiva de docência. Nos discursos dos participantes, a docência está fortemente atrelada à EP articulada/integrada à educação básica.

A formação para atuação em nível superior, um dos objetivos da formação em cursos de mestrado e doutorado (PACHANE, 2005), não aparece nos discursos, pois, como dissemos, a preocupação dos egressos está centrada na EB e na EP.

## REFERÊNCIAS

ALVARADO-PRADA, Luis Eduardo; FREITAS, Thaís Campos; FREITAS, Cinara Aline. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Diálogos Educação**, Curitiba, v. 8, n. 10, p. 367-387, maio 2010.

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. A construção do conhecimento e o currículo dos cursos de formação de professores na vivência de um processo. In: ALVES, Nilda (*et al.*). **Formação de professores: Pensar e fazer**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1996. p. 73-88.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. Formação de docentes para a educação profissional e tecnológica: por uma pedagogia integradora da educação profissional. **Trabalho & Educação**. Vol. 7. nº 2. mai./ago. 2008.

BRASIL. **Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001-359024-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 10 dez. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, Disponível em: <<http://www>.

planalto.gov.br/ccivil\_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 02 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 10 dez. 2019.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educ. Soc.**, [S.l.], v. 36, n. 131, p. 299-324, jun. 2015.

FELDENS, Maria das Graças Furtado. Desafios na educação de professores: Analisando e buscando compreensões e parcerias institucionais. In. SERBINO, Raquel Volpato (et. al). **Formação de professores**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998. p. 125-137.

GAUTHIER, C. et. al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2.ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

IFRN. **Projeto de Criação do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional - PPGEP**. Natal: [S.l.], 2012. Disponível em: <https://portal.ifrn.edu.br/ensino/ppgep/documentos/projeto-de>

-criacao-do-doutorado. Acesso em: 02 fev. 2020.

IFRN. **Projeto de Criação do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional - PP-GEP**. Natal: [S.l], 2018. Disponível em: <https://portal.ifrn.edu.br/ensino/ppgep/documentos/projeto-de-criacao-do-doutorado>. Acesso em: 02 fev. 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. – São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. – 10. ed. rev. e ampl. – São Paulo: Cortez, 2012. – (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos/coordenação Selma Garrido Pimenta)

LIMA, Maria Socorro Lucena. **A formação continuada do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento**. (Tese de doutorado) São Paulo: Faculdade de Educação, USP, 2001.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a

educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, v.1, n.1, p.8-22, jan 2008.

MARK, Karl; ENGELS, Frederich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MARTINS, Ana Paula de Albuquerque; MELO, Maria Alice. A formação continuada de professores da rede municipal de São Luís e a organização do ensino em ciclos. *In*: FARIAS, Isabel Maria Sabino de; THERRIEN, Maria Nóbrega; MORAIS, Lélia Cristina de (orgs.). **Formação e desenvolvimento profissional em educação**. - São Luís, EDUFMA, 2017.

MORAIS, João Kaio Cavalcante de. **Os saberes docentes necessários ao trabalho do professor de Biologia no Ensino Médio Integrado**. 2017. 130 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação Profissional, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

MOURA, Dante Henrique. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, p. 23-38, jan. 2008.

MOURA, Dante Henrique. **Trabalho e formação docente na educação profissional** [recurso eletrônico]. - Curitiba: Instituto Federal do Paraná,

2014. – (Coleção formação pedagógica; v. 3). Disponível em: [portal.ifrn.edu.br/ifrn/.../trabalho-e-formacao-docente-naeducacao-profissional](http://portal.ifrn.edu.br/ifrn/.../trabalho-e-formacao-docente-naeducacao-profissional). Acesso em: 05 de jun. 2019.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação**. Publicações dom Quixote. Instituto de Inovação Educacional Lisboa. 1997.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. A pesquisa sobre a formação de professores para a educação profissional. *In*: MOURA, Dante Henrique (org.). **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. 1. ed. Campinas/SP: Mercado de letras, 2013. v. 1. 476p. p. 77-106.

ORSO, Paulino José. O desafio da formação de educadores na perspectiva do marxismo. **Revista Histedbr**, Campinas, v. 1, n. 41, p. 58-73, abr. 2011.

PACHANE, Graziela Giusti. Teoria e prática na formação pedagógica do professor universitário: elementos para discussão. **Publicatio Uepg**: Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes, Ponta Grossa, v. 1, n. 12, p. 13-24, jun. 2005. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/humanas/article/view/531/533>. Acesso em: 01 set. 2020.

PIMENTA, S. G., ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no**



**Ensino Superior.** São Paulo: Cortez, 2002. -. (Coleção *Docência* em Formação; v. 1).

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. – São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 8.º ed. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

SANTOS, Luciano Francisco dos; TAVARES, Andreza Maria Batista do Nascimento; MELO, Elda Silva do Nascimento. Formação continuada de professores licenciados em atuação na educação profissional: possibilidades e perspectivas. In: Colóquio Nacional e Colóquio Internacional a produção do conhecimento em educação profissional 5., 2., 2019, Natal. **Anais...** Natal: IFRN, 2019. Disponível em: <https://coloquioep.com.br/anais/trabalhos/linha2/submissao26.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2019.

SAVIANI, Dermeval. A função docente e a produção do conhecimento. In: **Educação e Filosofia**, 11(21 e 22). p. 127-140. jan./jun. e jul. dez. 1997.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educa-**

**ção e Plano Nacional de Educação:** significado, controvérsias e perspectivas. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2017.

SILVA, Vania Fernandes e; BASTOS, Fernando. Formação de Professores de Ciências: reflexões sobre a formação continuada. **Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, [S.l.], v. 2, n. 5, p. 151-188, set. 2012.

SOUZA, Antônio Lisboa Leitão de. Formação inicial e continuada de professores para a educação profissional: a política e a produção do conhecimento para a emancipação. In: MOURA, Dante Henrique (org.). **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. 1. ed. Campinas/SP: Mercado de letras, 2013. v. 1. p.385-407.

TARDIF, Maurice. LESSARD, Clemont. LAHAYE, Lebastien. Os professores face ao saber: Esboço de uma problemática do saber docente. In: Dossiê: Interpretando o trabalho docente. **Teoria & Educação** nº 4, Porto Alegre: Pannônica, 1991.

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

TONET, Ivo. **Método Científico:** uma abordagem ontológica. 1º ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.



## CAPÍTULO 3.4

### **PERFIL ACADÊMICO-PROFISSIONAL DOS EGRESSOS DO PPGEPI/IFRN: IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

ANA KAMILY DE SOUZA SAMPAIO

IFRN

kamily.sampaio@ifrn.edu.br

ORCID: 0000-0003-0040-936X

ANTONIO LEONI DOS SANTOS JUNIOR

IFRN

leoni\_jr@hotmail.com

ORCID: 0000-0002-4292-694X

LARISSA MAIA DE SOUZA

IFRN

larissamaiadesouza@gmail.com

ORCID: 0000-0002-5311-1893

## INTRODUÇÃO

O Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) foi o primeiro programa de mestrado acadêmico em Educação Profissional do Brasil, criado pela Resolução nº 54/2012-CONSUP, de 15 de junho de 2012, iniciado em 2013, com a sua primeira turma, e posteriormente alterado pela Resolução nº 48/2018-CONSUP/IFRN, com o acréscimo do curso de doutorado acadêmico em Educação Profissional, iniciado em 2019.

Com o objetivo de contribuir para a elevação da qualidade social da educação, enfatizando a EP, considerando as suas relações com a Educação Básica e Superior, em espaços escolares e não escolares, o PPGEP/IFRN é norteado pelos princípios formativos do trabalho, ciência, tecnologia e cultura como dimensões indissociáveis da formação humana; trabalho como princípio educativo; realidade como uma totalidade, síntese de múltiplas relações; homens e mulheres como seres histórico-sociais capazes de se transformar e de transformar a realidade; e da relação teoria e prática na perspectiva da práxis. Atualmente, o Programa se encontra estruturado em três linhas de pesquisa: Políticas e Práxis em Educação Profissional; Formação Docente e Práticas Pedagógicas na Educação Profissional; e História, Historiografia e Memórias

da Educação Profissional (IFRN, 2018b).

O presente texto é resultado de uma pesquisa desenvolvida no interior de um estudo maior intitulado “Um olhar sobre os egressos do PPGEP/IFRN”, como fruto da disciplina Formação Docente para a Educação Profissional, que possibilita a discussão da formação de professores para a EP, numa perspectiva histórico-social, destacando a pesquisa como práxis formativa e as especificidades e contradições da profissão docente, e pertence à matriz curricular dos cursos de mestrado e doutorado em Educação Profissional do Programa, encontrando-se vinculada à linha de pesquisa Formação Docente e Práticas Pedagógicas na Educação Profissional (IFRN, 2018b).

A história da educação brasileira expressa a dualidade entre formação propedêutica e preparação para o trabalho, tendo como foco o mercado, impactado pelo abismo social existente entre as classes no país (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005; MOURA, FILHO e SILVA, 2012). Ou seja, a educação no Brasil se estruturou ancorada no dualismo, ofertando educação intelectual às elites e educação manual (técnica) à classe trabalhadora, visando à manutenção do *status quo*.

No que diz respeito à EP, ela consolida-se a partir da Revolução Industrial, uma vez que a necessidade de produção crescente exigia mão de obra especializada (MANFREDI, 2002), configuran-

do-se como um campo associado à formação para o trabalho, tendo como prioridade o trabalho manual (técnico), em detrimento do intelectual.

Como modalidade de ensino, demarcada pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a EP no Brasil se integra aos diferentes níveis da educação nacional e se estrutura com base nas dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia, remetendo à relação histórica da educação com o trabalho (MEDEIROS NETA, 2016). Portanto, a EP no Brasil reitera os moldes dicotômicos historicamente determinados pela classe dominante. Todavia, torna-se importante libertar-se dos grilhões dessa perspectiva dualista, objetivando adotar uma concepção de educação pautada na formação humana de modo integral, omnilateral.

Segundo Moura, Filho e Silva (2012), a formação humana integral, proposta por Marx e Engels como politecnicidade e por Gramsci como escola unitária, engloba educação intelectual, física e tecnológica, abrangendo todas as dimensões de vida do ser humano. A educação, então, deve considerar o sujeito na sua totalidade. Portanto, como sugere Ciavatta (2005), objetiva-se superar a formação segmentada do indivíduo, preparando-o para o domínio de conhecimentos em sua gênese científico-tecnológica e histórico-social. Ou seja, garantir o direito a uma formação mais ampla, possibilitan-

do ao educando a leitura crítica do mundo, atuação como cidadão e emancipação humana.

Tendo como perspectiva contemplar tais exigências de formação, percebe-se ser importante considerar a implementação de um currículo integrado, fundamentado na interdisciplinaridade e concebido a partir da visão crítica do ser humano, do mundo, da sociedade, do trabalho, da cultura e da educação (IFRN, 2012b).

Importa, sob tais ponderações, engendrar reflexão crítica quanto ao trabalho, à ciência e à cultura, relacionados ao currículo, pois, além do compromisso com a formação humana, deve-se considerar também as demandas do mundo do trabalho, fundamentado pela globalização das aprendizagens (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005).

A profissão docente, hoje, é complexa e diversificada, não se limitando apenas à transmissão de conhecimentos acadêmicos (IMBERNÓN, 2011). Em relação à EP, percebe-se um cenário mais específico, tendo em vista as particularidades do campo e as constantes configurações histórico-sociais.

Dessa forma, colocar “em prática currículos integrados demanda formação docente continuada [...]” (MACHADO, 2011, p. 694). Na construção do perfil profissional docente, podem-se elencar vários elementos, influenciados pela trajetória acadêmico-profissional, entre outros aspectos. Como

sugere Machado (2011), a trajetória acadêmica, as condições e situações de trabalho, e os novos ideários pedagógicos são componentes verificáveis no processo de formação do professor. Portanto, o docente precisa ter formação inicial e continuada, transcendendo o aprendizado focado somente no ofício e preparando-o para os desafios concernentes ao mundo contemporâneo, com base nos elementos destacados anteriormente e, caso da EP, nas particularidades de cada área.

Para Gramsci, “a educação possui papel central e se faz em todos os espaços entremeados pelas relações humanas” (MOURA, LIMA FILHO e SILVA, 2012, p. 9). Sob tal prisma, pode-se inferir que há aprendizado em espaços formais ou informais (em situações, como as reuniões pedagógicas, por exemplo). Ou seja, torna-se importante aos docentes compreender tal concepção e perceber as possibilidades de qualificação para além das vias formais, institucionais.

Nesse sentido, o objetivo deste estudo foi traçar o perfil do egresso do PPGEP/IFRN à luz da sua formação inicial e continuada, das temáticas pesquisadas, dos locais de trabalho e da atuação profissional. Para tanto, partimos do seguinte questionamento: qual o perfil acadêmico e profissional do egresso do PPGEP/IFRN, levando em consideração sua formação, temáticas pesquisadas, locais de trabalho e atuação profissional?



Ainda justificamos essa investigação por provocar problematizações relativamente à contribuição do PPGEP/IFRN na vida acadêmica e profissional dos egressos. Dessa forma, esse estudo torna-se relevante para todos os que buscam pesquisas acerca da temática, bem como para tornar visíveis as interfaces entre trabalho e EP dentro do Programa. Para melhor compreensão, estruturou-se esse capítulo em quatro seções: considerações iniciais, caminho metodológico, perfil acadêmico-profissional dos egressos do PPGEP/IFRN e considerações finais.

## **CAMINHO METODOLÓGICO**

Este texto é baseado em uma pesquisa de enfoque quali-quantitativo a qual, segundo Prodanov e Freitas (2013), tem o objetivo de quantificar dados, através de porcentagem, média, entre outros princípios estatísticos e, além disso, leva em consideração a análise dos dados de forma indutiva, sem fazer julgamentos, nem se fundamentar em preconceitos e crenças. Além disso, empregaremos aqui uma abordagem bibliográfica, que utiliza dados ou categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Nesse sentido, a pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses *etc* (SEVERINO, 2016).

Nesse caminho, a pesquisa foi fragmentada em seis etapas para sua construção. Na primeira, consideramos a escolha da fonte. O lócus selecionado foi o *campus* Natal-Central do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (CNAT/IFRN), fazendo um recorte temporal de 2013 a 2017. Essa periodização corresponde à criação do programa de pós-graduação que ofertou inicialmente apenas o curso de mestrado acadêmico em EP (IFRN, 2012b).

A segunda etapa foi a escolha dos egressos. A seleção realizou-se via Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP), em 09 de outubro de 2019. O SUAP tem a função de gerir processos administrativos do IFRN e nele pudemos obter informações a respeito dos egressos do PPGEP/IFRN. Para tanto, dentro do sistema, utilizaram-se os filtros: *campus*, curso e situação, inserindo como termos de busca, respectivamente: CNAT, mestrado e concluído. Para estreitar a procura, ainda, inserimos o código “99621” identificando o mestrado em EP (2012) como curso pesquisado.

A busca utilizando os filtros e termos citados apresentaram um total de sessenta e oito egressos. Como o objetivo do estudo visa analisar o egresso, todos os alunos que estavam cursando a disciplina “Formação Docente para a Educação Profissional” como doutorandos foram excluídos.

Com relação aos critérios de inclusão, definiu-se que houvesse três representantes de cada turma (2013 a 2017), entre os quais, pelo menos, um servidor do IFRN e um externo ao quadro da Instituição, um representante docente tecnólogo ou bacharel, um docente de área propedêutica e pelo menos um técnico-administrativo. Chegou-se, dessa forma, a uma seleção composta por 15 egressos a serem entrevistados.

Para identificar os participantes nas discussões preservando sua identidade, utilizamos uma nomenclatura que os relaciona com o cargo atual, formação inicial, ano de ingresso no PPGEP, linha de pesquisa e esfera de atuação. Essa codificação foi detalhada no Quadro 1 a seguir.

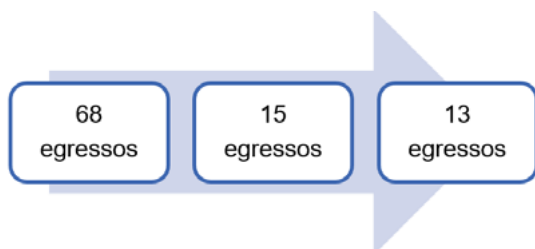
### **Quadro 1** – Codificação dos sujeitos entrevistados

| CARGO ATUAL | FORMAÇÃO INICIAL | ANO DE INGRESSO | LINHA DE PESQUISA | ESFERA DE ATUAÇÃO |
|-------------|------------------|-----------------|-------------------|-------------------|
| D = docente | B = bacharel     | 2013            | 1                 | P = privada       |
| T = técnico | T = tecnólogo    | 2014            | 2                 | F = federal       |
| G = gestor  | L = licenciado   | 2015            |                   | M = municipal     |
|             |                  | 2016            |                   | E = estadual      |
|             |                  | 2017            |                   |                   |

**Fonte:** Elaborado pelos autores, 2020.

O quarto passo referiu-se à recuperação dos dados dos egressos. A partir dos dados obtidos, resgatamos, no próprio SUAP, o telefone e o endereço do currículo *lattes* dos egressos que estavam no padrão de interesse. Em seguida, realizamos a coleta de dados e, nesse momento, entramos em contato para agendar entrevistas individuais. Os egressos foram convidados a participar do estudo assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e após os esclarecimentos prévios, treze dos selecionados responderam à entrevista semiestruturada, como ilustrado na Figura 1 a seguir.

**FIGURA 1** - Número de egressos selecionados



**Fonte:** Elaborado pelos autores, 2020.

Por fim, realizamos a análise dos dados, que consiste em observar os relatos e revelar os fenômenos para que possamos responder ao questionamento de pesquisa. Para um melhor processo de mapeamento do perfil dos egressos, as respostas

foram catalogadas em uma tabela e serão apresentadas na forma de gráficos, na próxima seção, juntamente com o discurso dos sujeitos participantes.

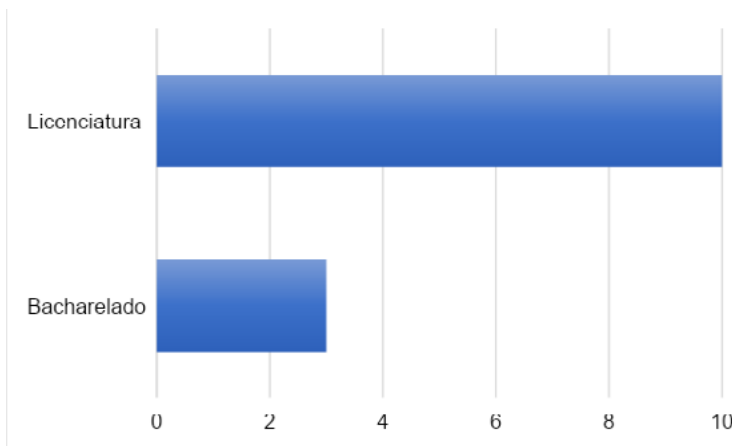
## **PERFIL ACADÊMICO-PROFISSIONAL DOS EGRESSOS DO PPGEPI/IFRN**

A presente seção objetiva elucidar o perfil acadêmico-profissional dos participantes do estudo, apresentando os resultados em forma de gráficos, além de evidenciar os discursos e respectivas discussões. O texto está dividido da seguinte forma: (1) Formação Inicial e Continuada; (2) Temáticas pesquisadas; (3) Local de trabalho; e (4) Atuação profissional.

### **1. FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA**

Partindo dos dados coletados nas entrevistas, no sentido de identificar as características acerca da formação inicial e continuada dos egressos do PPGEPI/IFRN, verificamos inicialmente que 10 dos entrevistados possuem formação inicial em licenciatura, representando a maioria de um total de 13 sujeitos, enquanto apenas 3 apontaram sua formação inicial no bacharelado, conforme resultados apresentados no Gráfico 1.

## Gráfico 1 - Formação Inicial dos participantes da pesquisa



**Fonte:** elaborado pelos autores, 2020.

No que se refere à formação inicial de professores no contexto da EP, percebem-se limitações no Brasil, especialmente nos cursos de licenciatura. O relato de DL20131F acerca da formação inicial indica ênfase às ciências específicas do curso, pouco evidenciando aspectos teóricos, processos históricos vinculados à educação, de forma geral, e da EP em específico. No relato, ainda reitera que não houve aproximação pedagógica ao campo da EP, aprendendo as particularidades da modalidade de ensino apenas no mestrado.

Considera-se relevante destacar que DL20131F cursou licenciatura no IFRN. Ou seja, se não há formação pedagógica específica para a EP

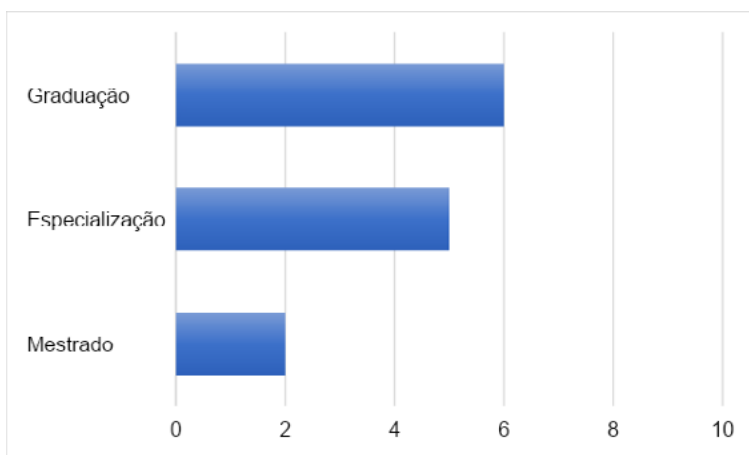
em curso ofertado pelo próprio Instituto Federal, pautado no trabalho como princípio educativo, como estão configuradas as demais licenciaturas nas diversas instituições ao longo do país?

Fazendo uma análise mais profunda, relativa às áreas específicas de formação inicial dos licenciados, pudemos identificar os cursos de Ciências da Religião, Educação Física, Filosofia, Geografia, História, Letras — Língua Portuguesa, Literatura e Língua Inglesa —, Matemática e Pedagogia. No mesmo sentido, quanto às áreas de graduação dos 3 bacharéis investigados, identificamos Ciências da Computação, Direito e Pedagogia. Esses resultados sinalizam para a ampla e diversificada abrangência do PPGEP/IFRN, apontando que a Proposta Pedagógica do Programa desperta interesse em docentes e bacharéis das mais diversas áreas de formação.

Quando questionados sobre sua formação inicial para a pesquisa, 6 dos entrevistados afirmaram ter vivenciado o primeiro contato com esse tipo de atividade ainda na graduação, enquanto 5 declararam ter vivenciado a experiência na especialização e 2 informaram que só tiveram contato com pesquisa no mestrado, ou seja, já dentro do PPGEP/IFRN, conforme representado no gráfico 2, o que aponta que a maioria dos egressos entram no programa com o mínimo de conhecimento so-

bre investigação científica, apesar de existirem, ainda, alguns que entraram no mestrado sem qualquer experiência com esse tipo de atividade.

### **Gráfico 2** - Espaço acadêmico de contato inicial com a pesquisa



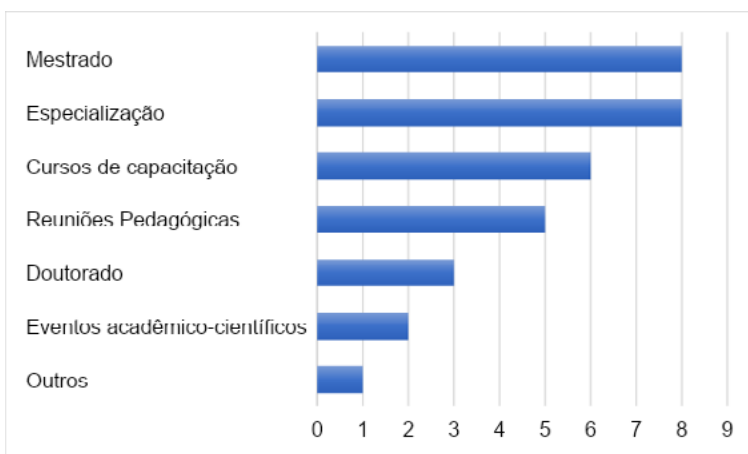
**Fonte:** elaborado pelos autores, 2020.

Ao serem questionados a respeito do conceito de formação continuada, de modo geral, os sujeitos a reconheceram como um meio de adquirir e compartilhar conhecimentos, podendo acontecer tanto nos processos de pós-graduação, como também por meio de capacitações isoladas ou continuadas, ou seja, todo conhecimento que se adquira no sentido de evoluir, de mudar, refletir para a melhoria da prática profissional. Essa compreensão corro-



bora com as concepções de Gramsci *apud* Moura, Lima Filho e Silva (2012) sobre a temática. O gráfico 3 apresenta os resultados apontados pelos entrevistados quando questionados acerca dos tipos e dos processos de formação continuada vivenciados por eles. Com base no que apresenta esse gráfico, podemos observar a indicação de processos acadêmicos formais, como as pós-graduações citadas — Especialização, Mestrado e Doutorado —, mas também outros tipos de formação, como cursos de capacitação, eventos acadêmico-científicos e, inclusive, as reuniões pedagógicas.

**Gráfico 3** — Tipos e processos de formação continuada vivenciados pelos participantes da pesquisa



**Fonte:** elaborado pelos autores, 2020.

Vale destacar que, apesar de terem sido reconhecidas como um espaço formativo, as reuniões pedagógicas foram também alvo de críticas sobre sua função de formação em determinados espaços. Essa concepção se faz evidente na fala do sujeito DL20142F, ao fazer uma análise comparativa entre as reuniões pedagógicas vivenciadas anteriormente nas instituições privadas onde trabalhou e as de que participa atualmente na rede federal:

[...] acreditava que as reuniões pedagógicas eram espaços muito mais doutrinadores do que formadores porque a gente estava ali pra obedecer, escutar ordens, escutar orientações, e apenas executá-las. Mas hoje, na educação profissional, eu percebo a importância dessa formação continuada e desses processos que eu participo, dos eventos, dos congressos, das reuniões pedagógicas muito mais democráticas (DL20142F, 2019).

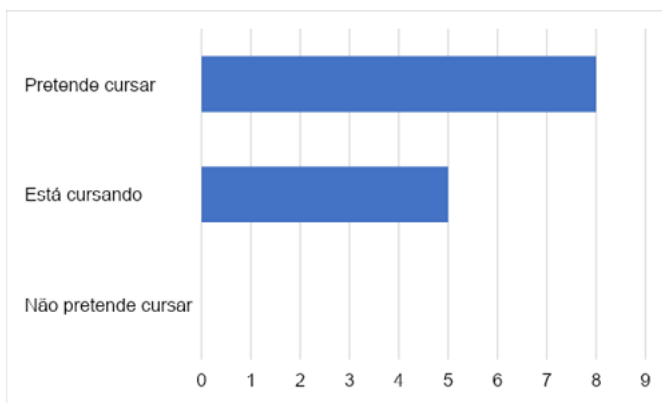
Entre esses resultados, identificamos também um dado curioso, a citação por parte de um dos sujeitos de um grupo de dança — representado no gráfico 3 como “outros” — como espaço formativo, fato justificado pela caracterização do grupo como “um espaço de discussões que eram muito pertinentes [...] A gente discutia, por exemplo, as tecnologias da educação, repercussões para o trabalho, né?” (DL20131F, 2019).

Além disso, uma observação intrigante é o

fato de que, apesar de todos os entrevistados serem egressos do mestrado, apenas 8 deles o citaram como processo de formação continuada vivenciado, o que sinaliza para a não percepção dessa etapa da pós-graduação como meio de formação continuada, o que vai de encontro às concepções de formação continuada apresentadas quando os mesmos sujeitos foram questionados a respeito.

Fazendo uma investigação mais detalhada sobre as aspirações de formação continuada, o gráfico 4 aponta que 5 dos 13 entrevistados já estão cursando doutorado, enquanto os demais 8 sinalizam para a pretensão de realizar esse curso. Com esse resultado, podemos inferir que os sujeitos reconhecem a importância de dar continuidade a seu processo de formação.

**Gráfico 4** - Pretensão em cursar doutorado



**Fonte:** elaborado pelos autores, 2020.

Outro dado importantes é o fato de que, entre esse 5 sujeitos que já ingressaram no doutorado, 2 estão o estão fazendo no próprio PPGEPI/IFRN e, dos 8 que ainda não ingressaram, 7 afirmaram ter interesse em dar continuidade em sua formação dentro do mesmo programa, o que indica o seu bom reconhecimento por parte dos egressos. Podemos supor, inclusive, que os 3 sujeitos que estão cursando doutorado fora do PPGEPI/IFRN o estão fazendo porque não tiveram a oportunidade de reingressar nele, considerando que o curso de doutorado foi iniciado apenas em 2019 e muitos dos entrevistados egressaram do programa anteriormente.

Ao serem questionados sobre o interesse em realizar um pós-doutorado, 5 dos entrevistados não demonstraram interesse, enquanto 4 afirmaram que sim, e 1 ainda não tem opinião formada a respeito.

## **2. TEMÁTICAS PESQUISADAS**

Ainda seguindo nossos objetivos iniciais de estudo, visando identificar as temáticas de pesquisa priorizadas pelos egressos do PPGEPI/IFRN na sua formação inicial, o gráfico 5 apresenta a variedade de conteúdos de interesse investigados pelos sujeitos desta pesquisa, em que se é possível visualizar 13 diferentes áreas citadas pelos entrevistados. Contudo, apesar dessa diversidade, é possível notar

uma maior incidência da temática “Formação Docente” — 6 citações — entre as demais relatadas. Cabe aqui ressaltar que alguns dos investigados apontaram mais de uma temática em seus relatos, o que faz com que o total de respostas do gráfico seja superior ao total de sujeitos da pesquisa.

**Gráfico 5** — Temáticas de pesquisa priorizadas



**Fonte:** elaborado pelos autores, 2020.

Ao serem indagados a respeito das temáticas de pesquisa atuais, observamos que a maioria dos entrevistados relatou estar dando continuidade aos estudos iniciados durante o mestrado, o que aponta uma forte relação dos egressos com os vínculos formados dentro do PPGEP/IFRN. Contu-

do, 5 dos 13 investigados afirmaram não estar envolvidos com projetos de pesquisa no momento, e a justificativa para isso tem relação com a pouca disponibilidade em consequência da alta jornada laboral e da dificuldade para conseguir adequar os horários livres com os horários de trabalho.

### **3. LOCAL DE TRABALHO**

Em relação às condições físicas e materiais do ambiente de trabalho, de acordo com os discursos, podemos perceber, também, que as políticas atuais e o cerceamento da educação já implicam em condições adversas na rede federal, mais especificamente no IFRN. Os relatos apontam que a estrutura física e o apoio institucional na esfera federal são bons, porém já é notória a falta de materiais para o desenvolvimento de atividades.

Já a respeito da rede municipal, o sujeito TL20132F relata as dificuldades que sofre e denuncia, além da escassez de materiais, a precariedade física da instituição e das condições de trabalho ofertadas aos professores. Isso não prejudica somente o desenvolvimento de atividades, mas a qualidade de vida do alunado e professores, que não possuem condições para utilizar o espaço escolar, sendo privados, inclusive, de ventilador, aparelho minimamente necessário ao seu confor-

to diante das altas temperaturas locais. O relato a seguir exemplifica diretamente a situação:

Na rede pública municipal, como professora, [...] eu diria que as condições lá de trabalho são as mais precárias que você possa pensar. Então, eu trabalho com crianças em processo de alfabetização, por exemplo, e a gente não tem lá o mínimo papel pra você pensar algum tipo de atividade que não seja aquela proposta no livro didático, você tem que prover os materiais necessários, começando do papel. As instalações físicas também de extrema precariedade, de extrema mesmo, são salas com uma grande quantidade de alunos, sem ventilador. Na minha, por exemplo, deste ano, não tem ventilador, nem ar condicionado, então não tem os materiais também, então são muito precárias as condições lá, muito mesmo (TL20132F, 2019).

Além disso, também é interessante destacar a dificuldade relatada pelos sujeitos em relação à formação continuada, principalmente se ele estiver lotado no município ou estado. O sujeito TL20132F ilustra bem as adversidades enfrentadas tanto para sua qualificação quanto para o retorno financeiro após o processo de formação:

O incentivo para qualificação é muito pouco, na época que eu fiz o mestrado eu lutei muito, foi um período de

extremo estresse pra mim, pra eu conseguir um afastamento de um ano. Consegui já no segundo ano do mestrado, um afastamento de um ano. Mas assim, com extremo desgaste porque como eu estava em sala de aula, eles diziam que isso implicava em substituição e como a rede não tem, demoraram muito para me liberarem, então o incentivo pra qualquer tipo de qualificação é muito precário, praticamente inexistente. Fora que você faz qualquer curso, qualquer curso que você venha fazer, pra ser incorporado na sua progressão leva muitos anos, então de verdade não existe um incentivo mesmo para o profissional que trabalha na rede municipal (TL20132F, 2019).

Ainda nesse caminho, algumas narrativas descrevem os empecilhos sofridos pelos técnicos administrativos em atividades formativas. Segundo TB20172F, o fato de a carga horária ser rígida e os superiores não compreenderem a importância da formação continuada são obstáculos ao servidor que queira debruçar-se sobre a pesquisa:

Bom, hoje a nossa carga horária acaba sendo muito extensa, o que nos impossibilita de participar de outras atividades, porque enquanto técnico-administrativo existe uma diferença em relação ao docente, então a nossa carga horária tem que ser estritamente dentro da instituição. Então a gente não tem tanta facilidade para a ques-



tão da formação continuada, para participar de eventos tem sempre uma dificuldade que a gente precisa ser liberada pelo chefe imediato, então isso acaba sendo um pouquinho mais difícil. Nos projetos de pesquisa também há um pouco de dificuldade de se inserir. A gente enquanto técnico-administrativo consegue mais para a linha da extensão e então eu sinto que a pesquisa ela acaba ficando um pouco de lado. Acho que pela minha profissão, pela minha atuação dentro do instituto, acaba que não é prioridade, a gestão também não vê como prioridade [...] enfim, a gente não tem essa facilidade de ter uma formação continuada como os docentes, acaba sendo um pouquinho mais difícil (TB20172F, 2019).

Paralelamente a isso, enquanto docentes, observa-se o contraponto dessa situação no ensino federal. Além dos entrevistados discorrerem sobre as melhores condições de trabalho, comparando-as com as redes municipal e estadual, a rede federal promove maior incentivo a respeito da formação continuada, o que é observado nos discursos dos docentes e dos técnicos-administrativos lotados nos Institutos Federais:

A estrutura física e de material não tem nem comparação. E de própria formação também, você tem oportunidade, se organizando, se programando há condições, hoje em dia menos por conta do contexto político que a gente

está vivendo, mas ainda assim, ainda hoje, a gente pode dizer que há condições de você participar de eventos, de você pode requerer afastamento pra capacitação, então tem uns mecanismos que ajudam a gente nisso, então nessa parte da formação também, isso a gente consegue fazer com mais tranquilidade. Existe um incentivo, existe uma cultura disso, de você estar sempre buscando, se formar. Na verdade, existe essa cultura aqui, então por isso as condições também são mais favoráveis, todas (TL20132F, 2019).

No que concerne à percepção dos entrevistados a respeito da formação humana integral no seu ambiente de trabalho, as respostas foram positivas quando o profissional trabalha no IFRN. Em sua maioria, enfatizaram a preocupação da instituição com esse conceito nas práticas educativas com os alunos, como podemos observar a seguir:

[...] eu diria que existe um interesse, acho que institucional e digo assim, em relação aos docentes e tudo mais de caminhar nessa direção e digo que há um esforço nessa direção, dessa formação humana integral, inclusive isso é um discurso até dos nossos próprios alunos [...] (TL20132F, 2019).

Sim, sim... necessariamente por a gente estar ligada à assistência estudantil, então a gente trabalha com a formação do aluno também, principalmente com os alunos que são

nossos bolsistas, que é o núcleo de alunos que a gente tem uma proximidade maior, então a gente consegue trazer essas questões ligadas à formação humana nos espaços de capacitação que a gente promove com esses alunos. [...] Tenta trazer essa perspectiva da formação humana, mostrar para eles o que é e como que a gente pretende trabalhar isso junto com eles, então acredito sim, que a gente tem essa articulação e na minha dinâmica de trabalho a gente tenta trazer isso até para a própria condição de ser assistente social, de estar na assistência estudantil, um dos objetivos da assistência estudantil é justamente promover isso, então a gente tenta trabalhar nesse sentido (TB20172F, 2019).

Nesse sentido, é importante destacar que a formação humana integral é um dos princípios em que se ancora o Projeto Político Pedagógico (PPP) do IFRN (IFRN, 2012a), sendo notório, a partir desses depoimentos, que a instituição cumpre seu papel, considerando que a formação humana integral se concretiza na prática diária dos servidores no IFRN, inclusive ultrapassando as salas de aula e as disciplinas ministradas e atravessando setores administrativos, pedagógicos e de assistência estudantil.

Em contrapartida, analisando os discursos dos sujeitos vinculados às esferas municipais e estaduais, observamos que, de modo geral, eles apontam que não conseguem vislumbrar ques-

tões ligadas à formação humana integral nos seus locais de trabalho, apesar de reconhecerem que há um esforço para que isso se concretize.

Ao serem questionados sobre a implantação do currículo integrado, apesar de também fazer parte dos preceitos do IFRN, a temática sofreu algumas ressalvas durante as entrevistas. Os sujeitos citaram que ainda existe dificuldade de implantá-lo de maneira efetiva, como resumido na fala a seguir:

Em relação ao currículo integrado eu acho mais difícil. Por exemplo, do lugar de onde eu falo, existe toda uma dificuldade de fazer, por todos nós, de vivenciar na prática o currículo integrado. É algo que não é fácil, esbarra nessa concepção mais disciplinar mesmo. E na minha disciplina eu tenho dificuldade de enxergar a conexão dessa disciplina com as outras, com o curso. Dependendo do curso, então não é algo muito simples. A gente discute isso, a gente sabe que a nossa proposta formativa é essa, de um currículo integrado que alie formação técnica profissional e formação humana, porém, na prática, isso eu acho que ainda não tá no nosso horizonte. Isso não é uma coisa simples de se fazer na prática (TL20132F, 2019).

Quando questionados a respeito da relação entre ensino, pesquisa e extensão, esse ponto aparece ainda como um desafio a ser enfrentado no IFRN, pois existe certa dificuldade em realizar os três

ao mesmo tempo. Muitos professores, devido à sua alta carga de trabalho, acabam priorizando apenas o ensino em detrimento da pesquisa e da extensão. Os relatos a seguir ilustram bem essa situação:

Em relação à articulação entre ensino, pesquisa e extensão eu acho que a gente também ainda engatinha, nessa articulação. Horas ou lugares, ou dependendo, enfim, você consegue articular, mas, na maioria dos casos ou se prioriza ensino, ou se prioriza extensão [...] quem faz ensino, não faz pesquisa e extensão, tem aqueles que só fazem ensinar, tem aqueles que são mais pra pesquisa, enfim, a gente de uma maneira geral, assim olhando o todo, é muito difícil a gente trabalhar em cima desse tripé (ensino, pesquisa extensão) a instituição como um todo, acho que a gente tá engatinhando nesse processo. Eu penso que a gente já evoluiu muito, porém, eu acho que a gente ainda não chegou num patamar ideal não (TL20132F, 2019).

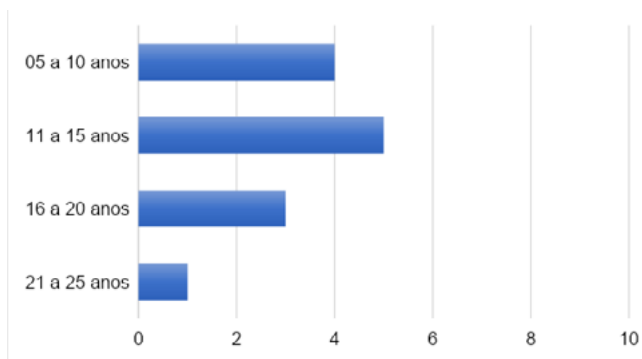
Sim... Até porque é uma das diretrizes priorizadas pelo IFRN, pelos institutos federais, que é os três eixos: Ensino, pesquisa e extensão. Então, lá a gente tem disponibilidade de tempo e de pessoal, pra conseguir desenvolver esses tipos de projeto. Agora eu estou desenvolvendo um trabalho de pesquisa com uma turma de alunos lá. A gente está construindo um trabalho historiográfico do *campus* que tá completando

10 anos. E a gente está montando umas páginas de memórias que vão servir pra consultas tanto de pesquisa acadêmica como consultas da população de um modo geral (DL20172F, 2019).

#### 4. ATUAÇÃO PROFISSIONAL

No sentido de traçar o perfil de atuação profissional dos sujeitos desta pesquisa, o gráfico 6 apresenta que a maioria dos entrevistados atua profissionalmente entre 11 a 15 anos. Além disso, dentre os 13 investigados, apenas 1 afirmou nunca ter atuado como docente. Podemos observar, então, que, apesar de termos 3 sujeitos com formação de bacharel, a maioria deles tem experiência profissional como docente.

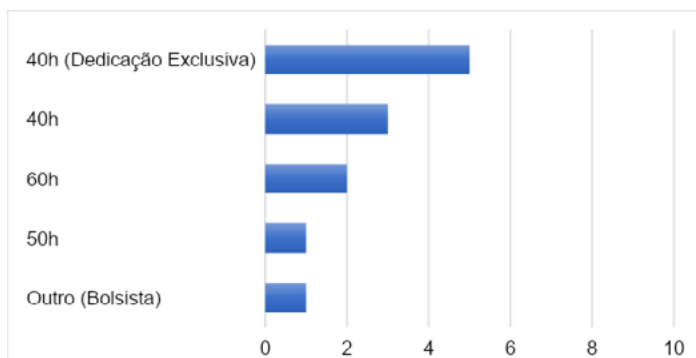
**Gráfico 6** - Tempo de atuação profissional



**Fonte:** elaborado pelos autores, 2020.

Analisando o regime de trabalho dos entrevistados, conforme apresenta o gráfico 7, percebemos que a maioria deles atua em regime de 40 horas semanais, com dedicação exclusiva, condições que favorecem a qualidade da atuação profissional, visto que permite ao sujeito uma melhor dedicação de tempo para planejamento e execução de suas atividades.

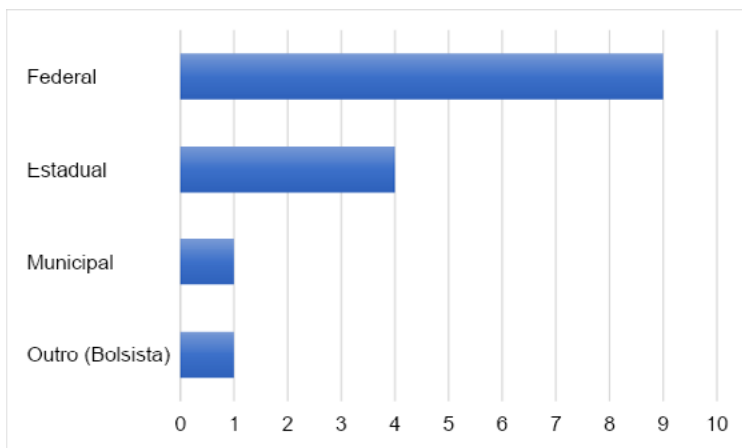
### Gráfico 7 - Regime de trabalho



**Fonte:** elaborado pelos autores, 2020.

O gráfico 8 sinaliza para uma maior prevalência de atuação na rede federal em detrimento das redes municipal e estadual. Uma observação interessante ao analisarmos as respostas sobre a rede de atuação dos egressos investigados é a ausência de citação da rede privada. Com essa informação, podemos inferir que há um restrito acesso de profissionais dessa rede, talvez pela pouca disponibilidade de tempo de que eles possuem.

## Gráfico 8 - Rede de atuação



**Fonte:** elaborado pelos autores, 2020.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados encontrados neste estudo apontam para as limitações a respeito da formação inicial de professores para a EP no Brasil, mesmo quando essa formação acontece dentro de uma instituição de EP. Além disso, os achados nos evidenciam que os egressos do PPGEPI/IFRN reconhecem a importância da formação continuada, compreendendo seu significado e a adotando em sua trajetória acadêmico-profissional como um meio de adquirir e compartilhar conhecimentos desenvolvidos em processos tanto formais como informais.

No que diz respeito à continuidade em pesquisa após o egresso do mestrado, apesar de a maior



parte dos sujeitos terem afirmado estar dando continuidade, aqueles que não o fazem sinalizam para as dificuldades relacionadas às condições de trabalho, em especial nas redes municipais e estaduais de ensino, onde há precariedade nas condições gerais — jornada de trabalho, carga horária, estrutura física, condições de materiais, disponibilidade para formação continuada e pesquisa *etc.* —, é evidenciada nos discursos, mas também no próprio IFRN, onde, apesar de essas variáveis se apresentarem mais favoráveis do que nas demais esferas, mediante as políticas atuais e o cerceamento da educação, já é possível visualizar o início de um sucateamento das condições gerais de trabalho. Esse tipo de perspectiva é preocupante quando consideramos que a precariedade nas condições laborais desses profissionais implica também na qualidade do desenvolvimento de suas atividades de ensino, pesquisa e extensão e, conseqüentemente, na qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

Por fim, este estudo nos mostra que a formação humana integral, um dos princípios em que se ancora o PPP do IFRN, realmente está consolidada na instituição, o que ressalta a sua excelência como local de trabalho de qualidade, com infraestrutura adequada e atendimento aos seus princípios norteadores. Infelizmente, não constatamos o mesmo quando se trata de instituições de ensino municipais e estaduais.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.**

Institui as Diretrizes e Base para a Educação Nacional. <http://www4.planalto.gov.br/legislacao/legislacao-1/leisordinarias/legislacao-1/leis-ordinarias/1996>. Acesso em: 05 de fevereiro de 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino médio integrado: concepção e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005.

IMBERNÓN, Francisco. A necessária redefinição da docência como profissão. IMBERNÓN, Francisco. In: **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 9 ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 11-19.

IMBERNÓN, Francisco. O debate sobre a profissionalização docente. IMBERNÓN, Francisco. In: **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 9 ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 25-29.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE (IFRN). **Projeto Político-Pedagógico do IFRN: uma construção coletiva.** Aprovado pela resolução nº 38/2012-CONSUP/IFRN, de 26/03/2012. Natal, RN, 2012a.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E

TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE (IFRN). **Resolução nº 54/2012 – CONSUP/IFRN, de 15 de junho de 2012.** Aprova o projeto de criação do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e autoriza seu funcionamento no *Campus Natal-Central* do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Natal, RN, 2012b. Disponível em: <http://portal.ifrn.edu.br/ensino/ppgep/documentos/legislacao/portarias-e-resolucoes/resolucao-no-54.2012-consup-ppgep-corrigida>. Acesso em: 22 jan. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE (IFRN). **Resolução nº48/2018 - CONSUP/IFRN, de 18 de dezembro de 2018.** Autoriza a criação do Curso de Doutorado Acadêmico em Educação Profissional, na modalidade presencial, e autoriza o seu funcionamento no Campus Natal Central do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Natal, RN, 2018a. Disponível em: <http://portal.ifrn.edu.br/conselhos/consup/resolucoes/2018/resolucao-no-45-2018/view>. Acesso em 22 jan. 2020

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE (IFRN). **Projeto de ampliação Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP) por meio da criação do curso de doutorado.** Natal,

RN, 2018b. Disponível em: <http://portal.ifrn.edu.br/ensino/ppgep/documentos/projeto-de-criacao-do-doutorado>. Acesso em: 4 mar. 2019.

MANFREDI, Sílvia M. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MEDEIROS NETA, Olívia Morais. A configuração do campo da educação profissional no brasil. **Holos**, [S.l.], v. 6, p. 50-55, out. 2016. ISSN 1807-1600. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4947>. Acesso em: 05 fev. 2020.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Mônica Ribeiro da. Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 63, p.1057-1080, out./dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n63/1413-2478-rbedu-20-63-1057.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2020.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas de pesquisa e do trabalho acadêmico. Rio Grande do Sul: Universidade Feevale, 2013.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 24. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016.



## **APRENDENDO ERGONOMIA A PARTIR DE TEMAS TRANSVERSAIS**

LUIZA FERREIRA REZENDE DE MEDEIROS

IF GOIANO

luiza.medeiros@ifgoiano.edu.br

ORCID: 0000-0002-9049-0167

### **INTRODUÇÃO**

A formação de um número expressivo de docentes dos cursos técnicos de segurança no trabalho, ainda forjados nos moldes do bacharelado, implica em importantes desafios a serem enfrentados especialmente no que se refere à formação pedagógica, a qual, para muitos docentes, não foi ofertada na formação inicial, uma vez que, em muitos casos, essa formação não é voltada para a docência, e sim para uma base teórica e prática para a atuação profissional específica. Esses aspectos sinalizam para a importância de se compartilhar situações pedagógicas que, em certa medida, assinalam para avanços

na forma de trabalhar uma disciplina.

Visando contribuir com práticas pedagógicas para o ensino profissionalizante, o presente capítulo apresenta uma metodologia de ensino adotada na disciplina de Ergonomia do curso técnico em Segurança no Trabalho, na qual se realiza um diagnóstico de indicadores críticos presentes no *campus* investigado, cujo foco buscou articular conceitos e legislações sobre a acessibilidade de pessoas com deficiência com pressupostos da Ergonomia.

A unidade curricular de Ergonomia compõe a matriz de muitos cursos técnicos de diferentes áreas tecnológicas. Todavia, conforme Polletto, Vidal e Gonçalves (2016), os estudos e publicações em Ergonomia têm priorizado o foco no ensino da graduação e pós-graduação, sem abordar a formação técnica de nível médio; escassez que se observa especialmente no que se refere ao processo pedagógico e metodológico. Em muitas situações, trabalhar teoricamente os conceitos da Ergonomia não abrange a contento a complexidade e riqueza de uma análise do trabalho. Por outro lado, a formação dos estudantes dos cursos técnicos para uma atuação em Ergonomia perpassaria pela Análise Ergonômica do Trabalho (AET) por parte dos alunos, conduzida em situação real de trabalho (LIMA, 2001; JACKSON FILHO; FISCHER, 2016).

Todavia, formar alunos conforme essa perspectiva em cursos de curta duração, tais como os cursos técnicos em Segurança no Trabalho, seria algo desejável, porém pouco viável. Embora não se tenha a pretensão de formar ergonomistas nesses cursos, o aprendizado dessa disciplina se estruturou na compreensão da ergonomia e do método da AET, visando despertar nos alunos o interesse e o olhar pela metodologia de intervenção ergonômica (JACKSON FILHO; FISCHER, 2016), bem como a apropriação dos conhecimentos da Ergonomia (POLETO; VIDAL; GONÇALVES, 2016).

Além desse aspecto, a ergonomia é uma disciplina que congrega críticas importantes em relação ao mundo do trabalho, possibilitando debates críticos sobre o mundo do trabalho, as relações hierárquicas, as disputas de poder e os interesses do capital. Esses aspectos ilustram o desafio de se ofertar uma disciplina que permita resultados satisfatórios no aprendizado do aluno. A partir dessa compreensão, elaborou-se uma proposta de atividade com potência de contribuir tanto para o aprimoramento das relações de ensino e aprendizagem dessa disciplina quanto com aspectos inerentes à formação pedagógica do docente.

Para tanto, apresentam-se a seguir as linhas gerais dessa proposta metodológica de atividade, assinalando os resultados de um estudo realizado

por um grupo de alunos da disciplina de ergonomia, escolhida entre outras por revelar de maneira privilegiada o direcionamento do olhar para a dinâmica da análise do contexto analisado em situação real.

Tendo em vista que a realização de uma AET impõe certas condições que não poderiam ser atendidas, haja vista as dificuldades impostas aos nossos alunos, entre as quais destacam-se o fato de a maior parte deles residirem em outras cidades o que dificultava o encontro de grupos e o trabalho diurno e ou no terceiro turno, isto é, após as aulas. Essas dificuldades iluminaram outras perspectivas para se realizar um diagnóstico que se relacionasse com problemas ergonômicos. Foi proposto pelos próprios alunos um diagnóstico a partir de suas vivências na situação de embarque e desembarque do transporte público.

Assim, adaptamos as ferramentas metodológicas clássicas que são utilizadas em uma AET para uma situação escolhida pelos alunos, que é o momento de embarque e desembarque deles no *campus*. Levando em consideração que o ambiente de trabalho selecionado foi o de embarque e desembarque dos alunos que utilizam transporte coletivo, optou-se por não inserir nas análises aspectos relacionados às condições físicas-estruturais dos ônibus e as condições de trabalho dos



motoristas, uma vez que essa ampliação, além de envolver um aspecto político de gestão municipal, implicaria no risco de perder a especificidade e o poder de análise do fenômeno do embarque e desembarque e a acessibilidade

## **A TRAJETÓRIA DA ERGONOMIA**

A ergonomia é uma disciplina que integra um arcabouço conceitual bastante amplo, em função da sua diversidade temática e aplicabilidade. Quando se pergunta o que é ergonomia, uma resposta muito frequente refere-se a posturas e à relação com cadeiras. Essa resposta, que gira em torno da postura correta e da cadeirologia, além de reducionista, é imprecisa, equivocada e tem lastros históricos, uma vez que emerge no bojo do seu surgimento oficial.

O nascimento formal da ergonomia se dá em um contexto de guerra e historicamente recente, isto é, na Segunda Guerra Mundial, quando especialistas de diferentes áreas (psicologia, medicina e engenharia) foram chamados para adaptar instrumentos bélicos às características dos operadores e às exigências da tarefa, posto que estes deviam atuar em condições desfavoráveis. Neste cenário, foram realizadas adaptações nos *cockpits* dos aviões de caça às medidas corporais dos pilo-

tos visando maior conforto, segurança e eficácia. Nessa ação, modificações importantes foram realizadas nas cadeiras dos pilotos, aspecto que marcará fortemente o imaginário sobre o que venha a ser a ergonomia nas décadas que se seguem.

Esta intervenção interdisciplinar foi um relativo sucesso e deu origem à primeira associação de ergonomia: a *Ergonomics Research Society*, na Inglaterra, em 1949, que inaugura, segundo Ferreira (2013), uma perspectiva mais anglo-saxônica da ergonomia, com foco na análise dos fatores humanos em projetos industriais. Por sua vez, numa perspectiva franco-belga, cuja obra fundadora intitula-se *L'analyse du travail*, publicada por André Ombredane e Jean Marie Favergé (1955), os autores demonstram e argumentam sobre a relevância do contato com os trabalhadores em situações reais de trabalho como requisito essencial para a ergonomia. Dessa concepção tem-se a criação, em 1963, da *Société d'Érgonomie de Langue Française*.

Assim, duas correntes acabaram se desenvolvendo dentro da ergonomia. A anglo-saxônica, dos países de língua inglesa, e a ergonomia francofônica, de países de língua francesa. Essas vertentes não são contraditórias, mas complementares, como afirma Montmollin (1990), no sentido de que a ergonomia anglo-saxônica tem seus estudos realizados, muitas vezes, em laboratório, e a franco-

fônica tem a situação real como pressuposto-base para verificar os aspectos do trabalho que constituem fatores de desgaste para o trabalhador.

Para a escola francofônica, ou escola francesa, a atividade de trabalho designa a maneira de o ser humano mobilizar as suas capacidades para atingir os objetivos da produção. Tem-se como pressuposto que o trabalho convoca o corpo inteiro e a inteligência para enfrentar o que não é dado pela estrutura técnica-organizacional, configurando-se como um dos espaços de vida determinantes na construção e na desconstrução da saúde (ASSUNÇÃO, 2003). Daí o nome “Ergonomia da Atividade”, que inaugura uma corrente teórica metodológica, a qual tem no Brasil significativa penetração acadêmica e científica.

A definição adotada no presente capítulo é a formulada por Ferreira e Mendes (2003), para quem ergonomia da atividade corresponde a uma abordagem científica que investiga a relação entre os indivíduos e o contexto de produção de bens e serviços. A área analisa as contradições presentes nesta inter-relação e, em consequência, as estratégias operatórias individuais e coletivas de mediação são forjadas para responder à diversidade de exigências existentes nas situações de trabalho e reduzir a dimensão negativa do custo humano vivenciado pelos trabalhadores.

A ergonomia da atividade foi se construindo com base na constatação dos efeitos deletérios produzidos pela administração científica do trabalho e seus modelos de produção clássicos estruturados em princípios taylor-fordistas. Esses modelos orientam-se por um paradigma, vigente no início do século XX de adaptar o homem ao trabalho concebendo-o como uma variável de ajuste e cuja máxima reside na concepção de um “operário médio”, bem treinado e que trabalha em um posto estável (WISNER, 1987).

A ergonomia da atividade provoca a inversão desse paradigma, ou seja, a necessidade de adaptar o trabalho a quem trabalha (FERREIRA; MENDES 2003), integrando em suas análises a variabilidade intra e interindividual dos trabalhadores, noção desconsiderada nos pressupostos taylor-fordistas. Para a ergonomia, o operário médio, bem treinado que trabalha em um posto estável, conforme preconizam as gestões baseadas em princípios taylor-fordistas, é um “mito” muito bem construído e sustentado por um forte discurso organizacional que, entretanto, não corresponde à realidade da variabilidade humana, uma vez que pressupõe a padronização de performances sem considerar adequadamente as capacidades (fisiológicas e psicológicas) e limites de funcionamento do ser humano (FERREIRA; MENDES, 2003).

Nesse sentido, a ergonomia da atividade busca compreender os indicadores críticos presentes no contexto de trabalho para transformá-los com base em uma solução de compromisso que atenda às necessidades e aos objetivos de trabalhadores, gestores e usuários (FERREIRA; MENDES, 2003). Para tanto, a produção teórica em ergonomia da atividade opera uma distinção importante entre os conceitos de atividade e tarefa.

A atividade assume uma função fundamental na situação de trabalho pois, a partir do desempenho das tarefas, integra as prescrições e imposições da empresa às características e aos conhecimentos dos trabalhadores. Dessa forma, a atividade reúne em si a capacidade de integrar a empresa, o trabalhador, as tarefas e a carga de trabalho resultante do somatório dos componentes do processo e das interações desses elementos (GUÉRIN *et al.*, 2001).

Por sua vez, o conceito de tarefa expressa o trabalho prescrito que estabelece, principalmente, “o que” e “como” o trabalho a ser executado, dando visibilidade aos “braços invisíveis” da organização do trabalho, cuja pretensão é, em certa medida, fixar os “trilhos da atividade” (FERREIRA; MENDES, 2003).

Assim, a tarefa, que representa um quadro formalizado pela organização, não corresponde

necessariamente à atividade, ou seja, o trabalho efetivo dos trabalhadores, trata-se, portanto, de uma imposição ao trabalhador e constitui-se num referencial indispensável para que ele possa agir (GUÉRIN *et al.*, 2001). A atividade consiste na utilização do corpo e da inteligência para realizar as tarefas, e comporta diferentes aspectos, como a busca de informações, os processos decisórios, a ação sobre comandos, a adoção de posturas diversas, a execução de esforços, os deslocamentos e as comunicações com outras pessoas.

Ferreira e Mendes (2003) salientam que, em ergonomia, a atividade constitui uma categoria teórica central e não tem vocação para a abstração. Pelo contrário, ela aparece inseparável, *lato sensu*, de um corpo, de uma temporalidade e de um contexto sociotécnico.

Para trabalhar bem, os trabalhadores elaboram estratégias operatórias para responder às exigências físicas, cognitivas e afetivas inerentes às tarefas e às condições de trabalho disponibilizadas pela organização. Um ponto fundamental a ser salientado refere-se à descontinuidade existente entre a tarefa prescrita (trabalho prescrito) e a atividade (trabalho real) dos trabalhadores, que constitui uma dimensão crucial a ser explorada, buscando-se identificar e analisar, principalmente, o custo humano do trabalho

É importante salientar que no Brasil, a expressão legal da ergonomia insere-se em uma norma regulamentadora específica, a NR17. Segundo essa norma, a análise ergonômica do trabalho é um processo construtivo e participativo para a resolução de um problema complexo que exige o conhecimento das tarefas e da atividade desenvolvida para realizá-las e, além disso, das dificuldades enfrentadas para se atingir o desempenho e a produtividade exigidos.

## **ENSINO DE ERGONOMIA A PARTIR DO TEMA ACESSIBILIDADE**

No contexto da disciplina de ergonomia, um dos tópicos fundamentais que deve integrar o conteúdo a ser ministrado refere-se à Análise Ergonômica do Trabalho (AET). Usualmente, a discussão teórica do tema em sala de aula é realizada, fortemente pautada pelos aspectos teóricos de Guérin *et al* (2001). No entanto, percebeu-se que o trabalho prático poderia se constituir em um processo pedagógico muito mais interessante para o ensino da ergonomia e dos pressupostos metodológicos da AET; além de contribuir para a formação mais integral do aluno, o que abrangeria a autonomia, a crítica e o pensamento reflexivo.

Tendo em vista a inviabilidade de se condu-

zir uma AET *stricto sensu*, ou seja, centrada no trabalho em situação real, foi proposta para os alunos uma prática utilizando os pressupostos teóricos da ergonomia e alguns aspectos metodológicos da AET, acrescidos de outras técnicas desenvolvidas nos estudos de acessibilidade.

A escolha para se trabalhar a temática da acessibilidade se deu tendo em vista as insuficientes adaptações para pessoas com deficiência realizadas no âmbito do *campus*, referindo-se tanto a aspectos físicos, culturais quanto simbólicos. Tal aspecto configuraria um exemplo de demanda provocada, elemento imprescindível para o início de uma análise ergonômica.

Embora a legislação de vários países, inclusive a brasileira, reconheça a necessidade de conduzir modificações e adaptações visando à acessibilidade, ainda são escassos os locais que aderem a essa perspectiva. Costa (2015) define acessibilidade como a capacidade do meio edificado de assegurar a todos igual oportunidade de uso, de forma direta, imediata, permanente e o mais autônoma possível. O objetivo de conduzir ações de acessibilidade é proporcionar um ganho de autonomia e mobilidade, atendendo à variedade de necessidades dos usuários para que possam usufruir dos espaços e das relações sociais com maior segurança, confiança e comodidade.

Em termos de legislação, o Brasil é signatá-



rio, na Organização das Nações Unidas (ONU), do Programa de Ações Mundiais para Pessoas com Deficiência, e publicou inúmeras normas técnicas emitidas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) que referenciam aspectos a serem implementados e observados a respeito da acessibilidade em diferentes espaços.

Somada a esses marcos regulatórios, a acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, mediante a supressão de barreiras e de obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação, é garantida por lei de acordo com o artigo primeiro da Lei Federal nº 10.098/2000, regulamentada pelo Decreto Federal nº 5.296/2004, referência para a acessibilidade no transporte.

O estudo a seguir foi conduzido pelos alunos do 4º período noturno do curso técnico em Segurança no Trabalho, na disciplina de ergonomia, de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia localizado na região sudoeste de Goiás. Em um primeiro momento, são discutidos verbetes conceituais sobre Ergonomia e Análise Ergonômica do Trabalho. Esse momento é muito importante e oportuniza o esclarecimento aos alunos do escopo da ergonomia que enfoca os ambientes de trabalho. Acrescentamos também a Norma Regulamentadora 17 e as

possibilidades de atuação do técnico em segurança no trabalho nas explicações teóricas.

Em seguida, é proposta uma experiência da “prática adaptada” ao aplicarem os princípios teóricos aprendidos em um diagnóstico de uma situação crítica por eles apontada, que, no caso aqui relatado, refere-se à análise do contexto de embarque e desembarque do transporte público realizado pelos estudantes.

As etapas que os alunos desenvolveram foram: a) observação do contexto de embarque e desembarque; b) confecção da planta baixa do local investigado; c) registros fotográficos dos indicadores críticos observados; d) mensurações do ambiente analisado.

Todas essas atividades foram realizadas durante as aulas, em um semestre e sob a supervisão da professora em todas as etapas. Os resultados aqui apresentados referem-se aos registros fotográficos e às observações conduzidas pelos alunos sobre o local analisado, e evidenciam vários indicadores críticos, dos quais destacam-se o momento de embarque e desembarque dos ônibus, a travessia da rodovia, a precariedade do ponto de ônibus e a ausência de sinalização e insuficiência de iluminação.

Durante as observações, os alunos apontaram que há três modalidades de ônibus envolvi-

das no embarque-desembarque, isto é, aqueles que deixam os alunos e vão embora, os que estacionam e ficam no local aguardando os alunos e os ônibus coletivos urbanos que deixam e buscam alunos. Além dos ônibus, no local analisado têm-se os carros a passeio e as motos que também buscam e trazem alunos, além de outros veículos tais como carros, caminhões, motos e bicicletas que trafegam na rodovia. Também existem animais nas vias, o que contribui para elevar o risco de acidentes, ataques e contágio de doenças.

Os ônibus não têm um local específico para estacionar e nem realizar suas manobras. A via é bastante estreita e não conta com acostamento para o devido estacionamento de veículos. O local para se realizar manobras de retorno é inadequado para os ônibus, que ao procederem essa ação, congestionam a pista.

Um dos pontos destacados pelos alunos da disciplina ergonomia na condução da AET refere-se ao embarque e desembarque dos ônibus, isto é, o momento em que ocorre a subida e a descida do ônibus. Segundo a figura 1, a existência de uma vala profunda configura um obstáculo de constrangimento para os estudantes, uma vez que é um obstáculo físico perigoso. Nota-se que os estudantes tem que buscar o equilíbrio para não cair, pois a vala dificulta o ônibus de estacionar e

ainda tem o barranco íngreme que tanto dificulta na hora de subir quanto na hora de descer, pois há risco de escorregar e cair na vala. Dependendo da situação, os estudantes solicitam ajuda aos colegas na hora do embarque e desembarque. O horário de término das aulas noturnas exige, em muitas situações, que os alunos utilizem de lanternas do celular ou outro meio para iluminar, uma vez que a iluminação não é adequada.

### **Figura 1** - Local de embarque-desembarque



**Fonte:** Acervo particular da autora, 2018

Nos dias de chuva, o perigo aumenta, contribuindo para situações de queda e, em alguns casos, um impedimento para os alunos comparecerem às aulas. Num cenário de forte chuva, o terreno fica escorregadio, e dependendo do volume e

da intensidade da chuva, os estudantes ficam sem poder sair do ônibus, o que pode acarretar em ausências a sala de aulas e até perda de provas. Para embarcar nos ônibus os alunos fazem um esforço para alargar a perna por cerca de 90 cm para poder ingressar no ônibus. Esse esforço exige maior equilíbrio considerando que muitos alunos utilizam de mochilas nas costas ou carregam em seus braços cadernos, livros e utensílios escolares.

Nota-se na figura 1 que, diante de tais circunstâncias, pessoas com deficiência teriam suas dificuldades ampliadas em função da inexistência de acessibilidade.

Além da vala, dois elementos combinados também são impeditivos de um embarque/desembarque seguro: a calçada e a falta de iluminação. A calçada é esburacada, desnivelada e, à noite, muito escura; com a presença de buracos e de desníveis causados pelo desgaste e pela falta de manutenção. A iluminação não foi pensada nem para pedestres nem para veículos. A insuficiência de luminosidade no local de embarque/desembarque contribui para quedas e tropeços e um outro fator grave que é o risco de assalto e outros tipos de violências. Existem postos de iluminação em apenas um lado da rodovia, localizados no lado oposto de onde os ônibus ficam estacionados. Mesmo assim, a iluminação é fraca e muitas lâm-

padas estão queimadas. Um dado importante é a existência dos prédios da biblioteca e do auditório do *campus* nas proximidades do embarque-desembarque. Os estudantes têm que atravessar a rodovia na penumbra para frequentarem a biblioteca ou o auditório. Além disso, uma pessoa com deficiência física, visual e/ou auditiva dificilmente conseguiria chegar nesses locais com autonomia, especialmente no período noturno.

As figuras 2 e 3 ilustram as condições do único ponto de ônibus existente, as quais são bastante precárias, inexistindo elementos que configurem alguma preocupação com a acessibilidade de pessoas com deficiência.

**Figura 2** – Ponto de ônibus período noturno



**Fonte:** Acervo particular da autora, 2018

**Figura 3** – Ponto de ônibus vista aproximada

**Fonte:** Acervo particular da autora, 2018

A luminosidade evidenciada nas figuras 2 e 3 é insuficiente e realizada pelos vendedores de lanche, que também ocupam um dos bancos ao colocarem isopor com os produtos que vendem. Na figura 2 nota-se que o abrigo não comporta todos os estudantes e a cobertura encontra-se precária e danificada para os dias de chuva. Observa-se ausência de rampa para cadeirantes e inexistência de sinalizações de trânsito dentre elas destacam-se informações sobre linhas de ônibus, horários e itinerários do transporte coletivo. Dentre os aspectos verbalizados pelos alunos-usuários que aguardam os ônibus coletivos, estão aquelas situações já narradas no processo embarque-desembarque, isto é, a escuridão por falta de iluminação do pon-

to, o medo de assalto ou outro tipo de violência e a ausência de uma estrutura que viabilize o embarque-desembarque de uma pessoa com deficiência ou mobilidade reduzida.

A figura 4 ilustra os ônibus e os pedestres em um mesmo espaço sem qualquer sinalização orientativa para os alunos que estão chegando e os alunos que estão deixando a escola. A ausência de sinalização compromete a segurança física dos pedestres e usuários desse local. Nessas condições, verifica-se que a variável de ajuste se centra no estudante, que tem que se adaptar às condições bastante adversas. A partir desse entendimento, um dos pressupostos da ergonomia, de adaptar as condições do ambiente ao homem, não está sendo implementado, e o bem-estar do estudante usuário do transporte não é uma prioridade.

Os estudantes arriscam a vida atravessando a via, uma vez que os resultados apontaram a existência insuficiente de sinalização para os pedestres, não sendo utilizadas marcas viárias, faixas de pedestres e placas de sinalização de trânsito. De acordo com DNIT (2010), a sinalização permanente, composta em especial por sinais em placas e painéis, marcas viárias e dispositivos auxiliares, constitui-se num sistema de dispositivos fixos de controle de tráfego que, ao serem implantados nas rodovias, ordenam, advertem e orientam os seus usuários.



## Figura 4 – Tráfego de ônibus



**Fonte:** Acervo particular da autora, 2018

Como etapa final dessa prática, solicitou-se para que os alunos da disciplina de ergonomia construíssem recomendações sobre o contexto analisado, atendendo a um pressuposto da ergonomia que é a solução de compromisso com o campo investigado. Nesse documento, destacam-se os seguintes apontamentos: estender a ronda noturna para pontos de maior risco tais como o ponto de ônibus em frente à entrada do instituto e da biblioteca; colocar sinalização para portadores de necessidades especiais (visual, auditiva, locomotora); ampliar o ponto de ônibus coberto e de forma a que tenha tamanho suficiente para atender ao fluxo de estudantes; colocar faixas de pedestres e placas de sinalização adequadas para a situação e em conformidade com a legislação; e construir estacionamento apropriado para ônibus.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelo exposto, essa prática de ensino da disciplina de ergonomia produziu análises consistentes da situação investigada, mostrando uma fotografia nada animadora da situação de embarque e desembarque dos estudantes no *campus* investigado.

A proposta pedagógica adotada contribui com o crescimento dos alunos tanto no que se refere aos aspectos teóricos quanto aos aspectos de formação cidadã, uma vez que se descortina uma série de indicadores críticos que precisam ser melhorados e incorporados pela comunidade acadêmica no que se refere à acessibilidade. O trabalho dos alunos durante a disciplina de ergonomia evidencia a necessidade urgente de se conduzir adaptações visando à acessibilidade no contexto de embarque e desembarque dos ônibus para promover ganho de autonomia e mobilidade, atendendo à variedade de necessidades dos usuários para que possam usufruir dos espaços e das relações sociais com maior segurança, confiança e comodidade.

Sob o ponto de vista da docência, a prática narrada constitui uma possibilidade de trabalho que foge do convencional, e, em certa medida, avança nas propostas de ensino da disciplina ergonomia, uma vez que são poucas as referências na literatura que compartilham experiências pedagógicas nessa temática.

## REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Júlia Issy. Ergonomia, modelos, métodos e técnicas. In: 2º Congresso latino-americano e VI Seminário Brasileiro de Ergonomia, **[Anais]...** Florianópolis. Resumos, Florianópolis, SC, 1993.

ASSUNÇÃO, Adria Antunes. Uma contribuição ao debate sobre as relações saúde e trabalho. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 4, p. 105-1018, 2003.

BRASIL. **Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000.** Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 2000. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L10098.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L10098.htm). Acesso em: 20 jul. 2019.

BRASIL. **Decreto n.º 5.296, de 2 de dezembro de 2004.** Brasília, DF, 2004. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Bra-

sília, DF, 3 dez. 2004. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L10098.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L10098.htm). Acesso em: 20 abril. 2019.

COSTA, Eduardo Gomes. Mobilidade e acessibilidade espacial no transporte por ônibus: Estudo de caso em Águas Claras – Distrito Federal. Monografia apresentada ao Departamento de Geografia da Universidade de Brasília – UnB. 2015

FERREIRA, Mário César; MENDES, Ana Magnólia. **Trabalho e riscos de adoecimento:** o caso dos auditores fiscais da Previdência Social brasileira. Brasília: Edições Ler, Pensar, Agir, 2003.

GUÉRIN, Françoise; LAVILLE, Antoine; DANIELLOU, François; DURAFFOURG, Jacques; KERGUELEN, Alain. **Compreender o trabalho para transformá-lo:** a prática da ergonomia. São Paulo: Edgard Blücher, 2001.

INOUE, Karina ; VILELA, Rodolfo. O poder de agir dos Técnicos de Segurança do Trabalho: conflitos e limitações. **Rev. bras. saúde ocupacional;** 39(130): 136-149, jul.-dec./2014.

JACKSON FILHO, José Marçal. Uma reflexão sobre os cursos de ergonomia para profissionais saúde e segurança do trabalho. In: V Congresso Brasileiro de Ergonomia. 1999, Salvador **[Anais...]** CD-ROM. ABERGO.

JACKSON FILHO, José Marçal; FISCHER, Frida Marina. Desafios pedagógicos do ensino da ergonomia da atividade na pós-graduação em saúde pública. In: 18º Congresso Brasileiro de Ergonomia. **[Anais...]** 2016, Belo Horizonte

LIMA, Francisco Paula Antunes. A formação em ergonomia. In: KIEFER, Célia.; FAGÁ, Iracema; SAMPAIO, Maria do Rosário. (Org.). **Trabalho, educação e saúde: um mosaico em múltiplos tons**. São Paulo: Fundacentro, 2001. p. 133-148.

MONTMOLLIN, Maurice. **A Ergonomia**. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

POLETTO, Angela Regina; VIDAL, Mario Cesar Rodrigues; GONÇALVES, Fernando José. Os desafios do ensino de ergonomia na educação profissional técnica de nível médio. In: XXXVI Encontro Nacional de Engenharia de Produção. **[Anais...]** 2016, João Pessoa

## CAPÍTULO 3.6



### **SETOR DE ORIENTAÇÃO ESTUDANTIL E SUAS CONTRIBUIÇÕES NO PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM DO PROEJA**

PRISCILA VIEIRA BASTOS

IFRS

[priscila.bastos@restinga.ifrs.edu.br](mailto:priscila.bastos@restinga.ifrs.edu.br)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8985-3274>

KARINA DE OLIVEIRA LIMA

IFRN

[karina.lima@ifrn.edu.br](mailto:karina.lima@ifrn.edu.br)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1641-1798>

### **INTRODUÇÃO**

Este trabalho pretende apresentar uma reflexão sobre as práxis pedagógicas realizadas junto aos estudantes do Curso do Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA – pelo setor de orientação es-

tudantil do IFRS - *campus* Restinga, do qual faço parte como membro da equipe pedagógica. Além disso, este texto pretende apresentar as narrativas sobre as minhas trajetórias pessoal e acadêmica. Santos e Arenhaldt (2010) defendem a proposta de escrita de um memorial como uma oportunidade de refletir e registrar sobre os nossos diferentes momentos, selecionando-os de acordo com sua relevância em nossa vida.

Desse modo, as concepções expostas sobre este setor pedagógico são oriundas dos documentos norteadores do IFRS - *campus* Restinga. Busquei analisar estas práticas e o quanto elas contribuem no processo de ensino-aprendizagem dos educandos do PROEJA, visto que o setor de orientação estudantil realiza um conjunto de ações que visam a integração do estudante ao contexto escolar, explorando assim aspectos pedagógicos, acadêmicos e psicossociais que visam contribuir para a permanência e o êxito do estudante ao longo do curso. Assim, o setor de orientação estudantil caracteriza-se por realizar práxis educativas que promovem a preparação dos estudantes para o mundo do trabalho, bem como das relações sociais e produtivas.

Neste sentido, por atuar na equipe pedagógica do IFRS - *campus* Restinga como técnica em assuntos educacionais, busquei realizar formação

continuada na modalidade de Educação a Distância, de forma a contribuir com as minhas atividades laborais. A formação se deu através de cursos como a especialização em práticas assertivas em didática da Educação Profissional integrada à Educação de Jovens e Adultos – EJA, pós-graduação *Lato Sensu* na modalidade a distância, ofertado pelo *Campus Natal-Zona Leste* do IFRN, em parceria com a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (Setec/MEC).

A motivação pela escolha do itinerário de didática deu-se porque o curso apresenta, em seu Projeto Político-Pedagógico (IFRN, 2018), o objetivo de desenvolver a implementação de novas práticas curriculares e pedagógicas no que se refere à educação presencial e a distância na educação profissional, que está ligada à Educação de Jovens e Adultos nas redes federal, estadual e municipal por meio da formação continuada de gestores, professores, tutores da educação a distância e técnicos educacionais como eu.

O curso me proporcionou um ótimo aprendizado, sendo que, em cada módulo, percebia que poderia aplicar os saberes apresentados nas atividades pedagógicas que executo diariamente na instituição na qual atuo. De acordo com o Projeto Político Pedagógico da especialização mencionada, o profissional egresso desta formação deverá



ser capaz de elaborar, aplicar e avaliar projetos pedagógicos para educação profissional de jovens e adultos, além de planejar, gerenciar e aplicar projetos pedagógicos, dentre outras atividades que são de suma importância na educação profissional de jovens e adultos integrada à educação básica.

Assim, o objetivo geral deste memorial de formação foi compreender a função do setor de orientação estudantil na modalidade educacional de jovens e adultos. Como objetivos específicos do referido estudo, buscou-se: identificar as funções do orientador estudantil; relatar o ofício do orientador estudantil no cotidiano do PROEJA; e investigar o trabalho de um orientador estudantil e seus impactos na caminhada do estudante. Este tema é relevante para a área da educação de jovens e adultos, porque nos ajuda a perceber a função do setor de orientação estudantil do IFRS - *campus* Restinga e a sua importância na vida dos alunos.

Para elucidar a temática abordada, primeiramente será apresentado um tópico sobre relato autobiográfico. Depois, um capítulo sobre reflexões, formação e relato de experiência. Por fim, considerações finais do que foi apresentado.

## **RELATO AUTOBIOGRÁFICO**

Sou natural da capital do Rio Grande do

Sul, nascida numa família de servidores públicos. “Como assim, uma família de servidores públicos?” Sim, minha família pode ser definida assim e se orgulha muito disso. Somos todos negros e cresci ouvindo frases como: “Só o estudo liberta”, “Conhecimento é a chave de tudo”, “Concurso público não vê cor”. Nesse sentido, a minha família até que não estava errada. O estudo me deu liberdade de ser quem eu sou, ter autonomia sobre a minha vida, eu defini o meu destino.

As mulheres da minha vida (mãe e tias) são professoras. Talvez a influência venha de casa pelo desejo de ensinar e aprender constantemente, contribuindo de alguma forma para as mudanças sociais através da educação. Sou sonhadora! Acredito na promoção da igualdade social e racial por meio da educação? Sim. Minha primeira formação foi em Licenciatura em Filosofia, no Centro Universitário Metodista do Sul – Instituto Porto Alegrense. Logo, pode ser que o poder do pensamento filosófico tenha me deixado um pouco sonhadora, mas nada cética. Atuo na área da educação desde os meus dezoito anos, primeiro como alfabetizadora e, posteriormente, nas séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio lecionando filosofia. Confesso que trabalhar com os jovens é um prazer. Há quem goste dos educandos miúdos, mas me encontro mesmo como professora é quando

estou trabalhando com os estudantes maiores. Adolescentes não têm freio na língua, perguntam, indagam, são ótimos debatedores quando bem estimulados por abordagens filosóficas. Minha experiência na Rede Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul durou quase quinze anos, foi uma ótima fonte de aprendizado, não somente como docente, mas como cidadã. Nóvoa (1992, p. 36) afirma que:

[...] a escola e os professores não se podem limitar a reproduzir um discurso tecnocrático, socialmente asséptico, culturalmente descomprometido. Todo silêncio é cúmplice, e não podemos calar a voz das injustiças que se reproduzem também através da escola. Na verdade, o que distingue a profissão docente de muitas outras profissões é que ela não se pode definir apenas por critérios técnicos ou por competências científicas. Ser professor implica a adesão a princípios e a valores, e a crença na possibilidade de todos os sujeitos terem sucesso na escola.

Atualmente, trabalho na Rede Federal de Educação, mais precisamente, no IFRS - *campus* Restinga, como técnica em assuntos educacionais. Gosto das atividades que desenvolvo junto à equipe pedagógica. No entanto, senti a necessidade de me apropriar de algumas práxis pedagógicas e, neste momento, estou na minha segunda graduação,

no curso de licenciatura em Pedagogia, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Para Nóvoa (2007a, p. 8), ações que apontam para transformações da profissão docente são imprescindíveis e “as abordagens (auto)biográficas podem ajudar a compreender melhor as encruzilhadas em que se encontram atualmente os professores e a delinear uma profissionalidade baseada em novas práticas de investigação, de ação e de formação”.

Acredito que a busca por conhecimento faça parte da profissão docente. Por este motivo, procurei a “Especialização em Práticas Assertivas em Didática da Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos – EJA” em 2018. A minha última especialização foi em “Mídias na Educação Ciclo Avançado”, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no ano de 2017. Creio que a união destes dois cursos irá contribuir para as minhas atividades laborais no IFRS. Por esta razão, o meu memorial de formação tem como intuito refletir sobre a importância da minha atuação na orientação estudantil. Conforme Grinspun (2002):

A orientação, hoje, está mobilizada com outros fatores que não apenas e unicamente cuidar e ajudar os ‘alunos com problemas’. Há, portanto, necessidade de nos inserirmos em uma nova abordagem de Orientação, voltada para a ‘construção’ de um cidadão que esteja mais com-

prometido com seu tempo e sua gente. Pretende-se trabalhar com o aluno no desenvolvimento do seu processo de cidadania, trabalhando a subjetividade e a intersubjetividade, obtidas através do diálogo nas relações estabelecidas (GRINSPUN, 2002, p. 13).

O espaço escolar é um local de formação, mas também deve ser visto como um local de trocas de experiências e saberes pelos alunos. Nesse sentido, a orientação estudantil acaba por ser um setor que participa ativamente da caminhada dos estudantes durante o processo de ensino e aprendizagem. Por este motivo, apresento um pouco das demandas do setor perante os estudantes do PROEJA.

## **REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO E RELATO DA EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL NA EJA**

Nesta escrita, apresento a minha experiência como orientadora estudantil do IFRS - *campus* Restinga e a relação com os alunos do curso técnico em agroecologia integrado ao Ensino Médio na modalidade EJA. O referido curso é ofertado presencialmente, no turno da noite, e tem duração de três anos, com carga horária total de 2.490h. Os alunos ingressantes devem ter dezoito anos completos e ter concluído o Ensino Fundamental. O

acesso ao curso ocorre de forma anual, sempre no segundo semestre.

A caracterização do IFRS e de seus *campi* se apresenta da seguinte forma:

Criado pela Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) constituiu-se como uma instituição pública e multicampi, com reitoria localizada na cidade de Bento Gonçalves. (IFRS, 2016, p.16).

Em 2020, o IFRS - *campus* Restinga atende a 1.255 alunos e encontra-se no extremo sul do município de Porto Alegre, no Bairro Restinga. Atualmente, são ofertados cursos técnicos concomitantes ao ensino médio, cursos técnicos subsequentes ao ensino médio, cursos técnicos integrados ao ensino médio, curso técnico integrado ao ensino médio na modalidade EJA e cursos superiores de tecnologia. Logo, o trabalho desenvolvido como orientadora educacional não se limita a atender apenas ao curso técnico em agroecologia integrado ao Ensino Médio modalidade EJA, mas também os demais estudantes que fazem parte do *campus*. No entanto, tenho carinho pelo curso mencionado especificamente e por seus alunos, talvez por conta das suas histórias de vida, da sua ligação com a terra e a importância que o estudo tem na vida de cada um. Do mesmo modo:

Cabe lembrar também que a Política de Desenvolvimento Rural do município de Porto Alegre prevê que a produção agrícola convencional seja convertida em sua totalidade para o sistema orgânico, em um prazo que não deve ultrapassar os próximos quinze anos. Neste processo, destaca-se a atuação dos diferentes agentes de certificação dos alimentos orgânicos, sobretudo, as redes participativas que, além de qualificar os produtos, contribuem para que os agricultores se tornem os agentes de transformação social e econômica (IFRS, 2016, p. 20).

Durante alguns anos, lecionei filosofia para adolescentes do Ensino Médio e cursinhos pré-vestibular. Eu achava esse envolvimento com a juventude algo mágico. Porém, trabalhar com jovens e adultos te ensina a cada dia a ser alguém melhor. A querer ser um profissional melhor. A perceber que essas pessoas não buscam apenas uma transformação econômica nas suas vidas através do estudo, visto que “[...] acreditar na capacidade de aprender de cada um constitui-se fator preponderante para o resgate da autoconfiança, indispensável na aprendizagem” (FUCK, 2002, p. 92). No caso dos alunos do *campus*, através da terra, como alguns dizem. Por ter a oportunidade de acompanhar o ciclo das plantas. Eles buscam novos amigos, novos namorados, amam canetas coloridas e o cheiro de um caderno

novo. Valorizam a instituição e reconhecem que aquele espaço educativo é deles, é para eles. Assim, acredito que o curso tem muitos méritos no quesito ensino e aprendizagem, indo, assim, ao encontro do pensamento pedagógico freiriano, ou seja: “[...] procurávamos uma metodologia que fosse um instrumento do educando, e não somente do educador, e que identificasse – como fazia notar acertadamente um sociólogo brasileiro – o conteúdo da aprendizagem com o processo mesmo de aprender” (FREIRE, 1980, p. 41).

Os estudantes chegam muitas vezes direto do serviço, acabam passando na minha sala para pegar um documento, dar um boa noite, um beijinho, ganhar um carinho. Sim, percebo que a escuta não faz parte da vida de alguns. O simples fato de perguntar como eles estão já gera um sorriso. É tão bom receber aquele sorriso! A escola é um espaço de troca de saberes, mas não tem como deixar de ser um espaço de troca de afeto. Somos humanos, que trabalhamos com e para humanos, na área da educação. Segundo Nogueira (2001, p. 25), “[...] é importante não perder de vista o papel socializador da escola e nossa função de mediador, para que o aluno realize as diferentes leituras do mundo e da sociedade na qual está inserido”. Desse modo, a percepção que eu tenho é a de que o coordenador do curso técnico em agroecologia



integrado ao Ensino Médio modalidade EJA e os docentes buscam realizar um trabalho didático e pedagógico socializador. Procuo acompanhar, dentro do possível, as atividades práticas que ocorrem na instituição e percebo o envolvimento dos docentes com os alunos, o zelo pela educação e o respeito pela cultura de cada educando.

[...] Cultura diz respeito à humanidade como um todo e ao mesmo tempo a cada um dos povos, nações, sociedades e grupos humanos. Quando se considera as culturas particulares que existem ou existiram, logo se constata a sua grande variação (SANTOS, 1994, p. 08).

Logo, trabalhar na orientação estudantil é também conhecer diferentes realidades. O fato de os alunos estarem estudando no Proeja significa que algo aconteceu, durante algum período da sua vida, que os obrigaram a parar os estudos. Por esse motivo, devemos considerar a questão cultural como sendo de suma importância já que, através do conhecimento, também é trabalhada a conscientização conforme a pedagogia freiriana. “[...] A conscientização não está baseada sobre a consciência, de um lado, e o mundo, de outro; por outra parte, não pretende uma separação. Ao contrário, está baseada na relação consciência-mundo. (FREIRE, 1980, p.27)”. Percebe-se que o *cam-*

*pus* procura desenvolver o processo de ensino e aprendizagem baseando-se nesta pedagogia com seus estudantes. Ou seja:

[...] A captação e a compreensão da realidade se refazem, ganhando um nível que até então não tinham. Os homens tendem a perceber que sua compreensão e que a 'razão' da realidade não estão fora dela, como, por sua vez, ela não se encontra deles dicotomizada, como se fosse um mundo à parte, misterioso e estranho, que os esmagasse. (FREIRE, 1987, p. 96).

A sabedoria de cada um é relevante, talvez por conta das atividades realizadas no curso, pelo envolvimento dos alunos e professores. Mas o movimento dialético está para além dos temas abordados em sala de aula. Logo: [...] “a Educação de Adultos tem forte interface com questões capazes de melhorar a qualidade de vida mundial, como a erradicação da fome” (DEFOURNY, 2009, p. 3). O curso, ao trabalhar com temas de sustentabilidade, globalização, economia, cultura, educação ambiental, educação popular, dentre outros, assegura uma educação emancipadora aos estudantes. De acordo com, Lima (2007, p. 58), a “educação ao longo da vida” mostra-se, no limite, como “um projeto político-educativo inviável, já definitivamente em ruptura com as suas raízes humanistas e críticas”.

Nesse sentido, como trabalhadora da educação, senti a necessidade de buscar conhecimento sobre o PROEJA, visando atender melhor o alunado, assim como as demandas docentes apresentadas. Como orientadora estudantil, participo de reuniões, conselhos de classe e reuniões de colegiado, contribuindo na organização de estudo dos alunos dentre outras atividades pertinentes ao cargo. Todavia, durante uma das reuniões, apresentei como pauta uma demanda apresentada por uma estudante portadora de necessidades especiais ao setor de orientação estudantil. A estudante Orquídea solicitou uma horta que fosse acessível a ela, já que utiliza cadeira de rodas e apresenta alguns problemas de mobilidade. Levei algumas imagens de hortas acessíveis, os docentes apresentaram novas propostas, o coordenador ficou preocupadíssimo em sanar essa demanda o mais breve possível... E essa é uma das formas que se faz presente a orientação estudantil no espaço escolar do *campus*. Algumas vezes, é a voz dos alunos, lutando pelos seus direitos, contribuindo com saberes juntos aos professores.

Conforme Nóvoa (1992, p.26), "a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando." Assim, cabe

lembrar que o aluno Proeja é protegido e amparado por Lei que tem um compromisso ético-político social. Ou seja: “[...] formação profissional integrada à formação geral nos seus múltiplos aspectos humanísticos e científico-tecnológicos” (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005, p. 26). O Proeja foi instituído pelo Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, assegurando a educação de jovens e adultos como um direito humano. Assim, é de suma importância que se reflita sobre o Proeja e suas contribuições na sociedade, na vida de cada sujeito, o quanto são relevantes as políticas educacionais, as políticas públicas presentes na periferia ofertadas por espaços educacionais federais. A educação é responsabilidade do Estado, mas, para muitos, parece que é responsabilidade do sujeito apenas. Assim:

[...] subordinada aos imperativos globais da modernização e da produtividade, da adaptação e da empregabilidade, a educação popular está sitiada. Ou é objeto de uma reconfiguração de tipo funcional e vocacionalista, evoluindo para uma formação de tipo profissional e contínuo, articulada com a economia e com as empresas (e nesse caso prospera), ou insiste na sua tradição de mudança social e de “consscientização”, articulando-se com movimentos sociais populares e renovando os ideais de educação polí-

tica e de alfabetização crítica (e nesse caso corre sérios riscos) (LIMA, 2007, p. 55-56).

Contudo, o sujeito necessita de muito mais do que alfabetização crítica ou um ensino estritamente técnico para uma formação humana integral e, por este motivo o curso Proeja é tão importante para jovens e adultos, porque representa uma nova oportunidade de mudança, de um novo aprendizado baseado na conscientização e autonomia do indivíduo, pois estudar é manter-se em movimento, é envolver-se na sociedade e discutir suas demandas, seja por meio da análise apresentada pelos docentes ou no intervalo com seus pares. O espaço educacional promove a liberdade, por isso[...] “devemos voltar a pensar em termos de luta, como queria Paulo Freire. Devemos resgatar o caráter participativo, alternativo, alterativo e contestador da Educação Popular. Toda educação é política” (TORRES, 2009, p. 90).

A partir desta perspectiva, pensando nas leituras realizadas e na oferta de escolarização para o público do Proeja, busquei novos saberes a respeito desta temática. Ciavatta e Rummert (2010) nos conduzem a refletir sobre quem são estes sujeitos que voltaram a estudar e o olhar da sociedade sobre eles.

[...] não podemos fazê-lo de forma abstrata, ignorando sua história que, tal como se configurou até hoje, é permeada por uma perspectiva negativa que a associa a algo semelhante a compensar, consertar ou curar [...] Tal perspectiva desqualifica, *a priori*, os alunos jovens e adultos da classe trabalhadora que trazem para o espaço-tempo escolar tanto a marca da destituição de direitos, quanto a riqueza de suas experiências de luta pela vida (CIAVATTA; RUMMERT, 2010, p.465).

Logo, cada disciplina estudada durante o curso contribuiu e muito para o meu trabalho no como orientadora estudantil. É válido ressaltar que o Proeja é uma proposta educacional que visa à promoção da reparação da desigualdade aos grupos sociais que apresentam vulnerabilidade social. Desse modo, no segundo módulo do curso, a disciplina de “Práticas Pedagógicas na Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens, Adultos”, que teve como docente formadora a Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Rejane Bezerra Barros, proporcionou um belo aprendizado sobre o papel do professor no processo de ensino. Este módulo tinha o intuito de abordar questões teórico-práticas e, para isso, foram problematizadas questões a partir de pensadores como Neto (2009), Libâneo (2003), Zabala (1998), Freire (2015), dentre outros que contribuí-

ram para compreensão da importância de alguns aspectos pedagógicos que visam à flexibilidade perante as correções, mobilização da comunidade escolar, um olhar mais sensível para o estudante respeitando suas limitações e avanços perante o ensino. Desse modo, com base nos saberes aprendidos, procurei compreender melhor a realidade de cada aluno, a atividade docente e, assim, busquei aprimorar o meu trabalho junto aos professores e estudantes do curso técnico em agroecologia integrado ao Ensino Médio, modalidade EJA. Sinto-me agora empoderada para construir projetos e novas metodologias de ensino junto com os docentes, por conta dos saberes aprendidos durante o curso de especialização em práticas assertivas em didática da Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos – EJA.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A educação integrada, para muitos jovens e adultos, é vista como uma nova oportunidade não somente de formação no Ensino Médio, mas também de conhecer novas pessoas, resgatando, por meio do conhecimento, a cidadania, integrando-se ao meio social por conta do espaço escolar. O Proeja é um programa educacional significativo na vida dos estudantes do IFRS - *Campus Restinga*, ao

passo que desenvolve práxis didático-pedagógicas que auxiliam o educando a refletir sobre si e sobre a sociedade, construindo, assim, valores éticos.

O curso técnico em agroecologia integrado ao Ensino Médio modalidade EJA, junto com o setor de orientação estudantil, busca promover atividades educacionais interdisciplinares que contemplem a formação do alunado, bem como seus anseios sociais. Percebe-se que o orientador estudantil é um agente de escuta, um indivíduo que apresenta a instituição escolar ao estudante a partir de diferentes perspectivas. A escola torna-se um espaço que não é somente para estudar, é um espaço para fazer novas amizades, é um lugar acolhedor que com seu corpo de profissionais qualificados está ali para auxiliar no que for possível.

O papel do orientador estudantil não é de juiz, já que alguns alunos comentam o motivo sobre estarem retomando os estudos e ficam, às vezes, com receio. Não julgamos! Acolhemos! Encaminhamos o estudante, o auxiliamos para trilhar o caminho do sucesso, o caminho da formatura. Trabalhamos com formação humana, de humanos para humanos. Agindo, interagindo, lutando, se permitindo viver novas experiências, porque trabalhar na orientação estudantil é não ter rotina. É compreender a realidade de cada um, como se aquele fosse o aluno mais importante da ins-



tuição, porque para ele o problema estudantil apresentado é o mais importante, e se ele não for sanado com a excelência e a relevância que o estudante merece, talvez esse aluno não volte amanhã. Manter o vínculo, auxiliar os estudantes e manter-se atento às necessidades dos docentes são atividades que fazem parte do papel do orientador estudantil.

Portanto, ao buscar o curso de especialização em práticas assertivas em didática da Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos – EJA, procurei aperfeiçoar minha formação, para melhorar o atendimento aos estudantes que passam pelo setor de orientação estudantil do IFRS - *Campus* Restinga. Assim, desenvolver esse memorial me fez repensar as atividades pedagógicas que já desenvolvi e os novos projetos que realizarei a partir do conhecimento adquirido no curso.

## REFERÊNCIAS

Clavatta, M; Rummert, S. As implicações políticas e pedagógicas do currículo na educação de jovens e adultos integrada à formação profissional. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 111, p. 461-480, abr.-jun. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 21 jul. 2020.

Defourny, V. **Valorizar a educação de jovens e adultos**. Folha de S. Paulo, São Paulo, p. 3, 22 mar. 2009.

Freire, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. 3. ed. São Paulo: Centauro, 1980.

Freire, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

Freire, P. **A importância do ato de ler**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

Frigotto, G; Clavatta, M e Ramos; M (Orgs). **Ensino Médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

Fuck, Irene Terezinha. **Alfabetização de Adultos: Relato de uma experiência construtivista**. 8. Ed. Petrópolis: 2002.

Grinspun, M. Zippin. **A orientação educacional:**

conflito de paradigmas e alternativas para a escola. São Paulo: Cortez, 2002.

INSTITUTO FEDERAL DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto Pedagógico do Curso de Especialização em Práticas Asser-tivas em Didática e Gestão da Educação Profis-sional integrada à Educação de Jovens e Adul-tos**. Natal: IFRN, 2018. Disponível em: [https://ead.ifrn.edu.br/portal/wp-content/uploads/2018/09/PPC\\_especializa%C3%A7%C3%A3o\\_27-09-2018\\_RL\\_V3.pdf](https://ead.ifrn.edu.br/portal/wp-content/uploads/2018/09/PPC_especializa%C3%A7%C3%A3o_27-09-2018_RL_V3.pdf). Acesso em: 17 jul. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL. **Projeto Político Pe-dagógico do Curso Técnico em Agroecologia**. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/restinga/wp-content/uploads/sites/5/2019/02/PPC-de-Agroe-cologia-corrigido.pdf> . Acesso em: 03 de jun.2020.

LIMA, L. A Europa procura uma nova educação de nível superior. In: LIMA, L. A. **O DNA da educação**: legisladores protagonizam as mais profundas e atuais reflexões sobre políticas públicas. São Paulo: Instituto DNA Brasil, 2006. p. 63-77.

LIMA, L. **Educação ao longo da vida**: entre a mão direita e a mão esquerda de Miró. São Paulo: Cor-tez, 2007.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

NOGUEIRA, N. **Pedagogia dos projetos**: Uma jornada interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das múltiplas inteligências. 3. Ed. São Paulo: Érica, 2002.

NÓVOA, A. (org.) et al. **Vidas de professores**. 2<sup>a</sup> ed. Porto: Porto Editora, 2007a.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a profissão**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p.15-33.

SANTOS, R. P.; ARENHALDT, R. Passado. Presente... Futuro? Trajetórias de vida de alunos. In: BENVENUTI, J. et al. (Orgs.). **Refletindo sobre o PRO-EJA**: produções de Porto Alegre. Pelotas: Editora Universitária/UFPEL, 2010, p. 273 a 289.

SANTOS, J. **O que é cultura**. 14. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

TORRES, C. **Pedagogia da luta**: da pedagogia do oprimido à escola pública popular. Campinas: Papirus, 2009.



## CAPÍTULO 3.7

### **PERSPECTIVAS DE FORMAÇÃO DOCENTE: INFLUÊNCIAS DA BNCC PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

VALDENIR CARDOSO GOMES DE MELO JUNIOR

IFAC

valdenir@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2815-010X>

AMÉLIA MARIA LIMA GARCIA

IFAC

amelia.garcia@ifac.edu.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0111-9279>

### **INTRODUÇÃO**

As políticas públicas educacionais no Brasil são historicamente marcadas por ações muitas vezes descontinuadas, de forma que, a cada governo, leis e diretrizes são modificadas com o intuito de marcar uma nova gestão, sem a de-

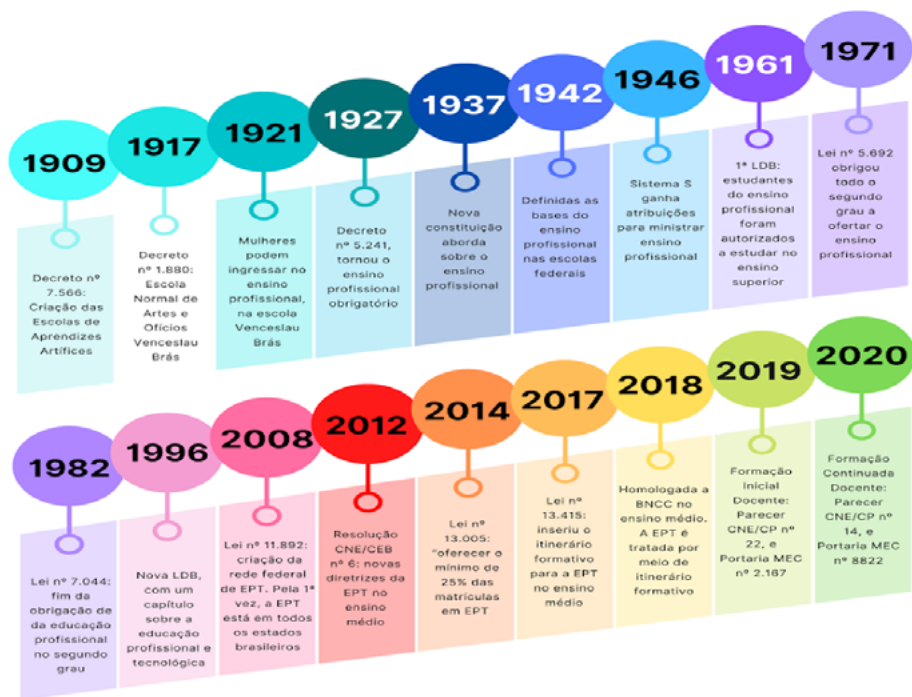
vida maturidade da política anteriormente prevista ou muito menos a adoção da pesquisa de base científica.

Exemplo atual foram as recentes alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e o novo currículo do país, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), esta última alçada como o novo caminho a ser seguido na educação brasileira (BRASIL, 1996, 2018b).

Inicialmente, é importante apresentar o conceito de Educação Profissional e Tecnológica (EPT). A abordagem legal da EPT está incluída na Lei nº 9.394/96, capítulo 3, que trata “Da Educação Profissional e Tecnológica”, definida como um dos objetivos educacionais nacionais de integração aos vários níveis e modalidades de ensino, aliado às obrigações do trabalho, da ciência e da tecnologia, seja na formação inicial, continuada ou na qualificação profissional, assim como nos cursos de nível médio, graduação e pós-graduação (BRASIL, 1996).

Para melhor exemplificar seu percurso, segue abaixo a linha do tempo da EPT no Brasil, na Figura 1:

**Figura 1** – Linha do tempo da educação profissional e tecnológica no Brasil (1909-2020)



**Fonte:** (BRASIL, 1996, 2017, 2018b, 2018c, 2019, 2020a).

Elaboração dos autores.

A EPT no Brasil é marcada por controvérsias, como por exemplo, a criação da Lei nº 5.692/71, que tornou o ensino profissional obrigatório no segundo grau, sem garantir a preparação necessária ao corpo técnico das instituições de base propedêutica (gestores, docentes e técnicos) e

infraestrutura adequada, se tornando facultativa onze anos depois, com a promulgação da Lei nº 7.044/82 (BRASIL, 2018c).

Pesquisas internacionais promovidas pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) e o *Education at a Glance* afirmam que a EPT brasileira possui características diferenciadas em relação aos outros países membros e parceiros, desde o resultado em avaliações internacionais, na qual os discentes de EPT apresentaram rendimento superior em ciências, se comparados aos estudantes de educação propedêutica, como também o menor percentual de participação de jovens e adultos, quando comparados a todos os outros países pesquisados (ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO, 2020).

Após a ditadura militar, ocorreu a promulgação da nova Constituição Federal de 88, que possuía o Art. 210 entre suas premissas para a educação, pautado no estabelecimento de conteúdos mínimos para a formação básica comum, que resultou na atual BNCC com o protagonismo das competências (BRASIL, 2020a).

Entretanto, já durante a década de 90, as competências foram inseridas nas políticas



educacionais brasileiras, como por exemplo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Posteriormente, nos anos 2000, o conceito de competências foi uma questão central para as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), inclusive norteando a formação docente. Anos depois, já em 2017, a Lei nº 13.145 alterou a LDB e inseriu, por meio do inciso I, as competências e habilidades como critérios para organização da educação básica (BRASIL, 1996, 1997, 2000, 2017, 2018a).

A defesa das competências se pauta no discurso que elas podem garantir uma formação capaz de unificar a prática com a teoria. Nesse sentido, a BNCC também foi definida como o documento norteador do novo currículo da formação docente brasileira, conforme a seguir:

A primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC. A ação nacional será crucial nessa iniciativa, já que se trata da esfera que responde pela regulação do ensino superior, nível no qual se prepara grande parte desses profissionais. Diante das evidências sobre a relevância dos professores e demais membros da equipe escolar para o sucesso dos alunos, essa é uma ação fundamental para a implementação eficaz da BNCC (BRASIL, 2018a, p. 21).

Com base nisso, no ano de 2019, o Parecer CNE/CP nº 22/2019, do Conselho Nacional de Educação (CNE), estabeleceu as diretrizes para o novo currículo nacional para a formação inicial docente. Posteriormente, no ano de 2020, o Parecer CNE/CP nº 14/2020 foi homologado por meio da Portaria nº 882/2020, que definiu a formação continuada de professores (BRASIL, 2019, 2020a, 2020b, 2020c).

Entretanto, a participação por meio de consulta pública para a nova formação docente brasileira foi limitada quando comparada ao diálogo para elaboração da BNCC, assim como o histórico de discussões das políticas educacionais no país.

Esse texto apresenta uma revisão bibliográfica e documental, baseada na educação profissional e tecnológica, com ênfase nas atuais políticas de formação docente no Brasil.

Nessa perspectiva, informações sobre a realidade brasileira da educação profissional e tecnológica são de grande relevância, principalmente quando comparadas a outros países. Quais são os desafios a serem enfrentadas para ampliar a oferta de educação profissional e tecnológica no Brasil? A política educacional que está sendo implementada será capaz de atender às necessidades de desenvolvimento

de educação integrada, do pensamento crítico e do trabalho digno da população ou será realizada para atender os interesses de grupos econômicos? As competências utilizadas para guiar a educação brasileira, de fato serão capazes de realizar a necessária transformação na formação docente?

## **EPT E FORMAÇÃO DOCENTE**

Para organizar melhor essa discussão, esse texto foi dividido em três questões principais, sendo o primeiro um sucinto relato histórico sobre a EPT no Brasil e como configura-se o momento atual; o segundo trata do conceito de competências; e o último subtópico discute sobre as recentes políticas para a formação docente no Brasil.

### **1. CARACTERÍSTICAS DA EPT NO BRASIL**

O relatório mais recente para educação da OCDE, *Education at a Glance 2020*, foi produzido com informações de mais de 35 países (inclui Estados membros e parceiros), com destaque para os dados brasileiros, que foram aferidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

Educacionais Anísio Teixeira (Inep) (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2020; ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO, 2020).

Cabe ressaltar que o *Education at a Glance* publicado no ano de 2020 tem uma temática especial: a educação profissional e tecnológica. Por esse motivo, suas contribuições para contextualizar a EPT brasileira em relação a outros países do mundo se faz ainda mais importante, já que são poucos os estudos realizados levando em conta essa modalidade de ensino.

A educação profissional e tecnológica no Brasil possui características que se diferenciam da grande maioria dos países membros e parceiros da OCDE, em áreas que incluem a disponibilidade de vagas, resultados em avaliações internacionais e a proporção de docentes e estudantes.

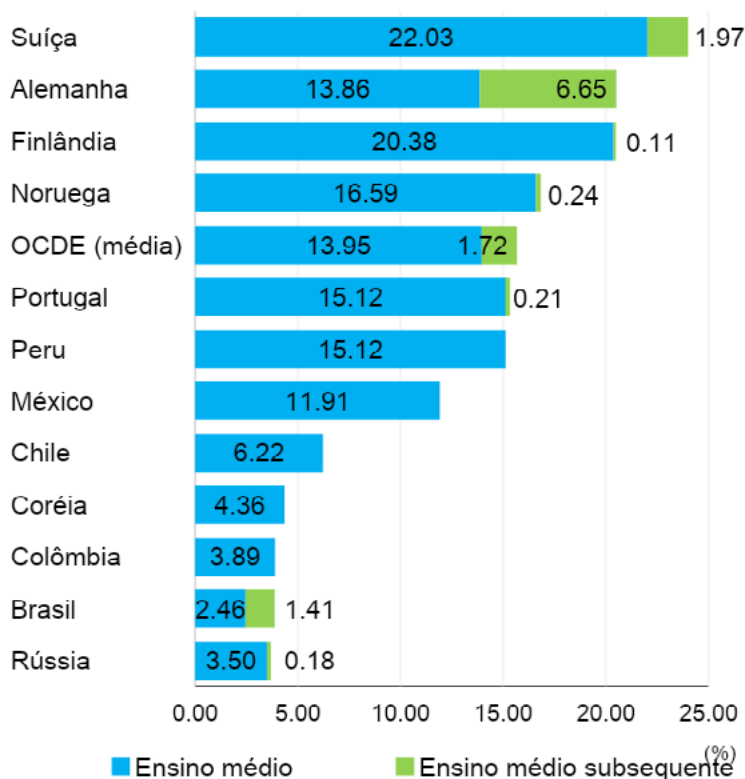
Com relação ao ensino médio na EPT brasileira, no ano de 2018, apenas 8% dos discentes tiveram acesso à educação profissional e tecnológica, um percentual que destoa completamente da média entre países membros e parceiros da OCDE de 32% (ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO, 2020).

Outra questão importante está relacionada especificamente ao caso da rede federal de EPT brasileira, que possui limitações metodológicas e estruturais no acompanhamento de dados estatísticos de educação, seja no cálculo de indicadores ou ainda para o cumprimento de metas legais (MORAES; ALBUQUERQUE, 2019).

No decorrer das décadas, a EPT brasileira apresentou diversos desafios, inclusive no ingresso de novos estudantes, já que sua concepção era de uma educação para os trabalhadores, entretanto, na prática, ocorreu uma elevada entrada de estudantes da classe média, principalmente a partir da década de oitenta, que, devido às crises na economia brasileira e à consequente perda do nível de renda, encontrou nas Escolas Técnicas Federais o passaporte para uma educação de qualidade, como forma de preparação para o ensino superior acadêmico (KRÜGER; TAMBARA, 2006).

Diante disso, o Brasil apresentou uma das menores taxas mundiais de matrículas na EPT no ensino médio em 2018: de apenas 3,9% na participação de jovens de 15 a 24 anos, distante da média das nações da OCDE de 15,7%, conforme a Figura 2:

**Figura 2** – Participação de jovens de 15 a 24 anos na EPT, por nível do ensino médio, 2018



**Fonte:** Adaptado de OCDE, 2020.

Essas informações também corroboram com os dados apresentados pelo Censo da Educação Básica, que destacam um grande problema a ser enfrentado pelas políticas educacionais brasileiras: durante o período entre 2013 a 2019, ocorreu um

decréscimo de aproximadamente 50% nas matrículas de EPT de jovens e adultos (BRASIL, 2020e).

Outro fato de destaque foi que, no Brasil, apenas 0,5% das pessoas com 25 anos ou mais estão inseridas em programas de EPT, enquanto a média dos países membros e parceiros da OCDE é de 0,8%. Países com tradição na EPT, como Austrália e Finlândia, apresentam indicadores próximos a 4% (ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO, 2020).

Esse novo momento da educação profissional e tecnológica também aparece na política educacional baseada na lógica das competências. Por esse motivo, esse assunto será discutido de modo mais específico no próximo tópico.

## **2. COMPETÊNCIAS E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

Conforme Kuenzer (2008), os novos objetivos para a formação de professores estão centrados nos modelos de competências, adequados aos interesses do capital para a educação e o trabalho, com a ascensão da tecnologia nas relações econômicas. Logo, ocorreu nesse processo uma mudança do significado de competência, que passou da memorização de saberes para a resolução de problemas inesperados, permeados pela criatividade,

inovação e formação continuada.

A nova concepção de competências, que no início da década de 70 estava relacionada à gravação e repetição de atividades práticas no trabalho, passa a exigir um conhecimento teórico mais profundo, conseqüentemente, a formação dos docentes na educação profissional e tecnológica também sofre essas mudanças, exigindo novas habilidades e competências, já que a elevada quantidade de tecnologias ascendentes faz com que não se saiba em qual área de trabalho os estudantes estarão inseridos no futuro (KUENZER, 2008).

Nesse sentido, a tecnologia diminui a quantidade de afazeres necessários à execução de atividades, ao mesmo tempo em que obriga uma pessoa que irá para o mercado de trabalho a obter um maior nível de conhecimento, portanto, a formação dos docentes precisa se adequar às novas regras desse sistema. A prática não é suficiente para atender aos interesses do capital, que se apoia nos conhecimentos teóricos, para ampliar e controlar o mercado de trabalho (KUENZER, 2008). Uma resposta para essa questão tem se centrado em uma abordagem: as competências.

As competências se tornam fundamentais na educação brasileira, um panorama já alicerçado em outros países. A proposta da BNCC nesse sentido, defende:



Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018a, p. 8).

A BNCC utiliza dez competências principais que devem ser implementadas na vivência dos discentes ao longo da vida. As competências gerais foram elencadas com seus conceitos principais e objetivos específicos, conforme a Figura 3:

**Figura 3** – Competências gerais da BNCC



**Fonte:** Adaptado de BRASIL, 2018a.

Referente exclusivamente à EPT, a BNCC aborda esse assunto no itinerário formativo, que segundo Teixeira *et al.* (2017), são “[...] caminhos possíveis que um estudante pode seguir durante sua trajetória acadêmica e de formação”. É interessante ressaltar que, no mesmo período, a Lei nº 13.415/2017 alterou o FUNDEB e permitiu o financiamento de instituições privadas de EPT, como o Sistema S, fortalecendo o ensino privado e a educação a distância, dentre outras corporações de ensino.

Mesmo que os itinerários formativos façam parte da escolha individual de cada discente, a lei não deixa claro como as instituições públicas de EPT terão recursos para se adaptar e garantir que a gestão, os docentes e estudantes estejam de acordo com as novas opções de inserção no mercado, as condições regionais e com vistas a garantir as habilidades necessárias à qualificação profissional dos próprios docentes. Simultaneamente, as organizações privadas ganham garantias de acesso a fundos de recursos públicos da educação, mesmo que o ensino possa se tornar ainda mais precário (SANTOS *et al.*, 2020).

Nesse sentido, para melhor entendimento, o próximo subtópico aborda a nova política de formação docente e a relaciona com o atual contexto social.

### **3. FORMAÇÃO DOCENTE: UM NOVO PROCESSO ESTÁ EM CURSO**

Para Gramsci (1982), a educação é um processo difícil, marcado pelo combate incessante contra a natureza orgânica humana, em seu devido tempo e contexto social, sem diferenciar classes sociais, por meio de uma escola única, capaz de atender às necessidades de formação de um indivíduo completo, nos termos da cultura, formação e produção. Logo, a formação dos docentes precisa levar em conta uma educação em seus diferentes níveis, capaz de tornar um ser humano completo, crítico, preparado para as adversidades do mundo do trabalho e levando em conta os princípios da EPT.

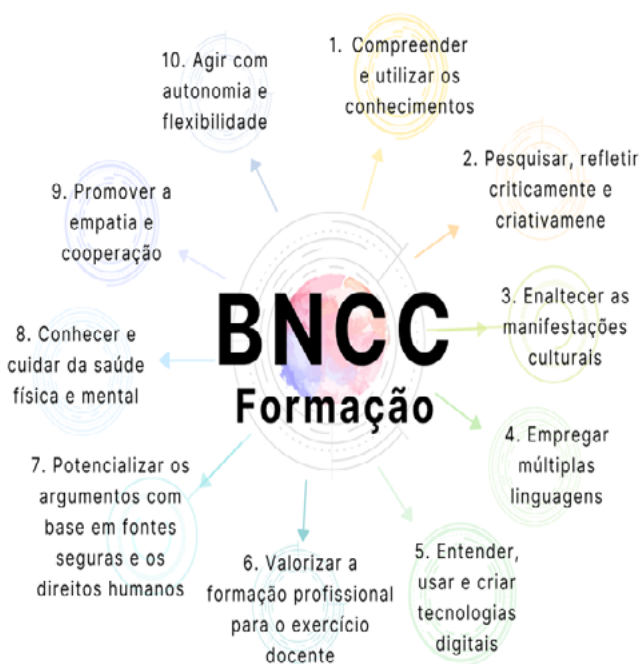
Na versão final da BNCC, em 2018, já existia um parágrafo sobre a necessidade de modificar a formação docente, conforme as competências adotadas no seu texto. Com base nisso, no ano de 2019, o Parecer CNE/CP nº 22/2019, do Conselho Nacional de Educação (CNE), estabeleceu as diretrizes para o novo currículo nacional para a formação inicial docente. Posteriormente, no ano de 2020, o Parecer CNE/CP nº 14/2020 foi homologado por meio da Portaria nº 882/2020, que definiu a formação continuada de professores. A partir desses resultados, foi instituída a Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), com resoluções para a formação inicial e continuada

(BRASIL, 2019, 2020b, 2020c, 2020d).

As resoluções referentes a BNC-Formação (inicial e continuada) possuem estruturas semelhantes, inclusive na abordagem das competências, que foram organizadas por duas perspectivas para os docentes: competências gerais e competências específicas e habilidades.

As competências gerais docentes foram organizadas por meio de dez elementos, conforme a Figura 4, apresentada abaixo:

**Figura 4** – Competências gerais docentes



**Fonte:** Adaptado de BRASIL, 2020a, 2020c.

Conforme esses documentos (BRASIL, 2020a; BRASIL 2020c), as competências específicas e habilidades docentes foram organizadas em três dimensões profissionais:

- I. Conhecimento profissional, com as competências para dominar o conteúdo, conhecer o planejamento, os alunos, o ambiente profissional e a si mesmo;
- II. Prática profissional: pedagógica, com as competências para desenvolver recursos didáticos, planejar o ensino, viabilizar estratégias de aprendizagem, usar ferramentas pedagógicas, instituir práticas de autoavaliação; institucional, com as competências relacionadas ao pensar e otimização da infraestrutura do estabelecimento de ensino, colaboração interpessoal, apoio a avaliação e alocação de alunos, desenvolvimento administrativo e planejamento do desenvolvimento pessoal e de formação;
- III. Engajamento profissional: competências para fortalecer uma cultura de altas expectativas acadêmicas, possibilidades de aprimoramento da aprendizagem e da pesquisa, interação com estudantes e a comunidade, respeitar as normas e costumes conforme o contexto e investir no constante aprendizado.

É praticamente um consenso entre especialis-

tas da área de educação que a formação docente no Brasil é negligenciada, conforme Gatti *et al.* (2019), sendo o principal aspecto um currículo disfuncional entre o campo de atuação e os saberes relacionados à prática pedagógica na educação básica.

Além disso, um ponto de extrema relevância, que é a valorização da carreira docente, não foi abordado na BNC-Formação com vistas a uma política pública para atração e retenção dos melhores profissionais para a educação pública e para a rede federal de EPT.

Diante disso, a média anual do salário real dos professores que atuaram no ensino médio brasileiro em 2018, foi de apenas US\$ 25.005, enquanto para o total médio das nações da OCDE foi de US\$ 46.225, ou seja, os salários dos professores brasileiros que atuaram no ensino médio em 2018, foram 45,33% abaixo da média dos países membros da OCDE em 2020.

A condução do processo da BNC-Formação foi marcada pela falta de consultas públicas, em um modelo antidemocrático, pautado por interesses envolvidos em uma grande área de neblina, elencando vários questionamentos. Por que uma transformação tão importante e necessária não recebeu uma discussão com ampla participação da sociedade e dos profissionais que estão há anos defendendo e buscando uma nova formação

docente? Como as universidades, institutos e centros de formação estarão aptos a realizar essas mudanças? Quais os interesses difusos em criar uma barreira para impedir as discussões sobre a necessidade da formação dos docentes? Por que um documento que trata tanto da prática profissional não permite que os pontos teóricos sejam validados e aprimorados?

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Portanto, é praticamente um consenso que a educação brasileira precisa avançar na educação profissional e tecnológica, para ampliá-la e torná-la mais condizente com a realidade de outras nações, conforme verificado pela OCDE, e para garantir que metas como a proposta para aumentar em 25% as matrículas na EPT não sejam apenas uma determinação legal e distante da aplicação no mundo real.

Essas questões apontam grandes obstáculos para a EPT brasileira, principalmente relacionados à necessidade de ampliar a oferta de vagas, mantendo a qualidade educacional e a promoção da qualificação de jovens e adultos, a fim de oportunizar a entrada e permanência dessas pessoas no mercado de trabalho.

As limitações relacionadas às metodologias

de pesquisas e de dados estatísticos na rede federal de EPT precisam ser superadas, pois isso afeta inclusive o investimento público e o acompanhamento das ações previstas pelas instituições e órgãos de controle brasileiros.

Ficou evidenciado que a BNCC não possui um enfoque detalhado para a EPT, sendo genérica e demonstrando que não se dispôs a dialogar com às alterações realizadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a qual estabeleceu novas regras sobre a EPT.

O modo como as competências foram adotadas na educação brasileira demonstram um caminho moldado para a prática, ao mesmo tempo que permanece limitado e não se dispõe ao debate na formação docente, por meio da BNC-Formação.

Existe uma luta histórica para que a formação de docentes na EPT seja vista por uma perspectiva completa, no qual o trabalho e educação para vida estejam de forma integrada, com vistas ao desenvolvimento crítico, como também a valorização da carreira docente. Entretanto, o horizonte irradia outro campo nebuloso, que não está preocupado com a reflexão das práticas docentes e nem está disposta a dialogar com a sociedade, logo, essa direção pode desaguar em mais uma política fracassada para a educação brasileira.



## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018a. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 2020a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 23 ago. 2020.

BRASIL. **Histórico da BNCC**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018b. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico/>. Acesso em: 24 ago. 2020.

BRASIL. **Histórico da EPT**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/educacao-profissional-e-tecnologica-ept/historico-da-ept>. Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2020: sumário executivo**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), 2020e.

Disponível em: [http://inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset\\_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6974122](http://inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6974122). Acesso em: 15 dez. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Panorama da educação**: destaques do Education at a Glance 2020. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset\\_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6958764](http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6958764). Acesso em: 15 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica e institui a base nacional comum para a formação inicial de professores da educação básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 87–90, 10 fev. 2020b. Disponível em: [https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-n-2-de-20-de-dezembro-de-2019-\\*242332819](https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-n-2-de-20-de-dezembro-de-2019-*242332819). Acesso em: 19 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da educação. **Portaria nº 882, de 23 de outubro de 2020**. Homologa o Parecer CNE/CP nº 14/2020. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 57, 26 out. 2020c. Disponível

em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-882-de-23-de-outubro-de-2020-284736247>. Acesso em: 20 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 103-106, 29 out. 2020d. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724>. Acesso em: 20 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 2, de 19 de dezembro de 2019**. Homologa o Parecer CNE/CP nº 22/2019, do Conselho Pleno, do Conselho Nacional de Educação, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica - BNC-Formação. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 142, 20 dez. 2019. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-2.167-de-19-de-dezembro-de-2019-234650456>. Acesso em: 20 ago. 2020.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais:** en-

sino médio. Parte I: bases legais. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2020.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1997. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pcn/livro01.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.145, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1-3, 17 fev. 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm). Acesso em: 14 ago. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de**

**20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1–2, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 14 ago. 2020.

GATTI, B. A. *et al.* **Professores do Brasil:** novos cenários de formação. Brasília, DF: UNESCO, 2019. Disponível em: [https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/05/Livro\\_ProfessoresDoBrasil.pdf](https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/05/Livro_ProfessoresDoBrasil.pdf). Acesso em: 19 jul. 2020.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura.** 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

KUENZER, A. Z. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: RISTOFF, D. (org.). **Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica.** Educação Superior em Debate. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. v. 8, p. 19–40. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset\\_publisher/6jYIsGMAMkW1/document/id/492287](http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6jYIsGMAMkW1/document/id/492287). Acesso em: 17 ago. 2020.

MORAES, G. H.; ALBUQUERQUE, A. E. M. de. **As estatísticas da educação profissional e tecnológica:** silêncios entre os números da formação de trabalhadores. 1. ed. Brasília, DF: Instituto Na-

cional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019. v. 45, (Textos para discussão). Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset\\_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6688378](http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6688378). Acesso em: 15 dez. 2020.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. **Education at a Glance 2020**: OECD Indicators. Paris: OECD, 2020 (Education at a Glance). Disponível em: [https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2020\\_69096873-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2020_69096873-en). Acesso em: 15 dez. 2020.

SANTOS, D. S. *et al.* O lugar da educação profissional e tecnológica na reforma do ensino médio em contexto brasileiro: da lei nº 13.145/2017 à BNCC. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Natal, v. 2, n. 19, p. 9488, 19 abr. 2020. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/9488>. Acesso em: 24 ago. 2020.

TEXEIRA, R. de F. B. T. *et al.* Concepções de itinerários formativos a partir da resolução CNE/CEB nº 06/2012 e da lei nº 13.415/2017. In: EDUCERE - XIII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2017., Curitiba. **Anais eletrônicos** [...]. Curitiba: PUCPR, 2017. p. 16027–16039. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/27280\\_14159.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/27280_14159.pdf). Acesso em: 24 ago. 2020.



## CAPÍTULO 3.8

### **FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: NOTAS SOBRE A EXPERIÊNCIA DA CAMPANHA DE PÉ NO CHÃO TAMBÉM SE APRENDE A LER**

WALKYRIA DE OLIVEIRA ROCHA TEIXEIRA

IFRN

walkyria.rocha@hotmail.com

ORCID: 0000-0002-4034-871X

LENINA LOPES SOARES SILVA

IFRN

leninasilva@hotmail.com

ORCID: 0000-0002-0517-4742

### **INTRODUÇÃO**

A responsabilidade ulterior se situa no domínio de nossa existência contingente, no qual somos levados a exercer essa capacidade própria a todo ser humano. Ela intervém quando estou implicado com uma causa, entre outras, em um dado acontecimento. (Henri Atlan)

Versar sobre a formação e capacitação dos professores que atuaram na sexta fase da campanha de “Pé no Chão também se Aprende a Ler”, denominada de “Pé no Chão Também se Aprende uma Profissão” é uma tarefa que certamente impulsiona a refletir sobre a condição humana e sua existência em determinados espaços sociais e históricos, bem como implica em reconhecer as condutas dos homens em suas ações e relações sociais e políticas consigo e com os outros, como ensina Henri Atlan (2004)

Diante dessa tese inicial, situa-se a campanha de “Pé no Chão também se aprende a Ler” (doravante nominaremos apenas como campanha). Trata-se de uma política pública municipal, concretizada no governo de Djalma Maranhão na década de 1960, em Natal/RN, na qual as ações iniciais se voltavam para a alfabetização e, também, para o ensino profissional ofertado à população, nos acampamentos escolares.

O contexto histórico educacional da capital potiguar da época revela que naquele momento havia dificuldade em selecionar profissionais capacitados para alfabetizar as crianças, adolescentes e adultos, bem como para os cursos profissionais. Isso gerava enormes dificuldades aos idealizadores do movimento popular, pois sem professores capacitados não seria possível atender às deman-



das educacionais que cresciam de forma exponencial. Assim, além de capacitar professores para o processo de alfabetização, a Secretaria de Educação, Cultura e Saúde Municipal de Natal teve que tomar providências para viabilizar a capacitação específica de docentes para ensinar na sexta fase do projeto, a “Pé no Chão Também se Aprende uma Profissão”.

Isto posto, e mediante a utilização de pesquisa bibliográfica, registros documentais, fotografias e entrevistas com sujeitos da pesquisa, para a elaboração desse capítulo utilizou-se de procedimentos do método indiciário tratado por Carlo Ginzburg (1989). Assim, o intuito foi de retratar a organização da sexta fase da referida campanha, especialmente com enfoque na formação e capacitação dos profissionais que atuaram na alfabetização e no ensino profissional. Para isso, se averiguou como as práticas pedagógicas adotadas na sexta fase da campanha, considerada por alguns autores como um movimento que tem origem popular, contribuíram para a formação profissional de professores e de seus alunos, cuja intencionalidade precípua era a inserção dos aprendizes no mundo do trabalho. Durante o período de vigência da campanha (1961 a 1964), foram ministrados 30 cursos de aprendizes e pelo menos 2.000 participantes da campanha foram qualificados para o

mundo do trabalho.

Com efeito, a campanha, considerada um movimento de educação e cultura popular de conscientização da população, teve entre suas finalidades alfabetizar crianças, jovens, adultos e, de forma concomitante, a de instigar a percepção do contexto político cultural no qual a população estava envolta. Organizado pela Secretaria de Educação de Natal/RN, era um processo voltado à conscientização dos seus integrantes em torno do contexto socioeconômico vivenciado no período e suas repercussões na sociedade (COSTA, 2004). Essas mobilizações tinham pauta reivindicatória progressista, desenvolvimentista e nacionalista, que visava reformas estruturantes na sociedade brasileira (SPINELLI, 2010).

A realidade na década de 60 espelhava disparidades existentes no país no que concerne ao desenvolvimento das regiões. No Nordeste, se vivenciava grave crise econômica, mormente em virtude do declínio da economia local, alicerçada na produção agrícola. O Governo Federal fomentava a produção industrial no Centro e Sul do país, contribuindo para agravar as diferenças econômicas e o clima de revolta na região. As forças populares reivindicavam espaço e poder na sociedade, ao passo que as forças dominantes, representadas pela burguesia industrial e pela oligarquia latifun-

diária, resistiam em ceder voz às classes populares na tomada de decisões.

A população vivenciava com muita intensidade os efeitos da crise econômica. Eram pessoas simples em condições precárias de subsistência, o que refletia o momento de declínio econômico do Nordeste na década de 1960, marcada por descontentamentos e críticas ao cenário sócioeconômico do país. Germano (2011, p. 50), ao tratar dos conflitos sociais vistos nos anos de 1960, aduz que:

O acirramento das lutas de classes foi notório, uma vez que a sociedade civil tornou-se mais ativa diante da ampliação da participação política e da organização dos trabalhadores urbanos e rurais. [...]. Saliente-se que, do ponto de vista ideológico, o nacionalismo de esquerda exerceu uma inequívoca influência nas mobilizações em que, frequentemente, a própria dominação burguesa era posta em questão.

Infere-se, com fundamento no pensamento exposto, que a campanha foi a imagem das insatisfações populares vistas na época, bem como o desejo de parte dos gestores públicos em modificar a realidade na qual estavam inseridos. Dessa forma, a campanha colaborou para alterar a realidade e, ainda de maneira concomitante, foi modificada pela história que se construía. Draibe (2011) traz

o relato que em países com tradição escravocrata, como é o caso do Brasil, a educação, principalmente em seus níveis de Ensino Fundamental e Médio, foi sistematicamente relegada às margens da política social, em geral restrita ao atendimento da elite e de setores médios.

A partir desse contexto, é possível destacar personagens importantes no processo de consolidação da campanha, resposta adotada em Natal/RN como forma de enfrentamento dos problemas de ordem educacional e econômica. O prefeito Djalma Maranhão e Moacyr de Góes, Secretário de Educação do município são figuras importantes no processo.

Djalma Maranhão (1915-1971) era natalense, educador físico e jornalista, mas sua principal área de atuação foi a política, tendo exercido o cargo de deputado estadual, deputado federal e prefeito da capital potiguar. Em 1960, chegou ao executivo por meio de eleições diretas e escolheu como meta a ser cumprida o combate ao analfabetismo. Ao seu lado, em todo o projeto, figurava o amigo Moacyr de Góes, bacharel em direito e professor do Colégio Atheneu. Assumiu a Secretaria de Educação, Cultura e Saúde de Natal/RN com a grandiosa tarefa de extirpar do convívio dos cidadãos natalenses a condição de iletrados.

Ambos foram presos, em momentos distintos, durante o período do Golpe Civil e Militar de 1964. Quando foi solto, Djalma Maranhão foi morar no Uruguai, onde faleceu. Moacyr de Góes foi para a Universidade do Rio de Janeiro, em 1979, com a anistia.

Os dois amigos e gestores da prefeitura de Natal/RN sabiam que a educação popular estava associada à ideia de ensino para todos, em um processo de inclusão que envolvesse as pessoas que até então tinham sido alijadas da formação pelo letramento. Com base no tema, Moacyr de Góes (1980, p. 02) discute como se deu a retomada do vetor social e político na educação popular, destacando que:

Na questão do ensino propriamente dito, a proposta do que seria a Educação Popular dos anos 60 começa a ser encaminhada em 1958 com o II Congresso Nacional de Educação de Adultos. Na preparação deste, no Seminário Regional de Pernambuco, Paulo Freire é relator do tema A educação dos adultos e as populações marginais: o problema dos mocambos. Como a língua é uma coisa viva e para usar uma expressão dos nossos dias, em populações marginais leia-se populações excluídas. Esta é uma das retomadas do vetor social e político na educação, questão escamoteada durante o Estado Novo.

Era um período fértil de movimentos direcionados a ampliar a oferta de uma educação de cunho popular, a qual fosse capaz de decifrar o mundo das letras e, em paralelo, instigar o desenvolvimento de um pensamento crítico capaz de traduzir o contexto histórico presente no interior da esfera social.

A exigência dos mercados transitava no sentido de exigir das classes populares maior preparação para atuar no campo profissional. Por isso, a necessidade de se capacitar para o mundo do trabalho, inclusive por meio da oferta de uma concepção distinta de educação profissional para os natalenses. O pensamento de inclusão social sustentou muitos movimentos sociais que despontaram no Brasil, na década de 1960, principalmente, no Nordeste do país.

No momento em evidência, é possível rememorar movimentos populares que ganharam ênfase no cenário brasileiro, como o Movimento de Cultura Popular (MCP), organizado pela Prefeitura do Recife, em maio de 1960, e o Movimento de Educação de Base (MEB), preparado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, em convênio com o Governo Federal, em março de 1961.

O Centro Popular de Cultura (CPC), conduzido pela União Nacional dos Estudantes (UNE), em abril de 1961, e a campanha “De Pé No Chão Tam-

bém Se Aprende a Ler”, vislumbravam fomentar a consolidação da educação popular como forma de promover uma revolução educacional, ressalvada por suas particularidades (FÁVERO, 2001).

Em Pernambuco, também foi organizado o Movimento de Cultura Popular (MCP) na forma de sociedade autônoma (GÓES, 1980), com o intento de conscientizar as massas por meio do processo formativo que enfatizou a educação de base. Na metodologia aplicada no MCP, se procurou alinhar suas atividades com a cultura popular para facilitar o processo cognitivo, bem como viabilizar a compreensão da historicidade dos sujeitos e partícipes do movimento. Nesse ambiente fértil, consoante lembra Moacyr de Góes (1980), estavam sendo gestados os primeiros experimentos do sistema Paulo Freire.

A Campanha de Educação Popular da Paraíba (CEPLAR), assim como o MEB, também produziam programas radiofônicos no intuito de ampliar seu alcance. O Movimento de Educação de Base (MEB) advém do convênio entre a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e o Governo Federal, por meio do Decreto nº 50.370, de 21 de março de 1961. Dentre suas principais motivações, estava o enfrentamento ao subdesenvolvimento brasileiro, principalmente nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. O movimento logo subsidiou as ações direcionadas à conscientização das

pessoas, mediante o incentivo ao letramento associado ao fomento do desenvolvimento de uma consciência crítica.

O Centro Popular de Cultura (CPC) centrou suas forças no Rio de Janeiro, em que pese ter suas raízes no Teatro de Arena de São Paulo. Vinculou-se à União Nacional dos Estudantes (UNE), que promoveu a divulgação dos seus ideais em todo o país, dentre os quais havia o desejo de promover a conscientização de massas, em uma tentativa de se contrapor às ideologias disseminadas com fundamento no poder econômico.

Moacyr de Góes (1980, p. 46) comenta a atuação do CPC em Natal/RN:

O CPC de Natal indicava como objetivos em seus estatutos: promover e incentivar, com a ajuda de particulares e dos poderes públicos, a democratização da cultura; contribuir para a politização do povo, preparando-o para uma maior integração no processo histórico nacional; proporcionar a realização de pesquisas, estudos e cursos, visando à compreensão e interpretação da realidade socioeconômica do Estado e do País, na problemática e soluções.

A repercussão dos movimentos populares que eclodiram no Nordeste canalizou os olhares para a região. Os Estados Unidos, preocupados



com o rumo dessas atividades, lançaram a “Aliança para o Progresso”, com o objetivo de se aproximar da região. Tratava-se de uma ação política que oferecia ajuda financeira aos países da América Latina com o propósito de se aproximar e, em contrapartida, exercer um controle mais efetivo no âmbito interno de cada um, coibindo de tal arte qualquer aproximação com os ideais comunistas (GERMANO, 1989).

Os principais atos concretizados sob a orientação da Aliança para o Progresso estavam ligados às intervenções nos sindicatos de trabalhadores, no intuito de identificar, coibir e exterminar qualquer pensamento contrário aos interesses do capital. As entidades estudantis que apresentassem uma visão mais crítica do contexto social também se tornavam alvo de incursões orquestradas pela Aliança, que almejava impedir a expansão do ideário socialista no resto do continente.

Na verdade, era um período de muitas incertezas. Na ilha de Cuba, a experiência comunista era consolidada, assustando o imperialismo americano no continente. A Revolução Cubana apresentou-se como uma resposta à opressão infligida pelo Governo de Fulgêncio Batista, na qual estudantes e intelectuais organizaram uma resistência e difundiram seus ideais com o auxílio de folhetos e jornais clandestinos que fomentavam a luta pela liberdade.

Foram travados vários embates e, no ano de 1959, a Revolução Cubana triunfou. Dentre as propostas de modificações no contexto social dos cubanos, registre-se a preocupação com o combate ao analfabetismo, aspecto que também serviu de inspiração para os movimentos voltados à educação popular presenciado, principalmente no Nordeste do Brasil, na década de 1960 (CABRERA, 2012).

Observando a realidade brasileira, havia muitas inquietações no que concerne à necessidade de disponibilização de uma educação para a população. Nesse sentido, a Igreja Católica, que enxergava o comunismo como uma ameaça real e que precisava ser combatida, efetivou estratégias no sentido de instigar a organização de comunidades em organismos que pudessem ser devidamente acompanhados.

A Igreja Católica estimulou os trabalhadores rurais a se organizarem através das Ligas Camponesas e dos sindicatos rurais. Seus preceitos logo ganharam a aceitação popular e se estenderam para os estados da Paraíba e de Alagoas. Os sindicatos exerceram papel relevante na organização dos camponeses, contribuindo para a identificação de classe.

Em mais uma medida preventiva, a Igreja Católica implementou ações que fomentaram a consolidação de sindicatos e promoveu discussões e cursos de formação de lideranças para disseminar novas ideias políticas. Entretanto, a Igreja buscava

direcionar a força dos sindicatos, tentando desvencilhar suas práticas de um discurso de cunho partidário (ROCHA FILHO, 2005).

O tema da cultura popular também contribuía para incutir o nacionalismo e a busca por transformações sociais que procuravam embasamento em uma política nacional populista, alicerçada na valorização do povo e de sua cultura como instrumento para auxiliar no crescimento da nação.

Os movimentos de cunho popular vistos no Brasil, na década de 1960, mormente na região Nordeste, possuíam o direcionamento crítico e libertário, se contrapondo aos interesses da Aliança para o Progresso. A questão não passaria sem uma resposta contundente das forças políticas que dirigem o país.

O Golpe Civil e Militar de 1964 veio para se contrapor aos movimentos populares “subversivos”. Germano (1989, p. 152) descreve com muita propriedade o cenário visto na capital potiguar, berço de um daqueles movimentos populares da década de 1960 considerados subversivos.

Em oito dias a situação política da cidade de Natal estava inteiramente modificada. O prefeito e o vice-prefeito foram depostos e cassados; o Exército ocupara os sindicatos operários da mesma forma que intervieria no Diretório Central dos Estudantes; foram escolhidos os novos prefeito e vice; a “Marcha da Família

com Deus pela Liberdade” fora realizada; começaram as prisões e as repressões; começaram as intervenções nos sindicatos e nos diretórios estudantis.

A repressão aos movimentos de cultura e educação popular foi violenta, posto que eram considerados perturbadores da ordem social e vistos como ameaça comunistas que tinham a ousadia de questionar as desigualdades sociais e os efeitos nocivos do imperialismo estadunidense. Germano (2015) afirma que as ações foram rápidas e violentas, eliminando qualquer vestígio dos movimentos populares e das políticas públicas presentes no referenciado recorte temporal.

A seguir, será discutido o processo formativo daqueles que terão a responsabilidade de transmitir os saberes construídos nas mais diversas searas do conhecimento, e, em especial, na educação profissional.

## **A CAPACITAÇÃO DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES**

A questão da formação dos professores corresponde a um aspecto que merece destaque no processo de ensino e aprendizagem. A construção do saber significa um processo contínuo que exige uma sólida formação teórica nas diversas áreas

curriculares. Essa regra se aplica tanto à teoria a ser ensinada, como aos saberes especificamente pedagógicos que auxiliarão na forma de expor os conteúdos aos discentes.

O cenário sociopolítico natalense da época refletia a crise econômica, vivenciada pela população nordestina em especial, e desvelava as dificuldades que precisariam ser dribladas. Com o indicativo de aproximadamente 40% da população local na condição de iletrado, o enfrentamento do analfabetismo foi uma das principais frentes de atuação de Djalma Maranhão. Com o intuito de ofertar uma solução para os natalenses, a prefeitura precisava equacionar primordialmente a questão dos recursos públicos insuficientes e a falta de professores para atuar no processo de ensino e aprendizagem.

Assim, os gestores municipais, diante da exiguidade de indivíduos capacitados para atuar na docência em Natal/RN, na década de 60, sistematizaram a quinta fase da campanha “De Pé No Chão” para organizar o processo formativo que iria direcionar os predecessores daqueles que trabalhariam na docência, no âmbito da política pública que se firmava.

O diretor de ensino da campanha “De Pé No Chão”, Omar Fernandes Pimenta, coordenava as atividades de sensibilização e seleção dos pro-

fessores que trabalhariam no projeto educacional do governo de Djalma Maranhão. As organizações populares e as lideranças políticas dos bairros contribuíram no direcionamento de membros da comunidade que poderiam participar da campanha como monitores (GÓES, 2015).

Omar Pimenta, juntamente com a professora Margarida Cortez, coordenadora pedagógica da campanha, se depararam com um processo inicial de construção da política pública cheio de obstáculos, os quais exigiram soluções céleres e criativas para desenvolver as principais atividades e superar a falta de recursos públicos, estrutura física e pessoal capacitado para ministrar as aulas.

A Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Saúde de Natal/RN se deparou com uma realidade crítica no tocante à questão educacional. Germano (2010, p. 113) narra as principais dificuldades na capital potiguar:

A situação educacional no município era dramática, o número de escolas públicas regredira [...] Natal contava com uma população de 154.276 habitantes, segundo o censo de 1960, e tinha mais de trinta mil analfabetos (adultos e crianças) sem escolas.

O trecho retrata a inexistência de ambientes

escolares em número adequado para resolver o *déficit* de vagas nas escolas municipais, bem como expõe a prefeitura de Natal/RN, cujos números revelam que o executivo não tinha docentes suficientes para ofertar as aulas regularmente.

O Centro de Formação de Professores (CFP) foi então sistematizado para capacitar os profissionais com o objetivo de atender à exponencial procura pelos bancos escolares na campanha. Com o advento da Lei nº 1.301, de 27 de dezembro de 1962, oficialmente estava criado o CFP para funcionar como cérebro da política pública educacional da capital potiguar.

A professora Margarida de Jesus Cortez ficou responsável por dirigir o CFP, que funcionava com três níveis: a) Curso de Emergência para treinamento de monitores da campanha que habilitava em três meses pessoas leigas; b) Curso Normal de grau ginásial com conteúdo mais denso e duração de quatro anos para preparar os regentes de classe; e c) Curso Normal de grau colegial para docentes com mais de três anos de experiência no currículo.

Passaram pelo processo formativo tanto leigos voluntários como assalariados da prefeitura de Natal. Cortez (2005) reforça a necessidade de compreender as dificuldades pedagógicas detectadas no processo.

Convém lembrar que nos anos 60, o número de professores leigos em todo o Estado era muito grande. Havia apenas uma Escola Normal para atender à demanda da formação docente. A maior preocupação da coordenação pedagógica era a aquisição das estratégias de ensino/aprendizagem. O aprender “fazendo” era a característica fundamental da Escola Nova que dominava o pensamento pedagógico da época. Neste sentido, as Unidades de Trabalho atendiam muito bem essa exigência. (2005, p. 8)

As unidades de trabalho se configuravam como pequenos projetos com base em temas ofertados pela coordenação pedagógica do CFP para auxiliar no processo formativo a ser concretizado junto aos alunos. A ideia era que, a partir de um assunto, todas as disciplinas fossem interligadas para transmitir o conteúdo de forma integrada.

Idelauzi foi uma das “professorinhas”, termo carinhoso usado no período para identificar os profissionais que contribuiriam com a campanha. Segundo narra, ela era aluna do segundo ano ginásial do Colégio Atheneu Norte-rio-grandense, onde cursava o ginásial na década de 1960, e foi convidada para participar do projeto.

fui convidada por D. Margarida para participar da campanha. Ela [Marga-



rida Cortez] não fez a inscrição na hora não, apenas indicou e a gente foi [...]. Assim, fui na Secretaria de Educação e informei que havia sido chamada e gostaria de me inscrever para participar (informação oral).

Idelauzi atuou no acampamento de Nova Descoberta com apenas 14 anos de idade, recebia um *pro labore* e trabalhava no horário inverso ao do colégio, haja vista a necessidade de permanecer na escola. A Lei Estadual nº 2.171, de 06 de dezembro de 1957, possibilitou, excepcionalmente, a participação de leigos no processo de letramento (BARBOSA JÚNIOR, 2016).

Lei nº 2.171/1957

*Omissis;*

Art. 15 – o magistério Primário será exercido por brasileiros, maiores de 18 anos, em boas condições de saúde física e mental e que hajam recebido preparação conveniente em cursos de formação pedagógica.

§1 – **Na falta de professores diplomados**, o Magistério será exercido por elementos locais, para o que será exigido exame de habilitação.

§2 – Aos docentes **não diplomados** serão proporcionados cursos determinados em serviço, e **formação de emergência**, que os habilitam às funções de magistério (Grifos nossos).

Assim como Idelauzi, muitos profissionais foram selecionados de maneira similar. O executivo municipal conseguiu mobilizar muitos segmentos sociais como artistas, estudantes universitários e intelectuais para contribuir no movimento popular. Ao longo da campanha, os cursos de emergência, com duração média de aproximadamente quatro meses, capacitaram mais de 500 professores leigos (GÓES, 2010).

Apesar de a proposta de qualificação estar associada a uma intenção libertadora, por meio da disseminação de uma educação profissional voltada para os anseios da população, percebe-se que os cursos possuíam um caráter eminentemente artesanal, situação a qual se colocava em rota de colisão com o processo econômico que se instalava naquele momento histórico de industrialização mundial (TEIXEIRA *et al.*, 2017).

Na seção seguinte, fica evidenciado que diante das capacitações voltadas para áreas técnicas, cujo campo de atuação estava mais direcionado a questões artesanais do que propriamente a indústria, os futuros instrutores foram recrutados com um direcionamento mais alinhado a atividades manuais. Essa realidade exigiu a oferta de diretrizes pedagógicas específicas para direcionar os ensinamentos.

## **FORMANDO PROFESSORES PARA EDUCAR PARA O TRABALHO**

Tendo em mente a fase correlata à educação profissional, “De pé no chão também se aprende uma profissão”, a formação dos primeiros docentes para os acampamentos escolares também enfrentou dificuldades na busca por professores com qualificação técnica para atuar no processo formativo.

A preocupação naquele momento era ofertar aos trabalhadores uma formação para auxiliar na inserção ou no retorno ao mundo do trabalho. Essa educação não apresentava um caráter amplo e geral. Ao contrário, possuía um viés mais imediatista, pois a população da capital potiguar não podia esperar, na medida em que era um momento de crise econômica, de escassez de empregos e de inflação dos preços dos produtos mais basilares da mesa dos natalenses (TEIXEIRA, 2017).

Entretanto, mesmo frente a exigências simples, encontrar professores para atuar na sexta fase da campanha foi difícil, por falta de pessoas com habilitação para socializar os conhecimentos práticos. Nesse sentido, Janílson Dias de Oliveira, responsável por organizar a metodologia de ensino e de trabalho durante a fase do ensino profissionalizante, alertava:

Quando a SUDENE começou a atuar no Nordeste então começou a campanha para ter electricista, radiotelegrafista [...] toda essa gama de profissão ensinava esses jovens a ter uma profissão e um fato interessante, quando foi criado isso aqui eles iam também, os adultos, iam estudar nessa fase, estudar nos acampamentos para se escolarizar aqueles que só tinham a parte profissional e muitos outros iam para adquirir o certificado, porque com a implementação da SUDENE as empresas começavam a exigir um certificado de habilitação profissional e a campanha “De Pé No Chão” era apta para fornecer o diploma de artífice (Informação verbal).

O depoimento justifica, em parte, a opção dos cursos profissionalizantes ministrados no âmbito da campanha. No processo de busca por profissionais, Janílson relata que encontrou diversos ex-alunos da Escola Industrial de Natal e que estavam colaborando com a sexta fase. Foram escolhidos em virtude da experiência que detinham no processo produtivo, em que pese esse grupo de recém-formados ainda não possuir afinidade com aspectos pedagógicos importantes no processo de transmissão do conhecimento.

Janílson revela que

Nós do grupo de jovens ex-alunos da antiga escola industrial de Natal fomos escolhidos, selecionados para fazer um curso de magistério

em Curitiba através da comissão brasileira americana de educação industrial. [...] Djalma Maranhão passando por Curitiba tomou conhecimento que estava esse grupo de jovens se preparando para o magistério do ensino profissionalizante na escola técnica do Paraná, ele nos localiza [...] e fala na Campanha. [...]. Já em Natal, quando entrei na campanha, Dr. Érico disse, professor Janílson os seus colegas irão trabalhar na parte pedagógica porque aqui tem excelentes artesãos, excelentes profissionais mais não sabem nem como nada de como dar uma aula, como transmitir esse conteúdo (Informação verbal).

O depoimento reforça a preocupação que a equipe de Djalma Maranhão demonstrava com relação à construção e transmissão dos saberes técnicos voltados para o campo do trabalho. Mostrava-se imperioso reconhecer a necessidade de capacitação dos instrutores que ministrariam os cursos profissionalizantes, haja vista o domínio da prática, mas a falta de afinidade com aspectos pedagógicos para auxiliar na transmissão do conhecimento.

Os professores Barroso Leite Medeiros, Isaias Maurício de Carvalho e Pedro Bandeira são ainda citados por Janílson como figuras atuantes no processo de capacitação dos instrutores. Os três ficariam com a responsabilidade de ensinar aos instrutores as técnicas e conceitos pedagógi-

cos necessários para os cursos que seriam ofertados na campanha.

Na sexta fase, foram ministrados, nos acampamentos escolares, cursos de corte e costura, alfaiataria, marcenaria, sapataria, telegrafia, elementos de eletricidade, barbearia, bordado a mão, bordado a máquina, cerâmica, enfermagem de urgência, datilografia, taquigrafia e encadernação.

Idelauzi, professorinha da campanha, e Janílson, coordenador pedagógico do movimento popular de Natal/RN, visualizados na Figura 3, contribuíram para as capacitações realizadas no transcorrer das aulas que foram ministradas pela Campanha.

**Figura 1** – Idelauzi e Janílson em 2019.



**Fonte:** arquivo pessoal das pesquisadoras.

Janilson e Idelauzi ainda acreditam na educação como instrumento modificador da realidade social. Durante o período de vigência da campanha (1961 a 1964), foram ministrados 30 cursos de aprendizes, e pelo menos 2.000 participantes foram qualificados para o mundo do trabalho.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A formação de professores para a educação profissional na campanha revelou o esforço dos organizadores do movimento popular de Natal/RN, na década de 60, para identificar, selecionar e capacitar os docentes que iriam trabalhar no projeto. O grupo gestor confeccionou o material didático utilizado nos processos de ensino e de aprendizagem, tendo ainda o zelo de fortalecer as raízes culturais do povo brasileiro em uma sistemática de estímulo à identificação e pertencimento aos valores regionais.

Nesse contexto, era preciso os precursores das capacitações, pois possuíam a atribuição de concretizar o processo de ensino e aprendizagem da campanha. Assim, era imperioso que os referenciados docentes compreendessem o momento vivenciado, concatenando-o com a realidade dos alunos e, de forma paralela, realizassem um processo de aproximação, a fim de transmitir os co-

nhcimentos de maneira mais crítica e prazerosa, despertando a cidadania e a noção de pertencimento a um grupo social que deveria buscar por seus direitos.

Os docentes responsáveis pela educação profissional na campanha eram pessoas com bastante experiência prática, mas sem noção básica de como transmitir esse conteúdo. Assim, foi necessária uma sistematização pedagógica das atividades realizadas nos acampamentos escolares para capacitar esses monitores, a fim de auxiliar nas aulas voltadas ao trabalho. Para tanto, Janílson e os demais colegas da antiga Escola Industrial que cursaram o magistério em Curitiba foram sensibilizados para adentrar na campanha e contribuir com o projeto educacional libertador.



## REFERÊNCIAS

ATLAN, H. **A ciência é inumana?** Ensaio sobre a livre necessidade. São Paulo; Cortez; 2004.

BARBOSA JÚNIOR, W. P. As políticas de educação popular em Natal – RN (1957-1964). **Holos**, 2016, V. 32(2), p.208-230.

CABRERA, I. I.; ARAÚJO, I.A.G. A Revolução Cubana no livro didático. In: Reunião Anual da SBPC, 64, 2012. **Anais [...]**. Disponível em: <http://www.sbpc-net.org.br/livro/64ra/resumos/resumos/5003.htm>. Acesso em: 08 out. 2016.

CORTEZ, M. de J. A prática pedagógica da campanha de pé no chão também se aprende a ler. 2005. Disponível em: [http://www.dhnet.org.br/educar/penochao/cortez\\_pratica\\_pedagogica\\_pe\\_no\\_chao.pdf](http://www.dhnet.org.br/educar/penochao/cortez_pratica_pedagogica_pe_no_chao.pdf). Acesso em: 15, abr. 2017.

COSTA, L. de F. V. da. **Conhecimento proibido:** a educação popular na visão dos guardiões da ordem. 2004. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2004.

DRAIBE, S. M. e RIESCO, M. Estados de Bem-Estar Social e estratégias de desenvolvimento na Améri-

ca Latina: um novo desenvolvimento em gestão?  
**Sociologias**, Porto Alegre, ano 13, nº 27, mai/ago.  
2011, p. 220-254.

FÁVERO, M. de L. Universidade e Estágio Curricular: Subsídios para discussão. In: ALVES, Nilda (Org.). **Formação de Professor: pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 2001.

FÁVERO, O. (Org.). **Cultura popular, educação popular: memórias dos anos 60**. 2. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983, v. 3.

GERMANO, J. W. **Lendo e Aprendendo: a campanha de pé no chão**. Coleção teorias e práticas sociais. [1989]. Editora Autores Associados. Disponível em: [http://www.dhnet.org.br/educar/peno-chao/livro\\_willington\\_lendo\\_aprendendo\\_pe\\_no\\_chao\\_1989.pdf](http://www.dhnet.org.br/educar/peno-chao/livro_willington_lendo_aprendendo_pe_no_chao_1989.pdf). Acesso em: 16 set. 2015.

GERMANO, J. W. **Lendo e Aprendendo: a campanha de pé no chão**. Natal: Palumbo, 2010.

GERMANO, J. W. **Estado Militar e Educação no Brasil: 1964-1985**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GERMANO, J. W. **De pé no chão também se aprende a ler: política e educação no Rio Grande do Norte 1960-1964**. [1981]. Disponível em: [http://www.dhnet.org.br/moacyr/a\\_pdf/tese\\_willington\\_](http://www.dhnet.org.br/moacyr/a_pdf/tese_willington_)

unicamp\_1981.pdf. Acesso em: 16 set. 2015.

GINZBURG, C.. **Mitos, emblemas, sinais:** morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GÓES, C. de. **Memorial pai.** 2009. Disponível em: [http://www.dhnet.org.br/moacyr/textos/clara\\_memorial.htm#inicio](http://www.dhnet.org.br/moacyr/textos/clara_memorial.htm#inicio). Acesso em: 22 jan. 2017.

GÓES, M. de. De pé no chão também se aprende a Ler: 1961-1964 uma escola democrática. Natal: Palumbo, 2010.

GÓES, M. de. **Educação popular, campanha de pé no chão também se aprende a ler, Paulo Freire e Movimentos Sociais Contemporâneos.** Disponível em: [http://www.dhnet.org.br/moacyr/a\\_pdf/moacyr\\_educ\\_popular\\_paulo\\_freire\\_movimentos.pdf](http://www.dhnet.org.br/moacyr/a_pdf/moacyr_educ_popular_paulo_freire_movimentos.pdf). Acesso em: 11 set. 2016.

GÓES, M. de. **Dez Lembranças de Djalma Maranhão.** 1984. Disponível em: [http://www.dhnet.org.br/educar/penochao/moacyr\\_10\\_lembrancas\\_djalma.htm](http://www.dhnet.org.br/educar/penochao/moacyr_10_lembrancas_djalma.htm). Acesso em: 15 de jan. 2017.

ROCHA FILHO, R. A. **O parto dos caminhos:** Formação dos Sindicatos Rurais no Rio Grande do Norte (1960-1964). 2005. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional; Cultural e Repre-

sentações) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal 2005.

SPINELLI, P. C. C. **Os livros de leitura da campanha de pé no chão também se aprende a ler/RN: um estudo dos pressupostos histórico-culturais.** 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. 2010.

TEIXEIRA, W. de O. R. **A educação profissional na campanha de pé no chão também se aprende a ler: de pé no chão também se aprende uma profissão.** 30/11/2017. 126 f. Mestrado em Educação pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

TEIXEIRA, W. de O. R.; CARLOS, F.; SILVA, L. L. S. O Pensamento Freireano: uma análise das práticas da educação profissional na Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler. In: **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, v. 3, n. 9, 18 mar. 2017. p.441-448.



## **AVALIAÇÃO POLÍTICA DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO E DO NOTÓRIO SABER COMO A NEGAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

MARIA APARECIDA DOS SANTOS FERREIRA

IFRN

maria.santos@ifrn.edu.br

orcid.org/0000-0002-6213-8916

JUVANIA DOS SANTOS BORGES DA SILVA

IFRN

juvaniaborges@outlook.com

RAMON IGOR DA SILVEIRA OLIVEIRA

IFRN

ramonygor@hotmail.com

orcid.org/0000-0002-8205-8614

### **INTRODUÇÃO**

O Estado assume, em sua prerrogativa de definir princípios e diretrizes para a educação, a

função de regulamentar e direcionar a legislação infraconstitucional composta pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), por leis complementares, por decretos e por resoluções. Nesse sentido, a política educacional se situa no contexto das políticas determinadas pelos organismos internacionais, sendo, por essa razão, direcionada aos interesses do sistema produtivo, em detrimento de uma educação emancipatória. Os que são diretamente atingidos são os estudantes filhos dos trabalhadores, os quais, sem condições materiais que proporcionam tempo para os estudos até cursarem o nível superior, são pressionados a ingressar no mercado de trabalho mais cedo, e assim buscam a formação profissional de nível médio.

Atualmente, há uma intensa discussão no cenário educacional brasileiro sobre os aspectos referentes a atual reforma do Ensino Médio, política pública pensada a partir da Medida Provisória (MP) nº 746/2016, posteriormente transformada no Projeto de Lei nº 34/2016, e finalmente sancionada e publicada no Diário Oficial da União como Lei nº 13.415, em 16 de fevereiro de 2017.

Além de alterar a LDB (Lei 9.394/1996), especialmente no que se refere ao Ensino Médio, segregando tal etapa da educação básica em diferentes itinerários formativos, a reforma do Ensino Médio também instituiu a prática do notório

saber, autorizando a atuação de profissionais não licenciados para a docência no itinerário de Formação Técnica Profissional (FTP), o que desqualifica a atividade docente.

Com isso posto, este construto, que é resultado da participação no projeto de pesquisa intitulado “A reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415): implicações para as redes estaduais e institutos federais da região Nordeste”, e da etapa avaliativa final da disciplina de “Gestão e Avaliação de Políticas na Educação Profissional”, ambas promovidas pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) – *Campus* Natal - Central, tem por objetivo realizar uma avaliação política da reforma do Ensino Médio preconizada pela Lei nº 13.415/2017, no sentido de discutir o aspecto do notório saber como a negação da política de formação docente, e as implicações disso para a educação profissional.

As avaliações são essenciais para que a operacionalização de uma política pública se dê de forma efetiva, uma vez que somente a partir dela faz-se possível averiguar e constatar, ou não, a relevância social da política avaliada. Tomando como referência as implicações que acarretam ao seu público-alvo, as avaliações de políticas se tratam de investigações que possuem, como desígnio, ve-

rificar o desempenho da política, desde sua formulação, e após ser posta em prática.

Figueiredo e Figueiredo (1986) definem, assim, o processo de avaliação como a ação de analisar a política pública e, diante de seus objetivos, avaliar a eficácia dos meios empregados para o alcance desses, identificar seus efeitos colaterais, sejam positivos ou negativos, previstos ou não previstos, e estimar se os orçamentos empregados para o seu desenvolvimento são adequados.

Desse modo, a primordial função da avaliação é a de “levar ao aprimoramento do desenho e da implementação de uma política pública, ou, raramente, à sua completa reforma ou revogação” (WU *et al.*, 2014, p. 117), podendo contribuir, assim, com o próprio processo de criação de políticas. A avaliação possui, portanto, o propósito de não somente diagnosticar a atuação da política pública, mas também de prognosticar sua performance no futuro, tornando possível indicar caminhos alternativos e mais eficientes para o atingimento de suas finalidades (FIGUEIREDO; FIGUEIREDO, 1986).

Ao longo dos anos, o Ensino Médio brasileiro, última etapa da Educação Básica (EB), passou por várias reformas, sempre obedecendo aos interesses econômicos, políticos e sociais do contexto de cada época. Sabendo que as medidas tomadas podem causar impactos positivos ou negativos



para os sujeitos envolvidos, as avaliações realizadas foram cruciais para que houvesse avanços nessa etapa de ensino.

Segundo Jannuzzi (2019), as avaliações capazes de contribuir efetivamente com a realidade social são aquelas que possuem o viés republicano de construir uma sociedade justa, baseada em valores preconizados pela Constituição Federal de 1988. Assim, por implicar princípios políticos, geralmente ligados a concepções de bem-estar humano e a prioridades sociais, faz-se imprescindível realizar, também, a avaliação política das políticas públicas (FIGUEIREDO; FIGUEIREDO, 1986).

A avaliação política consiste no ato de conferir valor a uma política. Trata-se, dessa forma, de “uma etapa preliminar e preparatória do que convencionalmente se chama Avaliação de Política” (FIGUEIREDO; FIGUEIREDO, 1986, p. 108). No entendimento de Figueiredo e Figueiredo (1986, p. 108), a avaliação política caracteriza-se ainda como uma análise crítica dos “critérios que fundamentam determinada política: as razões que a tornam preferível a qualquer outra”. Tais razões, necessariamente, devem referir-se “a princípios cuja realização irá, presumivelmente, contribuir para uma desejável quantidade e distribuição de bem-estar” (p. 108).

Diante disso, é importante que se realize uma avaliação política da reforma do Ensino Mé-

dio, com a finalidade de trazer à tona preocupações acerca das implicações relacionadas ao notório saber, o qual nega a necessidade de uma política de formação docente para atuação na modalidade da educação profissional.

Para tanto, este estudo, que se nutre através de pesquisas bibliográfica e documental, se guia a partir das seguintes questões norteadoras: quais as consequências do notório saber, implementado pela reforma do Ensino Médio, para a política de formação docente? Que implicações isso traz para a educação profissional?

No intuito de responder a essas questões, a pesquisa se divide em três seções, sendo a primeira delas esta introdução; a segunda, o item que se detém a realizar uma avaliação política da reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415), seguido do subitem que busca identificar as implicações do notório saber para a educação profissional; e, por fim, apresentam-se as considerações finais, que arrematam as ideias até então discutidas.

## **AVALIAÇÃO POLÍTICA DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO**

Na avaliação das políticas públicas, é imperativo compreender como as decisões foram tomadas e quais fatores influenciaram o proces-

so de criação da política avaliada (FIGUEIREDO; FIGUEIREDO, 1986). Dessa forma, se faz necessário discutir como a atual reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017) foi idealizada, quais fatores influenciaram o processo de tomada de decisões dessa política e o contexto no qual ele ocorreu.

Diante disso, serão feitas, nesta sessão, a exposição dos primeiros movimentos da reforma, desde a Medida Provisória (MP) nº 746/2016 até a Lei nº 13.415/2017, e a avaliação política da reforma do Ensino Médio, atendo-se, mais especificamente, aos aspectos correspondentes à introdução dos itinerários formativos e a inserção do notório saber no quinto itinerário, relativo ao da Formação Técnica e Profissional (FTP).

A MP nº 746/2016 foi encaminhada ao congresso nacional vinte e dois dias após o golpe<sup>7</sup> da presidenta Dilma Rousseff, em 2016, gerando muitas controvérsias no meio educacional. Entre as críticas, estava a elaborada por Moura e Lima Filho

---

7 Braga (2016) argumenta que o *impeachment* de Dilma Rousseff foi um golpe palaciano, ou seja, um golpe realizado nos marcos da justiça burguesa, orquestrado pela direita política, o empresariado e a classe média, sendo esta última o principal setor a ocupar as ruas exigindo a deposição do governo. A ausência de base de sustentação no Congresso Nacional e de massivo apoio popular permitiram a substituição de Dilma Rousseff por seu vice-presidente, Michel Temer, do partido Movimento Democrático Brasileiro (MDB).

(2017, p. 119), que denunciaram a forma como “o discurso que defende a ‘reforma do ensino médio’ urgente, por medida provisória, suprime o debate social e a manifestação democrática”.

De fato, a reforma proposta pelo governo surpreendeu a todos, uma vez que foi por meio da própria MP que a sociedade brasileira tomou conhecimento das mudanças que estavam sendo pensadas para essa etapa da Educação Básica. Isso evidenciou a postura antidemocrática do governo, visto que, com a necessidade de a MP ser aprovada pelo Congresso Nacional em até 120 dias, não foram dadas oportunidades de diálogo e discussão por parte da sociedade (GONÇALVES, 2017).

Assim, a Lei nº 13.415/2017, que derivou da MP nº 746/2016, foi sancionada com mínimas mudanças em relação à proposta inicial. As poucas diferenças existentes entre os dois documentos resultaram em uma série de manifestações contrárias ao conteúdo, em debates de estudiosos da área educacional problematizando os possíveis efeitos da reforma, e na ocupação de escolas por estudantes em todo o país.

Inicialmente, o discurso oficial do governo e dos apoiadores na mídia para justificar a reforma centrava-se na “crítica rasa à suposta ‘ineficiência e falta de flexibilidade’ das redes de educação pública, atacando o EM das redes estaduais e da

rede federal de educação profissional e tecnológica” (MOURA; LIMA FILHO, 2017, p. 125). Assim, de acordo com os seus idealizadores, a reforma era necessária devido à aspectos como o baixo desempenho dos estudantes nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática, conforme o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); o baixo índice de acesso ao nível superior e ao ensino profissional; e a necessidade de um currículo flexível e diversificado, por motivo do currículo atual ser único e excessivo (FERRETI; SILVA, 2017).

É apresentado, ainda, como justificativa para a reforma do Ensino Médio, “o fato de o Brasil ser o único país no mundo que tem um modelo único para o EM” (GONÇALVES, 2017, p. 136). Tal argumento desconsidera as diferenças sociais, culturais e econômicas entre o Brasil e os demais países, visto que não há como comparar o sistema educacional brasileiro com o de países de primeiro mundo, reconhecidos pelas ofertas educativas de qualidade.

Desse modo, em decorrência da Lei nº 13.415/2016, o Brasil vive, atualmente, um intenso processo de mudança da racionalidade organizacional do Ensino Médio, o que afeta profundamente a lógica de gestão do sistema e o trabalho na escola pública, criando novos mecanismos de seleção e aprofundando a exclusão e desigualdade social por vias da educação (KRAWCZYK; FERRETI, 2017).

São justas as análises que indicam as problemáticas existentes referentes ao Ensino Médio, o qual, especialmente na rede pública, precisa de mudanças para a sua melhoria. Isso não se restringe, porém, aos aspectos curriculares, uma vez que, além deles, o EM brasileiro sofre com problemas como a infraestrutura precária das escolas, a desvalorização docente (baixos salários, formas de contratação, vínculos com várias escolas), e um formato escolar ultrapassado (KRAWCZYK; FERRETI, 2017).

Dessa forma, ao trazer o aspecto curricular ao centro do debate, os formuladores da política não “discutem as precárias condições de funcionamento das escolas e a absoluta necessidade de sua superação, indispensáveis à universalização da educação pública com qualidade socialmente referenciada” (MOURA; LIMA FILHO, 2017, p. 119). Apesar disso, no âmbito educacional, são muitas as discussões a respeito da precariedade das escolas públicas e da desvalorização dos professores.

Assim, a reforma do Ensino Médio está dividida em duas grandes pautas: a flexibilização do currículo e a implementação de escolas em tempo integral. É importante salientar que essas medidas, por si só, não gerarão os efeitos esperados de enfrentar o problema da qualidade do ensino médio brasileiro, circunstância que se arrasta há anos.

A implementação das escolas de tempo integral pode ser até viabilizada no papel, mas na prática, são muitos os impedimentos, visto que a maioria das escolas públicas brasileiras não têm estrutura adequada para atender uma demanda de ensino de tempo integral. Para ofertá-lo, é necessário muito mais do que uma flexibilização curricular, é fundamental pensar na infraestrutura e nos equipamentos adequados, além de toda logística imprescindível para o que seu funcionamento ocorra na prática, o que não ocorre quando se “negligencia a questão central que afeta a educação básica (EB) pública do País. A falta de infraestrutura que garanta o funcionamento qualificado das escolas públicas” (MOURA; LIMA FILHO, 2017, p. 119).

A flexibilização do currículo gerou controvérsias, especialmente no que se refere aos itinerários formativos. De acordo com a lei, a organização curricular passa a aceitar diferentes trajetos e, com isso, preconiza a fragmentação do Ensino Médio mediante nova estruturação. Conforme artigo 4º da Lei nº 13.415/2017, que altera a LDB, fica estabelecida, como a organização curricular desta modalidade de ensino, os seguintes percursos formativos: “I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profis-

sional” (BRASIL, 2017).

A respeito disso, pode-se dizer que o governo resgatou um modelo antigo adotado em outros momentos históricos do país, não configurando a reforma proposta pela Lei nº 13.415/2017 como uma nova forma de ensino. Assim, o que se observa com a retomada da organização curricular por meio de diferentes percursos formativos, já experienciada no período da ditadura militar (GONÇALVES, 2017), é um verdadeiro retrocesso.

Ademais, com a reforma, as desigualdades entre os estudantes serão ainda mais acentuadas, uma vez que a flexibilização curricular fragmenta os conhecimentos adquiridos nessa etapa da escolarização. O fatiamento em distintos itinerários formativos ataca ainda a concepção de Ensino Médio como etapa final da Educação Básica, afrontando, segundo Moura e Lima Filho (2017), a LDB e os princípios constitucionais do direito subjetivo à Educação e da sua universalização, tirando, com isso, o direito do estudante a uma educação completa.

Desse modo, é importante que não sejam estabelecidas dicotomias no processo de formação dos jovens, como preconizam os diferentes itinerários formativos da atual reforma, em que se separam ciências e humanidades, trabalho e linguagem, ciências humanas e sociais e tecnologia (MOURA; LIMA FILHO, 2017), desprezando, dessa



forma, a concepção de formação humana integral.

Assim, a obrigatoriedade de cursar um dos trajetos formativos promove uma formação fragmentada nos jovens, que são privados do conhecimento integral em prol de um futuro exercício profissional. Além do mais, discrimina os menos abastados, uma vez que se espera que os estudantes provenientes das camadas mais desfavorecidas optem pelo itinerário formativo da educação profissional, o que dificultaria o seu ingresso no Ensino Superior. De acordo com Krawczyk e Ferreti (2017, p. 36),

O termo flexibilização é muito tentador porque remete, na fantasia das pessoas, à autonomia, livre escolha, espaço de criatividade e inovação. Mas flexibilização pode ser também desregulamentação, precarização, instabilidade da proteção contra a concentração da riqueza material e de conhecimento, permitindo a exacerbação dos processos de exclusão e desigualdade social (KRAWCZYK; FERRETI, 2017, p.36).

De encontro a isso, há o aspecto referente a não obrigatoriedade de as escolas oferecerem os cinco itinerários formativos. Com isso, fica a critério de cada instituição de ensino definir os itinerários ofertados, a depender de suas condições específicas (KRAWCZYK; FERRETI, 2017). Não haverá, portanto, a garantia de que os estudantes terão,

à sua disposição, os cinco itinerários na escola, o que diminuirá a possibilidade de escolha dos estudantes que frequentam o Ensino Médio.

Com a introdução dos itinerários formativos, a Educação Profissional, antes uma política consolidada, passa a ser o quinto itinerário: o de Formação Técnica Profissional (FTP). Tal fato desconstrói o que vinha sendo feito nos últimos anos, no sentido de não medir esforços para pensar a educação profissional como uma concepção em que há a articulação entre a formação propedêutica e a formação profissional, de modo a romper com a visão tecnicista e pragmática existente na década de 1970 (GONÇALVES, 2017).

Sobre a Educação Profissional, a Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica, trata, em seu art. 15º, da abrangência da Educação Profissional Técnica de nível médio, indicando, no § 2º, que a qualificação profissional, como parte integrante do itinerário da formação técnica e profissional do Ensino Médio, será ofertada por meio de um ou mais cursos de qualificação profissional (CNE/CP, 2021).

Já o seu art. 16º, a resolução determina, no § 1, que a habilitação profissional técnica, como uma das possibilidades de composição do itinerário da formação técnico e profissional, pode se dar

em três formas distintas, sendo elas a integrada, a concomitante e a concomitante intercomplementar, com as duas últimas admitindo matrículas em instituições distintas (CNE/CP, 2021). Como consequência, há a fragmentação da formação, dada a não articulação entre formação propedêutica e profissional pelas diferentes instituições.

Nessa direção, a perspectiva de educação profissional defendida na atual reforma do Ensino Médio é de uma educação vista apenas como um itinerário formativo que visa o preparo para a leis do mercado, indo na contramão de uma formação que prepara o jovem para o seu desempenho como sujeito social e histórico, capaz de atuar na sociedade como um ser social e político, de forma crítica e reflexiva.

No que se refere às escolas públicas estaduais do país, sabe-se que elas não possuem condições materiais e de infraestrutura ou dispõem de profissionais em quantidade suficiente para corresponder a essa oferta (MOURA; LIMA FILHO, 2017). Apesar de haver a previsão da firmação de convênios para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, a transferência de recursos públicos para empresas do segmento privado pode comprometer ainda mais a qualidade da educação oferecida pelas instituições públicas de ensino. Assim, para que as mudanças ocorram

e possam gerar o efeito previsto nessa legislação, é preciso que haja o investimento necessário para a viabilização da oferta desses itinerários nas escolas, algo não garantido pela lei.

Diante do exposto, é possível avaliar que, no processo de tomada de decisões dessa política, as justificativas mencionadas para a reforma em curso se concentraram nas questões curriculares, uma vez que a lei propõe uma flexibilização curricular, com vistas a despertar o interesse dos estudantes por meio dos itinerários formativos. Na formulação da política desprezou-se, portanto, aspectos referentes às demais questões que afetam danosamente essa etapa da educação básica nacional, como o modelo pragmático de formação fragmentada e as más condições materiais de infraestrutura das escolas brasileiras, que impedem seu pleno funcionamento.

## **2.1 O NOTÓRIO SABER COMO A NEGAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

Constam, na redação do art. 61 da LDB, Lei nº 9.394/96, os critérios a serem observados para a docência na educação básica. Foram definidas, para atuar nesse nível de ensino, do qual a educação profissional técnica de nível médio também

faz parte, três categorias de profissionais (MACHADO, 2021), sendo esses os considerados aptos pela Lei nº 12.014, de 2009:

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim (BRASIL, 2009).

No tocante à formação de professores para a educação profissional, a LDB/1996 não trata diretamente de exigências para essa modalidade. De forma geral, o art. 62 prevê que a formação de docentes para atuar na educação básica será feita em nível superior, em curso de licenciatura plena, em universidades e institutos superiores de educação.

A Educação Profissional é considerada por essa Lei como uma modalidade de educação à parte da educação básica. Nesse contexto, foi publicado, no governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), o Decreto nº 2.208/1997, o qual representou um retrocesso para a formação dos

professores da educação profissional, ao possibilitar, em seu art. 9º, que professores, monitores e instrutores pudessem ministrar disciplinas do ensino técnico, desde que comprovassem experiência profissional (MACHADO, 2013).

Em 2004, o governo Lula da Silva (2003-2010), por sua vez, promulgou o Decreto nº 5.154/2004, revogando o Decreto nº 2.208/1997 e estabelecendo a possibilidade de integração entre o ensino médio e a educação profissional nos cursos técnicos, em diálogo com os anseios dos educadores progressistas.

Assim, o Decreto nº 5.154/04 estabeleceu a articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio. A forma integrada representou um avanço para a educação profissional, uma vez que possibilitou a formação humana integral, em que os conhecimentos técnicos se integram a um projeto educacional que engloba outras dimensões da vida, não reduzindo a formação para o mercado de trabalho.

O trabalho docente para atuar no ensino médio integrado exige diversos saberes, entre os quais pode-se citar o disciplinar, o pedagógico, o conhecimento didático-curricular e o saber crítico-contextual, implicando, especialmente, em desenvolver uma prática firmada na práxis pedagógica. Porém, sobre a especificidade dos saberes

para atuar nessa forma de ensino médio, não há nenhuma referência à formação de professores para atuar na educação profissional no Decreto nº 5.154/2004.

A Resolução CNE/CP nº 02/2015 demarcou alguns pontos importantes para a formação de professores. Entre esses, destaca-se o art. 9º, que define os cursos de formação inicial para os profissionais do magistério, em nível superior, sendo esses os cursos de graduação de licenciatura; os cursos de formação pedagógica para graduados não licenciado; e os cursos de segunda licenciatura. O art. 10, nessa perspectiva, prevê que:

A formação inicial destina-se àqueles que pretendem exercer o magistério da educação básica em suas etapas e modalidades de educação e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, compreendendo a articulação entre estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino (BRASIL, 2015).

Essa resolução exige, portanto, a formação para o exercício do magistério na educação básica, incluindo as modalidades de educação, entre as quais se situa a educação profissional.

O PNE (2014-2024), também em consonância

com a LDB/1996, destaca em sua meta 15 a garantia de políticas de formação dos profissionais da educação, assegurando que todos os docentes da formação básica possuam formação em nível superior, em curso de licenciatura. Acerca da educação profissional, a estratégia 15.13 trata do desenvolvimento de modelos de formação docente que valorizem a experiência prática, por meio da oferta, nas redes federal e estaduais de educação profissional, de cursos voltados à complementação e certificação didático-pedagógica de profissionais experientes.

No que se refere a atual reforma, porém, a introdução do profissional do notório saber<sup>8</sup> no itinerário da FTP, coloca a docência nas mãos de profissionais que, apesar de terem o conhecimento técnico, não necessariamente possuem a formação necessária para o exercício da profissão docente. A inserção do notório saber no quinto itinerário formativo, tal como consta na Lei nº 13.415/2017, foi reiterada pelo artigo 54 da Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021, o qual indica que

Para atender ao disposto no inciso V do art. 36 da Lei nº 9.394/1996, podem também ser admitidos para docência profissionais com notório saber reconhecido pelos respecti-

---

8 O adjetivo “notório” no dicionário Aurélio significa “conhecido de todos ou de muitos; que não é segredo”.



vos sistemas de ensino, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou que tenham atuado profissionalmente em instituições públicas ou privadas, demonstrando níveis de excelência profissional, em processo específico de avaliação de competências profissionais pela instituição ou rede de ensino ofertante (CNE/CP, 2021).

Nesse sentido, a reforma induz à desqualificação da atividade docente, bem como encaminha a precarização geral das condições de trabalho desses profissionais, seja dos licenciados ou dos ditos com notório saber, uma vez que, para aqueles com o notório saber, a docência geralmente “se apresenta como uma atividade complementar, acumulada com outros vínculos, o que significa intensificação de trabalho, com a diversidade e simultaneidade de contratos temporários, e vulneráveis” (MOURA; LIMA FILHO, 2017, p. 125). Assim, em relação à admissão do notório saber,

Declarações formais de experiências profissionais prévias passam a instruir o processo de admissão de pretendentes à prerrogativa do notório saber e, assim, ao preenchimento de cargos para o quinto itinerário formativo constante na nova estrutura do Ensino Médio, a formação técnica e profissional (MACHADO, 2021, p. 53).

Por outro lado, a Lei não inclui o plano de cargos e carreiras ou salários dignos aos professores. Além disso, para que os não licenciados possam trabalhar como professores, fica a critério das instituições de ensino a seleção desses profissionais, o que permite a realização de contratações por circunstância, por valores irrisórios e sem a necessidade da realização de concursos públicos. Nessa perspectiva, o notório saber

[...] manifesta-se como um jeito arri-  
vista de possibilitar a adequação das  
instituições e sistemas de ensino, e  
a baixo custo, à oferta do quinto iti-  
nerário formativo do Ensino Médio,  
instituído por essa lei, a formação  
técnica e profissional. Uma auto-  
rização que pode representar um  
passaporte ou preâmbulo à exten-  
são dessa medida para além desse  
segmento (MACHADO, 2021, p. 59).

Com a possibilidade de instituições educa-  
cionais selecionarem os profissionais do notório  
saber para o quinto itinerário do Ensino Médio,  
abre-se também a possibilidade para que outros  
segmentos tomem essa medida, o que pode contri-  
buir ainda mais para a desqualificação e desvalori-  
zação da profissão docente, já que os profissionais  
serão contratados a baixo custo, sem a qualifica-  
ção necessária ou a necessidade de ingressar no  
serviço público via concurso.

Tal situação fragiliza a profissionalização docente, uma vez que concebe o magistério como processo de transmissão de conteúdo, prescindindo de um complexo de saberes constituintes dessa profissão, os quais englobam além dos saberes disciplinares, os saberes pedagógicos, o conhecimento didático-curricular, o saber crítico-contextual e o atitudinal.

No campo da educação profissional, é necessário o assentamento na pedagogia da práxis, caracterizada pela relação entre teoria e prática e pela integração entre conhecimentos gerais e profissionais, uma vez que os professores necessitam desenvolver o trabalho de forma integrada, na perspectiva de uma formação comprometida com os sujeitos e sua emancipação. Diante das conquistas construídas pelos profissionais do magistério e da complexidade do trabalho docente na educação profissional, o conhecimento prático é suficiente para essa atuação?

Além desse importante questionamento, é necessário assinalar as considerações de Motta e Frigotto (2017) a respeito das finalidades dessa reforma. Segundo esses autores, o governo, sob orientação dos organismos internacionais, pretende controlar a massa de trabalhadores para que possam contribuir com os ganhos do capital, evitando, com isso, a emergência de conflitos, tais

como as ocupações de escolas e universidades que expressaram de forma clara a luta de classes em 2016.

Diante de todo o exposto, é possível dizer que, em síntese, nos anos 1990, a educação profissional de nível médio não foi considerada na perspectiva da emancipação dos estudantes, sendo, em vez disso, tomada de forma desarticulada, com um currículo independente da formação geral. Além disso, previa a contratação de monitores e instrutores para ministrar as disciplinas, desconsiderando a adequada formação para atuar nesse campo profissional. Essa circunstância expressa os reflexos da reforma educacional desse período, consequência da presença da política neoliberal.

Em 2004, novas perspectivas políticas foram lançadas, como o Decreto nº 5.154/2004, por exemplo, que estabelece a possibilidade da formação profissional integrada à formação geral. Esse decreto, entretanto, não contempla a formação de professores para atuar na educação profissional.

Em um movimento oposto, é aprovada a Lei nº 13.415/2017, a qual, por sua vez, propõe a reforma do ensino médio no cenário de redução da despesa relativa aos serviços públicos. Nessa direção, insere os profissionais com notório saber entre os profissionais da educação aptos a atuar na educação profissional. Tal dispositivo resulta,

portanto, do entendimento político neoliberal no qual a educação profissional deve atender a fins pragmáticos, em detrimento da formação humana integral dos estudantes.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A Reforma do Ensino Médio, em seu processo antidemocrático de formulação de medidas e de tomada de decisões, impactou diretamente essa etapa da educação básica. Para que ocorresse de maneira eficaz, seria preciso um bom planejamento, como também o estudo sobre a infraestrutura e os recursos humanos, para somente então averiguar as reais condições escolares, e assim verificar a viabilização do proposto pela lei. Tais processos avaliativos não foram realizados, ou sequer discutidos, com os sujeitos que por ela seriam afetados.

Apesar de centrar-se na flexibilização do currículo e na implementação da educação em tempo integral, é importante destacar os demais pontos preocupantes presentes na Lei nº 13.415/2017: a redução da formação comum a, no máximo, 1.800 horas, gerando a fragmentação dos conhecimentos necessários para esse nível de escolaridade; a hierarquização das disciplinas, privilegiando as consideradas mais importantes; a oferta dos itinerários formativos, que dependerá das condições

do sistema de ensino; a extensão da carga horária, que inviabiliza o acesso ao ensino médio pelos jovens trabalhadores, visto que não conseguirão ficar na escola em tempo integral, apesar de seu direito à educação; e a inserção do notório saber no quinto itinerário, colocando a docência nas mãos de profissionais que não possuem a qualificação necessária para o desempenho da função, desqualificando, dessa forma, a profissão docente.

Como mencionado, a reforma atinge negativamente a formação de professores para atuar na educação profissional. Com a inserção do inciso IV no art. 61 da LDB/1996, foram adicionados, na lista dos profissionais aptos a atuar na educação básica, os profissionais com notório saber. Reconhecidos pelos respectivos sistemas de ensino, esses profissionais podem ministrar conteúdos de áreas afins a sua formação ou experiência profissional no quinto itinerário formativo, o da Formação Técnica e Profissional.

O notório saber consiste, portanto, no reconhecimento dos saberes de profissionais, que nesse caso, não possuem habilitação para atuar no magistério, seja ela o curso de licenciatura ou de graduação na área profissional em que lecionar. Com isso, o que se constata é, para além da desqualificação, fragilização e desvalorização da profissão e do profissional docente, a negação da

formação docente para a atuação na Educação Profissional, na forma do itinerário da FTP.

Ao não incentivar o aumento no volume de investimentos, necessários à formação continuada dos professores atuantes no quinto itinerário, bem como ao atendimento de demandas infraestruturais das escolas de educação em tempo integral, e ao contrário, prever a firmação de convênios com instituições privadas e desconsiderar a exigência de um conjunto de saberes, já anteriormente citados, para a docência na educação profissional, a reforma do Ensino médio enseja, além da retirada da educação profissional da esfera pública, o fim do modelo de educação profissional articulado ao ensino médio, como o desenvolvido pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, o qual propõe uma formação integral, de perspectiva emancipadora.

Desse modo, ao não propor expandir tal modelo de educação profissional, e ao reduzir a Educação Profissional ao itinerário de formação técnica e profissional, a reforma do ensino médio sugere a continuidade de um antigo problema da educação brasileira: a oferta de um ensino propedêutico para os mais economicamente favorecidos, que devem continuar seus estudos no ensino superior e ocupar cargos em profissões consideradas nobres, e o ensino fragmentado e aligeirado

para os menos abastados, que precisam inserir-se mais cedo no mercado de trabalho.

Diante disso, faz-se necessário lembrar que a avaliação política se refere ao ato de atribuir valor, e assim determinar se a política avaliada é boa ou má, se é preferível à outra ou não, se refere-se aos valores republicanos e democráticos, necessários à construção de uma sociedade justa, e para que qualquer política implementada possa ser considerada como boa, preferível e democrática, é essencial, inicialmente, que todos os atores envolvidos no processo conheçam e confiem na sua proposição, o que não ocorreu com a atual reforma do Ensino Médio, dada a forma autoritária que orientou seu processo criativo, sem o debate necessário, desde a elaboração até a aprovação da Lei.



## REFERÊNCIAS

BRAGA, Ruy. O fim do lulismo. p. 47-51. In.: JINKINGS, Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo (orgs.) **Por que gritamos golpe?** para entender o impeachment e a crise política no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2016.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República. [1971]. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 29 jan. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República. [2017]. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2017/lei/](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/)

l13415.htm>. Acesso em: 20 mai. 2021.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746**, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei n.º 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República. [2016]. Disponível em: <[https://educacao.mppr.mp.br/arquivos/File/informativos/2016/mp\\_746\\_2016\\_ensino\\_medio\\_integral.pdf](https://educacao.mppr.mp.br/arquivos/File/informativos/2016/mp_746_2016_ensino_medio_integral.pdf)>. Acesso em: 20 mai. 2021

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação 2014-2024: Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf)>. Acesso em: 20 mai. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 5 de janeiro de 2021. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, edição 3, p. 19, 6 janeiro

2021. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>>. Acesso em: 20 mai. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/21028-resolucoes-do-conselho-pleno2015#:~:text=Resolu%C3%A7%C3%A3o%20CNE%2FCP%20n%C2%BA%202,e%20para%20a%20forma%C3%A7%C3%A3o%20continuada>>. Acesso em: 29 jan. 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.014**, de 6 de agosto de 2009. Altera o art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Brasília, DF: Presidência da República. [2009]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2009/Lei/L12014.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12014.htm#art1). Acesso em: 26 mai. 2021.

FERRETI, Celso João; SILVA, Mônica Ribeiro da. Re-

forma do ensino médio no contexto da medida provisória nº. 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, jun. 2017.

FIGUEIREDO, Marcus Faria; FIGUEIREDO, Argelina Maria Cheibub. Avaliação de política e avaliação de políticas: um quadro de referência teórica. **Análise & Conjuntura**, Belo Horizonte, v. 1, n. 3, p. 99-118, set./dez. 1986.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira Gonçalves. Interesses mercadológicos e o “novo” ensino médio. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 131-145, jan./jun. 2017.

KRAWCZYK, Nora; FERRETI, Celso João. Flexibilizar para quê? As meias verdades da “reforma”. **Retratos da escola**, v. 11, n. 20, p. 33-45, jan./jun. 2017.

JANNUZZI, Paulo de Martino. A implementação no centro da Avaliação de Políticas Públicas. **Revista Aval**, Fortaleza, v. 2, n. 16, p. 64-80, jul./dez. 2019.

JANNUZZI, Paulo de Martino. Avaliação de Programas Sociais em uma perspectiva sistêmica, plural e progressista: conceitos, tipologias e etapas. **Revista Aval**, Fortaleza, v. 4, n. 18, p. 38-61, jul./dez. 2020.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Políticas de

formação de professores: notório saber e possibilidades emancipatórias. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 15, n. 31, p. 51-64, jan./abr. 2021.

MOURA, Dante; LIMA FILHO, Domingos Leite. A reforma do ensino médio: Regressão de direitos sociais. **Retratos da escola**, v. 11, n. 20, p. 109-29, jan./jun. 2017.

MOTA; FRIGOTTO. Por que a urgência da reforma do Ensino Médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, abr.-jun., 2017.

WU, Xun *et al.* **Guia de Políticas Públicas**: gerenciando processos. 1 Ed. Brasília: Enap, 2014. 160 p.





# **SOBRE OS AUTORES**

## **ADDA KÉSIA BARBALHO DA SILVA**

Mestre em Educação Profissional pelo Programa de Pós-graduação em Educação Profissional (PPGEP) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Graduada em Administração pela Universidade Potiguar (UnP).

## **ALANDERSON MAXSON FERREIRA DO NASCIMENTO**

Bacharel e Licenciado em Música (UFRN), Especialista em Ensino de Música em Múltiplos Contextos (UFRN) Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação Profissional (PPGEP/IFRN). Professor permanente de Arte/Música do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)

## **AMÉLIA MARIA LIMA GARCIA**

Atua como docente de Zootecnia do *campus* Baixada do Sol e docente do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do *campus* Rio Branco, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre – IFAC. Possui graduação em Zootecnia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS (2006), mestrado em Ciência Animal pela UFMS (2009) e doutorado em Ciência Ani-



mal pela UFMS (2015). Tem experiência na área de Zootecnia, com ênfase em avicultura; suinocultura; avaliação de alimentos para monogástricos; criação de animais monogástricos e na área de ensino; Educação Profissional e Tecnológica.

### **ANA KAMILY DE SOUZA SAMPAIO**

Professora efetiva de Educação Física do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Graduada em Educação Física (Licenciatura Plena) pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), com especialização em Ensino da Educação Física também pela UFRN, e em exercício aplicado à reabilitação cardíaca e a grupos especiais pela Universidade Gama Filho (UGF/RJ). Atualmente, é mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do IFRN (PPGEP/IFRN), vinculada à linha de pesquisa “Formação Docente e Práticas Pedagógicas”, sob orientação do Dr. Avelino Aldo de Lima Neto e coorientação do Dr. Jacques Gleyse. Estuda o corpo e a imagem corporal de estudantes do Ensino Médio Integrado. Membro do grupo de pesquisa Observatório da Diversidade (IFRN/CNPq), que objetiva agregar, fomentar e divulgar experiências relacionadas à educação e à diversidade.

## **ANA LÍDIA MEDEIROS DE OLIVEIRA**

Graduada em Letras Português e Inglês na Universidade Potiguar do Rio Grande do Norte no ano de 2004. No ano de 2007, fez curso de Espanhol em Salamanca/Espanha e no ano de 2018 graduou-se pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte em licenciatura de Espanhol. Fez especialização em Língua Espanhola, literatura e tradução pela Universidade Federal no ano de 2017. Reside na Irlanda.

## **ANA LÚCIA SARMENTO HENRIQUE**

Lotada no IFRN, como professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico. Possui graduação em Letras - Licenciatura Plena com Inglês, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (1983), tenho diploma de Estudos Avançados em Teoria e História da Educação pela Universidade Complutense de Madrid (2001), mestrado em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (1996) e doutorado em Educação pela Universidade Complutense de Madrid. Fui Coordenadora da UAB no IFRN até 2010 e coordenadora-adjunta da Universidade Aberta do Brasil no IFRN até 2012. Atuei na elaboração de material didático da disciplina de Língua Portuguesa para a modalidade de Educação a Distância no Programa PROITEC e para o curso Técnico de Nível Médio Inte-

grado na modalidade Educação de Jovens e Adultos (presencial). Atuei como professora na especialização do PROEJA (2008, 2009 e 2010), na Especialização em Português e Matemática numa perspectiva Transdisciplinar na Modalidade EAD, no curso de aperfeiçoamento de professores do município (2009, 2010 e 2011), no curso de aperfeiçoamento em gestão em EaD (2013, 2014) e no Programa de Pós-graduação em Educação Profissional. Sou lotada no *campus* Natal Zona Leste - EAD, do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Atualmente coordenadora do GT 18 da ANPED (educação de Jovens e adultos) e coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional (PPGEP/IFRN). Temas de interesse: Educação, educação profissional, formação de professores para a educação profissional, Educação de Jovens e adultos, Proeja, saberes docentes, linguística, educação a distância, transdisciplinaridade, complexidade, ética e filosofia da linguagem.

### **ANTONIO HENRIQUE NEPOMUCENO COELHO**

Possui graduação em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (2002). Atualmente, é professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - *campus* Parnamirim, atuando principalmente no seguinte

tema: inglês para fins específicos, educação profissional, formação docente.

### **ANTONIO LEONI DOS SANTOS JUNIOR**

Graduado em Educação Física (Licenciatura) pela Universidade Potiguar (UnP). Atualmente, é mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (PPGEP/IFRN), vinculado à linha de pesquisa “Formação Docente e Práticas Pedagógicas”, sob orientação da Dr.<sup>a</sup> Ilane Ferreira Cavalcante. Estuda diversidade de gênero, com foco nas mulheres, no desenvolvimento de jogos digitais. Membro do grupo de pesquisa Observatório da Diversidade (IFRN/CNPq), que objetiva agregar, fomentar e divulgar experiências relacionadas à educação e à diversidade. Bolsista CAPES, tendo como função gerenciar e atualizar as mídias sociais do PPGEP/IFRN.

### **CRISTIANE DE BRITO CRUZ**

Mestre em Educação Profissional pelo Programa de Pós-graduação em Educação Profissional (PPGEP) pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) em 2020 – seu trabalho analisou os projetos de extensão do

IFRN de 2012 a 2018 a respeito da presença ou não do trabalho como princípio educativo (definido por Gramsci). A autora é também especialista em ensino-aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) em 2011 – análise cuja monografia foi a “Realidade atual do ensino de língua inglesa nas escolas públicas estaduais do RN: levantamento de dados do perfil do professor e do ensino de Língua Inglesa”. Trabalha desde 2013 no IFRN e atua na extensão desde 2014 com projetos relacionados à capacitação de docentes, entre outros temas. A autora faz parte do grupo de pesquisa Núcleo de Pesquisa em Educação (NUPED) pelo IFRN. É parecerista *ad hoc* das revistas Interfaces da Educação (UEMS); Revista LínguaTec (IFRS); Revista Extensão Tecnológica (IFC); Tear - Revista de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRS), entre outras. Avaliadora de projetos de extensão no IFRN e IFPR.

### **ÉRIKA MOREIRA SANTOS**

Erika Moreira Santos é graduada em Letras Português/Espanhol pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e mestre em Educação pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), instituição na qual atua como professora de Língua Espanhola. Dedi-

ca-se à pesquisa de aspectos relacionados ao ensino/aprendizagem de E/LE (espanhol como língua estrangeira) e à formação docente para educação profissional e suas práticas pedagógicas. É membro do Núcleo de Pesquisa em Educação Profissional (NUPEP) e do Grupo de Pesquisa em Multireferencialidade, Educação e Linguagem (GPMEL), ambos certificados pelo IFRN.

### **DEDIANE CRISTINA DE SÁ MORORÓ**

Possui Licenciatura em História pela Universidade Federal de Pernambuco (2002), Graduação em Segunda Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Educacional da Lapa (2020), Especialização em Ensino de História pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (2004), Especialização em Educação Ambiental à Distância pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte (2011), é mestre em Educação Profissional pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte (2018) e atua há 18 anos na Rede Básica de Ensino, sendo professora de História do Estado do Rio Grande do Norte e da Prefeitura de Natal desde 2004.

### **FRANCISCO GILBERTO MENDES DOS SANTOS**

Possui graduação em Letras (2002) e especializa-

ção em Linguística (2003), ambos pela Universidade Federal de Rondônia. Atualmente, é docente de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira do Instituto Federal do Acre - *campus* Tarauacá e aluno no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), *campus* Rio Branco.

### **FRANCINAIDE DE LIMA SILVA NASCIMENTO**

É professora da área de Didática no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) e atua no Programa de Pós-graduação em Educação Profissional (PPGEP-IFRN). Tem formação em Pedagogia e doutorado em educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), com estágio doutoral na Universidade de Lisboa. É editora chefe da Revista *Holos* e conselheira da Editora IFRN. Publicou pela Editora IFRN em 2018 o livro “A Escola Normal de Natal” (Rio Grande do Norte, 1908-1971).

### **GRAZIELLA NONATO TOBIAS DUARTE**

Pedagoga, coordenadora pedagógica na rede Estadual de Educação, professora da rede municipal de ensino em Parnamirim/RN. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Vale do Acaraú (2005) e especia-

lização em Docência no Ensino Superior pela Universidade Potiguar (2011). Atualmente, é coordenadora pedagógica da rede básica estadual de ensino do Rio Grande do Norte no Centro Estadual de Educação Profissional Profa. Lourdinha Guerra.

### **HERIBERTO SILVA NUNES BEZERRA**

Possui graduação em Matemática pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (2017), mestrado em Educação Profissional pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (2019) e especialização em ensino de língua portuguesa e matemática pela mesma instituição. Atualmente, é professor de matemática e técnico de robótica - SESI - ESCOLA. Tem experiência na área de matemática, atuando principalmente nos seguintes temas: práticas pedagógicas, ensino e aprendizagem, educação matemática, educação e jogos.

### **ILANE FERREIRA CAVALCANTE**

Graduação em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (1991), mestrado em Estudos da Linguagem (1996) e doutorado em Edu-



cação (2002) pela mesma universidade. Atualmente é professora de Língua Portuguesa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, atuando no Programa de Pós-graduação em Educação Profissional (PPGEP). É lotada no *campus* Natal - Zona Leste. Atuou como coordenadora da Universidade Aberta do Brasil no IFRN de 2011 a 2017 e, como tal, participou do Fórum Estadual de Formação docente. Foi vice-presidente do Fórum Nacional de Coordenadores UAB de 2011 a 2015. Lidera o grupo de Pesquisa Multirreferencialidade, Educação e Linguagem (GPME) desde 2011. É editora da Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica - RBEPT/IFRN. Tem experiência na área de Letras e Educação, com ênfase em literatura e história da educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação profissional, educação a distância, tecnologias e acessibilidade em educação; formação de professores, gênero e literatura. Publicou, entre outros, o romance *da Besta Fubana: festa, utopia e revolução no interior do Nordeste* (2008), *Vestígios* (2009) - livro de poemas - e *Mulheres e Letras* (2011).

## **IRACYARA MARIA ASSUNÇÃO DE SOUZA**

Graduação em Educação Física pela Universidade

Federal do Rio Grande do Norte - UFRN (1995), graduação em Pedagogia pela Universidade Potiguar (2001). Mestre em Educação - UFRN (2013). Atuou nos níveis de ensino da educação infantil, ensino fundamental. Atualmente é professora efetiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN, atuando no ensino médio integrado, ensino superior, graduação e pós-graduação. Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional - PPGEPIFRN, na Linha de Pesquisa 2: Formação Docente e Prática Pedagógica. Membro do Observatório da Diversidade (IFRN/CNPq).

### **JEAN CARLOS DIAS FERREIRA**

Possui licenciatura plena de Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN (2007), especialização em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS pela Faculdade AVM de Brasília-DF (2015), mestrado em Educação Profissional pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN (2020). Atualmente, é servidor público do estado do Rio Grande do Norte, no cargo de coordenador pedagógico pela Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer - SEEC-RN (desde 2013) e servidor público federal pelo IFRN, no

cargo de tradutor/intérprete de Libras do *campus* Natal - Zona Leste (desde 2015). Tem certificação de proficiência em Libras reconhecido pelo Ministério da Educação - MEC (PROLIBRAS 2007). Tem larga experiência na área de educação de surdos, metodologias assistivas e práticas pedagógicas.

### **JOÃO DANIEL DE LIMA SIMEÃO**

Mestre em Educação Profissional pelo Programa de Pós-graduação em Educação Profissional (PPGEP) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Graduado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). É professor de Sociologia da Secretaria da Educação e da Ciência e Tecnologia da Paraíba (SEECT/PB).

### **JOÃO KAIO CAVALCANTE DE MORAIS**

Licenciado em Biologia (IFRN), mestre em Educação (PPGEP/IFRN), doutorando em Educação Profissional (PPGEP/IFRN). É professor efetivo da SEEC/RN, onde leciona no componente curricular Biologia. É membro do corpo editorial da Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica (RBEPT) e atua no grupo de pesquisa EJA-EPT, vinculado ao

Núcleo de Pesquisas em Educação (NUPED/FRN). Desenvolve pesquisas sobre formação de professores, saberes docentes e ensino de ciências da natureza na/para a última etapa da educação básica, ou seja, o Ensino Médio.

### **JOÃO RICARDO AVELINO LEÃO**

Possui graduação em Engenharia Florestal (2011), mestrado em Ciência, Inovação e Tecnologia para a Amazônia (2013), ambos pela Universidade Federal do Acre e doutorado em Ciências de Florestas Tropicais pelo Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia (2017). Atualmente é docente do Instituto Federal do Acre na área de Engenharia Florestal e no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), atuando na linha de pesquisa de Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica.

### **JOSÉ MATEUS DO NASCIMENTO**

Pedagogo, possui doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2006). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em História da Educação, História Social da Infância e passa a atuar em pesquisas relacionadas à História da Educação Profissional

no NUPED (Núcleo de Pesquisa em Educação) do IFRN - *campus* Natal – Central. Integra o corpo docente permanente do PPGEP - Programa de Pós-graduação em Educação Profissional do IFRN, vinculado à Linha de Pesquisa História, Memória e Historiografia da Educação Profissional. Coopera com o grupo de estudos Fundamentos da Educação e Práticas Culturais (CE-UFRN) e colabora com o GEPEesS - Grupo de Estudos e Pesquisas Educação, Etnias e Economia Solidária (UFPB - CCAE - *campus* IV).

### **JUDITHE DA COSTA LEITE ALBUQUERQUE**

Possui graduação em Turismo pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN (2012), especialização em Educação especial e Inclusiva pela Faculdade Educacional da Lapa - FAEL (2017), mestrado em Educação Profissional pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN (2020). Atualmente é servidora pública da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (desde 2012) no cargo de Assistente em Administração, tendo assumido as funções de Secretária Administrativa (2014-2019) e de Secretária do Conselho Editorial (desde 2014). Possui experiência em gestão pública, recursos humanos, secretariado, administração e turismo.

## **JUVANIA DOS SANTOS BORGES DA SILVA**

Mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação Profissional (PPGEP) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Especialista em ensino da língua portuguesa e matemática numa abordagem transdisciplinar pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Graduada em pedagogia pela Universidade Potiguar (UNP). Atualmente, é professora efetiva dos anos iniciais da rede pública municipal de Ensino da cidade de Parnamirim/RN, e coordenadora pedagógica dos anos finais da rede pública estadual de ensino do estado do Rio Grande do Norte. Entre os anos de 2014 a 2018, participou da formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) para atender à meta 5 do Plano Nacional da Educação (PNE) do governo Dilma, que estabelecia a obrigatoriedade de “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental”.

## **KARINA LIMA**

Possui graduação em pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. É mestra em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte e doutoranda em Educação pela mesma

instituição. Tem experiência na área de educação, com ênfase em currículos específicos para níveis e tipos de educação. Foi coordenadora de curso e do estágio supervisionado do curso superior de licenciatura em informática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN *campus* Ipanguaçu. Atualmente, é docente EBTT do IFRN *campus* São Paulo do Potengi, atuando no ensino, pesquisa e extensão.

### **KARDENIA ALMEIDA MOREIRA**

Licenciada em pedagogia pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN), especialista em psicologia escolar e da aprendizagem (FIP) e mestra em educação no Programa de Pós-graduação em Educação Profissional (PPGEP/IFRN). Possui experiência como docente no Departamento de Fundamentos e Políticas da Educação (DFPE/CE/UFRN) e no Departamento de Educação na UERN. Atuou como coordenadora pedagógica no programa de criança Petrobras em Mossoró-RN.

### **LARISSA MAIA DE SOUZA**

Graduada em gestão hospitalar pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), com especialização em saúde pública pela Faculdade Estácio

do Rio Grande do Norte. Atualmente, é mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional do IFRN (PPGEP/IFRN), vinculada à linha de pesquisa “Formação Docente e Práticas Pedagógicas”, sob orientação do Dr. Avelino Aldo de Lima Neto e coorientação do Dr. Jacques Gleyse. Estuda corpo e gênero na Educação Profissional em saúde. Membro do grupo de pesquisa Observatório da Diversidade (IFRN/CNPq), que objetiva agregar, fomentar e divulgar experiências relacionadas à educação e à diversidade. Bolsista CAPES e auxiliar de edição na Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica (RBEPT).

### **LENINA LOPES SOARES SILVA**

Pedagoga pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte e em ciências sociais pela Universidade Luterana do Brasil. É especialista em psicopedagogia pela Universidade Potiguar. Fez curso de aperfeiçoamento em pesquisa em educação pelo Espaço Oficina de Ciência e Arte. Mestrado e doutorado no Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Líder do Núcleo de Pesquisa em Educação, Ciência, Tecnologia e Trabalho (Necttra) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Tem experi-



ência na área de Educação, com ênfase em orientação educacional, consultoria em organização de instituições educativas e pesquisa em educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, ensino-aprendizagem, organização escolar, mediação pedagógica, políticas educacionais, memória e história da educação

### **LUCIANA GOUVEIA MACHADO**

Possui graduação em pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2009). Pós-graduação em Pedagogia Empresarial Estratégica - UNP (2012) e MBA em gestão estratégica de pessoas - UNIRN (2015). Atuou como supervisora pedagógica no Serviço de Aprendizagem Comercial - SENAC/RN, Serviço de Aprendizagem Rural - SENAR/RN e atua atualmente como supervisora pedagógica no Serviço Social da Indústria - SESI/RN.

### **LÚCIA DE FÁTIMA MONTEIRO**

Licenciatura plena em pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN (2002). Especialização em formação do educador - UERN (2006). Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional - PPGEP/IFRN, na linha de pesquisa "Formação Docente

e Práticas Pedagógicas em Educação Profissional”. Participa do projeto de pesquisa CNPQ “Especialização Proeja-IFRN: contribuições para a formação e a política profissional dos egressos”. É professora do estado do Rio Grande do Norte desde 1990. Tem experiência de atuação profissional na Educação Básica e Ensino Superior. Atualmente, trabalha na Secretaria do Estado da Educação e da Cultura - SEEC/RN, com orientação pedagógica e formação dos professores. Em 2018, coordenou o prêmio professores do Brasil, representando o Consed.

### **LUCIANO FRANCISCO DOS SANTOS**

Licenciado em Matemática (IFESP), especialista em ensino de Matemática no Ensino Médio (IFRN), mestrando em Educação Profissional (PP-GEP/IFRN). É professor efetivo da SEEC/RN, onde leciona no componente curricular matemática. Desenvolve pesquisas sobre formação continuada de professores, laboratório de matemática e ensino de matemática para a Educação Básica.

### **LUIZA FERREIRA REZENDE DE MEDEIROS**

Doutora em psicologia social, do trabalho e das organizações pela Universidade de Brasília - UnB.

Graduada em psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC (1997) e mestre em psicologia social (2006) pela mesma instituição. Professora efetiva do Instituto Federal Goiano (IF Goiano), *campus* Rio Verde. Parecerista de periódicos científicos (Fiocruz e Psicologia: Ciência e Profissão). Membro do GT- ANPEPP Trabalho e Saúde. Integrante do grupo de pesquisa agronegócio - IF Goiano, integrante do grupo de pesquisa Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gestão e Saúde do Trabalhador e pesquisadora associada do grupo de estudos em ergonomia da atividade da Universidade de Brasília. Desenvolve pesquisas ligadas às áreas de ergonomia, gestão e trabalho rural. Atualmente investiga as implicações da gestão do trabalho em organizações que integram as diferentes cadeias produtivas ligadas à agroindústria e seus impactos sobre os trabalhadores.

### **MÁRCIA FROTA FERNANDES**

Possui licenciatura em filosofia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA (2001), especialização em gestão educacional pelo Instituto Superior de Teologia Aplicada (2015), é mestre em Educação Profissional pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte (2018) e atua há 10 anos na

Rede Básica de Ensino como professora de filosofia, sendo atualmente coordenadora escolar no estado do Ceará.

## **MARIA APARECIDA DOS SANTOS FERREIRA**

Possui Licenciatura plena em pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (1988), é especialista em formação do educador pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (2002), tem mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2010) e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2014). Professora da Rede Estadual de Ensino do RN (1986-2012). Diretora do SINTE/RN- Regional de Pau dos Ferros (2000-2004). Coordenadora pedagógica e técnica pedagógica da 2ª Dired/SEEC (2004- 2012). Professora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2006 - 2007). Atualmente, é docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, São Paulo do Potengi. Professora do curso de licenciatura em Biologia (2012 a 2019) e Licenciatura em Matemática (a partir de 2019). Coordenadora do programa de bolsa de Iniciação à Docência/PIBID-Subprojeto de Biologia (2012-2018). Coordenadora do Programa de Pós-graduação *lato sensu* - especialização em En-

sino de Ciências da Natureza e Matemática (IFRN/*campus* Macau (2015-2016) e professora (2015 a 2019). Professora do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional (PPGEP/IFRN) a partir de 2017. Coordenadora da linha de Política e Práxis da Educação Profissional (2019). Vice-presidente da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), seção do Rio Grande do Norte (2015). Participação nos grupos de Pesquisa “Política e Gestão da Educação”, na UFRN, Políticas de Educação Profissional Técnica e Tecnológica no IFRN. Integrante do Projeto de Pesquisa “Mudanças recorrentes nas políticas educacionais destinadas ao ensino médio: a garantia de que nada se altere”, Integrante do Projeto “Ensino de Ciências aplicadas como proposta de intervenção na rede pública de ensino: o uso de tecnologias adaptadas ao semiárido como tema norteador.” Tem experiência na área de Educação, com ênfase em políticas educacionais, atuando principalmente, nos seguintes temas: financiamento da educação básica e educação profissional, Fundef e Fundeb, valorização do magistério, qualidade, custo-aluno, Piso Nacional Salarial (PSPN). gestão democrática, formação docente, estágio docente, Programa de Iniciação à Docência (PIBID), ensino de Ciências, Biologia e Matemática.

## MARIA CARMEM LÚCIA PRAXEDES SOUSA

Graduada em pedagogia - UERN, com pós-graduação em: gestão escolar pela Universidade da Cidade de São Paulo – UNICID, geografia e gestão ambiental pelas Faculdades Integradas de Patos - FIP, psicopedagogia institucional e Clínica - IFAM. Trabalhou na direção e coordenação da Universidade Castelo Branco RJ – UCB/EAD. Supervisora Pedagógica do centro de tecnologias SENAI RN CTI/Aluizio Alves Natal – RN. Experiência em coordenação pedagógica no Ensino Fundamental I, II, e Ensino Médio, EJA, Ensino profissionalizante e em coordenação de olimpíadas, Ensino a Distância, Ensino Superior e Pós-graduação. Professora formadora do curso de pós-graduação em gestão e coordenação escolar na Faculdade do Vale do Jaguaribe – FVJ. Atualmente trabalha na coordenadoria de professor mediador do programa de pós-graduação em rede Nacional EAD - PROEJA no *campus* Natal - Zona Leste – IFRN. Coordenadora do polo IFES do curso de pós-graduação *lato sensu* em docência para a Educação Profissional e Tecnológica (DocenteEPT), Polo Natal -Zona Leste, assistente pedagógica da UAB/EAD no mesmo *campus*. Especialista em Educação na Escola Estadual do Menor Trabalhador.

## **MARIA HELENA BEZERRA DA CUNHA DIÓGENES**

Possui graduação em ciência da computação pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (2013) e licenciatura em formação pedagógica de docentes para a EPT pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) (2017). Especialista em Tecnologias Educacionais e Educação a Distância e em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade EJA, pelo IFRN *campus* Natal - Zona Leste. Mestranda em Educação Profissional, iniciado em 2019, pelo PPGEP/IFRN, bolsista CAPES. Tem experiência na área de Tecnologia da Informação, com ênfase em formação docente, atuando principalmente com os seguintes temas: projeto integrador, prática pedagógica, mercado de trabalho, manutenção e suporte em informática. Atuou como professora formadora na Escola Agrícola de Jundiá e como professora mediadora no IFRN.

## **MARIA DO SOCORRO DA SILVA**

Doutoranda em trabalho social pela Universidade Complutense de Madrid - Espanha. Mestre em Educação pelo PPGEP/IFRN e graduada em pedagogia -UFPA. Atua como professora da

formação docente do *campus* Natal - Central do IFRN. Servidora pública federal desde 1988. Natural de Macapá-AP. Ao longo da carreira profissional, assumi as funções de Secretária Estadual de Trabalho e Assistência Social, Delegada Regional do Trabalho do Amapá. Coordenadora Geral do Sinasefe seção Natal e Diretora de Políticas Educacionais e Cultura no Sinasefe Nacional. Possuo experiência nas áreas de Educação, desenvolvendo atividades em ensino, pesquisa e extensão. Líder do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação, Gênero e Diversidade-NEGEDI/IFRN. Em 2017, publicou, pela editora do IFRN, o livro “Enfim, o que as Mulheres Querem?”, na condição de autora e organizadora. Desenvolve estudos e pesquisas nas temáticas de Educação Profissional, formação docente, gênero e feminismo, educação e diversidade, trabalho e políticas públicas. Em virtude da atuação em frentes dedicados às temáticas de gênero e diversidade pelo IFRN, recebeu várias condecorações e homenagens, como o certificado de honra ao mérito pelos trabalhos desenvolvidos em defesa da mulher (2013); medalha Nísia Floresta (2014); comenda medalha Júlia Alves (2017); medalha de distinção especial do IFRN (2018); comenda Zumbi dos Palmares (2019) e título de Cidadã natalense (2020).



## **NARA LIDIANA SILVA DIAS CARLOS**

Possui licenciatura em história pela Universidade Federal de Rio Grande do Norte (2012), licenciatura em pedagogia pela Faculdade Educacional da Lapa (2019), é mestre em Educação pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte (2018) e, atualmente, é doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Concentra suas pesquisas nas áreas de políticas e fundamentos da educação, tendo como foco a história da educação, o ensino médio e a educação profissional. Tem experiência como docente na educação básica no ensino de História e no ensino superior no Departamento de Fundamentos e Políticas da Educação (DFPE/CE/UFRN).

## **PALOMA FREITAS DA SILVA**

Mestre em Educação Profissional pelo Programa de Pós-graduação em Educação Profissional (PP-GEP) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Graduada em Letras - Espanhol pelo mesmo Instituto.

## **PAULO CESAR ESTAITT GARCIA**

Possui licenciatura em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2000), mestrado em

História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2003), especialização em gestão educacional pela Universidade Federal de Santa Maria (2013), especialização em coordenação pedagógica pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2013), especialização em educação especial pela Universidade Federal do Ceará (2014), especialização em mídias na educação (ciclo avançado) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2015) e especialização em Tecnologias de Informação e Comunicação aplicadas à Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (2017). Atualmente, é coordenador pedagógico dos anos finais e EJA da EMEF Prof. Anísio Teixeira da Prefeitura Municipal de Porto Alegre. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em planejamento educacional, didática do ensino de história e novas tecnologias aplicadas ao ensino de História.

### **PRISCILA VIEIRA BASTOS**

Possui graduação em Filosofia plena pelo Centro Universitário Metodista do Sul - IPA. Graduanda do curso de Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Pós-Graduação em Mídias na Educação (ciclo avançado) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Pesquisadora de gênero, raça e etnia na educação. Atua como técnica em

assuntos educacionais no IFRS – *campus* Restinga no setor de orientação estudantil.

### **RAFAEL MOREIRA DA SILVA**

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2012), especialização em gestão e organização da escola pela Universidade Norte do Paraná (2015) e é mestre em educação, com ênfase em educação profissional, pelo Programa de Pós-graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (2018). Atuou como especialista em Educação pela Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Norte na área de coordenação, supervisão e suporte pedagógico. Atualmente é pedagogo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em coordenação pedagógica, política educacional e formação de professores.

### **RAMON IGOR DA SILVEIRA OLIVEIRA**

Mestrando em Educação Profissional pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN (2020-2022). Licenciado em Biologia pelo Instituto Federal de Educação, Ci-

ência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) - *campus* Macau (2014-2018). Durante a graduação, atuou como bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), no subprojeto de Biologia, promovido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (2015-2018). Ademais, foi monitor da disciplina de Biologia Celular durante o primeiro semestre de 2016; participou do Projeto de Extensão “Raízes Econscientes? Educação Ambiental para o município de Macau/RN” (2017), e dos projetos de pesquisa “Caracterização química de extratos obtidos de macroalgas da Costa Branca potiguar” e “Avaliação da Atividade Antimicrobiana de Extratos Obtidos de Macroalgas Coletadas na Região Salineira do Rio Grande do Norte” (2018).

## **ROSEANE IDALINO DA SILVA**

Pedagoga pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2012), licenciada em Ciências da Religião pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (2014), especialista em Metodologia do Ensino Religioso pela Faculdade Dom Heitor Sales (2016) e em Gestão de Processos Educacionais pelo Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy (2018), mestre em Educação pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio

Grande do Norte (2020). Atualmente atua como coordenadora pedagógica no Centro Estadual de Educação Profissional Dr. Ruy Pereira dos Santos e como professora da Educação Especial.

### **VALDENIR CARDOSO GOMES DE MELO JUNIOR**

Discente do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre – IFAC, *campus* Rio Branco e atua como pesquisador na área de ciências sociais por mais de uma década. Possui graduação em Ciências Econômicas pela Universidade Federal do Acre – UFAC (2015), pós-graduação *lato sensu* em economia regional e políticas públicas pela UFAC (2019), MBA em governança pública e gestão administrativa pela Faculdade Educacional da Lapa – FAEL (2018) e especialização em gestão de pessoas pelo Instituto de Pesquisa, Ensino e Estudos das Culturas Amazônicas - INEC (2017).

### **WALESKA BARROSO DOS SANTOS KRAMER MARQUES**

Graduada em Direito pela Universidade Potiguar (2008) e em Pedagogia pela Universidade Potiguar (2019). Especialista em Direito Processual Civil pela

Universidade Potiguar (2010). Mestre em Educação pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (2020). Integrante do grupo de pesquisa Especialização PROEJA – IFRN. Realizou pesquisas sobre a permanência no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja).

### **WALKYRIA DE OLIVEIRA ROCHA TEIXEIRA**

Doutoranda e mestre em Educação pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (PPGEP/IFRN). Especialista em jurisdição e direito privado (ESMARN/UNP). Bacharel em Direito (UFRN). Advogada (OAB/RN) e auditora federal do MEC. Chefe da Auditoria Geral do IFRN. Membro do Núcleo de Pesquisa em Educação, Tecnologia e Trabalho (Necttra/IFRN), atuando em pesquisas na área de políticas públicas em educação profissional e direito à educação.



Tipografias utilizadas:  
Open Sans

Todos os direitos são reservados à Editora IFRN, não podendo ser comercializado em período de contrato de cessão de direitos autorais.



A Editora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) já publicou livros em todas as áreas do conhecimento, ultrapassando a marca de 150 títulos. Atualmente, a edição de suas obras está direcionada a cinco linhas editoriais, quais sejam: acadêmica, técnico-científica, de apoio didático-pedagógico, artístico-literária ou cultural potiguar.

Ao articular-se à função social do IFRN, a Editora destaca seu compromisso com a formação humana integral, o exercício da cidadania, a produção e a socialização do conhecimento.

Nesse sentido, a EDITORA IFRN visa promover a publicação da produção de servidores e estudantes deste Instituto, bem como da comunidade externa, nas várias áreas do saber, abrangendo edição, difusão e distribuição dos seus produtos editoriais, buscando, sempre, consolidar a sua política editorial, que prioriza a qualidade.



# FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: ENTRE MEMÓRIAS E PRÁTICAS

O presente livro tematiza as memórias e experiências de formação docente na Educação Profissional e Tecnológica, com o intuito de refletir acerca dos processos formativos institucionais, dos saberes à docência e das experiências da práxis. Delimita a Educação Profissional e Tecnológica, tendo por enfoques a memória de formação e atuação, o trabalho docente na pós-graduação stricto sensu, bem como as perspectivas de atuação docente e de consolidação do campo da Educação Profissional e Tecnológica. A leitura da obra em vitrine apresenta-se como essencial para os profissionais e pesquisadores interessados em explorar de que forma ocorre a formação inicial e continuada de docentes à EPT. As reflexões aqui congregadas buscam contribuir para o fortalecimento do campo da produção do conhecimento sobre o processo de profissionalização docente que atua na EPT.



ISBN: 978-65-86293-92-0



9 786586 293920