



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO-CED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA ENSINO E FORMAÇÃO DE EDUCADORES

ANDRESSA GRAZIELE BRANDT

**PROGRAMA DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES
(DE ENSINO BÁSICO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO):
UM ESTUDO A PARTIR DAS VOZES DOS EDUCADORES
DO IF CATARINENSE – CAMPUS RIO DO SUL**

Florianópolis

2014

ANDRESSA GRAZIELE BRANDT

**PROGRAMA DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES
(DE ENSINO BÁSICO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO):
UM ESTUDO A PARTIR DAS VOZES DOS EDUCADORES
DO IF CATARINENSE – CAMPUS RIO DO SUL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina, como exigência parcial para obtenção de título de Mestre em Educação. Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Cristiana de Azevedo Tramonte e Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Araci Hack Catapan

Florianópolis

2014

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Cristiana de Azevedo Tramonte - Orientadora – UFSC

Prof.^a Dra. Araci Hack Catapan - Coorientadora– UFSC

Prof.^o Dr. Jorge Luiz Silva Hermenegildo - Examinador – IFSC

Prof.^a Dr.^a Sônia Regina Fernandes – Examinadora– IFC

Prof.^a Dr.^a Marilane Maria Wolff Paim - Suplente - UFFS

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Brandt, Addressa Grazielle

Programa de formação dos professores (de ensino básico, técnico e tecnológico): um estudo a partir das vozes dos educadores do IF Catarinense ? campus Rio do Sul / Addressa Grazielle Brandt ; orientador, Cristiana de Azevedo Tramonte ; coorientador, Araci Hack Catapan. - Florianópolis, SC, 2014.

457 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Inclui referências

1. Educação. 2. Formação de Professores. 3. Saberes dos professores. 4. Programa de formação de professores. 5. Institutos Federais. I. Tramonte, Cristiana de Azevedo. II. Catapan, Araci Hack . III. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. IV. Título.

Dedico o presente estudo a minha orientadora Professora Dr.^a. Cristiana de Azevedo Tramonte; e a minha Coorientadora Professora Dr.^a Araci Hack Catapan que acreditaram e souberam apreender a importância do tema da Dissertação, a qual se refere à formação continuada do Professor de Ensino, Básico, Técnico e Tecnológico dos IFs.

Dedico também ao meu esposo Carlos Eduardo Sapieczinski, pela cumplicidade na educação e nos cuidados com a nossa filha Amanda Sapieczinski para que eu pudesse realizar o sonho e os estudos do Mestrado.

A minha filha Amanda Sapieczinski, pelos sorrisos, abraços e beijos, sendo meu incentivo para continuar.

A minha avó e mãe Celita Simon (*In memoriam*) por ter me ensinado desde cedo a trabalhar, estudar e lutar pelos meus sonhos.

A minha mãe Rosa Diva Brandt pela ajuda financeira, pois sem ela não seria possível às idas a congressos e eventos durante os estudos do Mestrado.

A minha instituição de trabalho, o IF Catarinense, pela liberação integral para minha capacitação continuada.

AGRADECIMENTOS

A minha família, ao meu esposo Carlos Eduardo Sapiezinski e a minha filha Amanda Sapiezinski, pelo amor, pela acolhida, pela compreensão e pelo exemplo de valorização do conhecimento. Minha eterna gratidão a vocês.

A minha orientadora Professora Dr^a. Cristiana de Azevedo Tramonte e a minha Coorientadora Professora Dr.^a Araci Hack Catapan pelos ensinamentos, reflexões, otimismo e amizade construída ao longo dos encontros de orientação.

A todos os professores do EBTT e educadores da EPT que atuam no IF Catarinense – *campus* Rio do Sul, em especial a aqueles que sem excitar aceitaram participar como sujeitos da presente pesquisa, contribuindo enormemente para o campo da formação de professores.

Ao IF Catarinense pela oportunidade e autorização de pesquisa no *campus* Rio do Sul e pela licença integral para a capacitação em nível de Mestrado.

A UFSC, em especial ao PPGE, pela oportunidade concedida de crescimento pessoal e profissional.

Ao FUMDES, pela concessão da bolsa de Mestrado, que oportunizou a compra de livros, a participação de eventos e publicações na área.

Aos meus colegas de Mestrado, da linha ensino e formação de educadores, pela amizade, pelas reflexões, sugestões de leituras, de autores, pelos cafés, encontros de estudo na biblioteca da UFSC,

almoços no RU, participação em congressos, passeios que serviam de distração e aliviam a saudade de casa. Enfim, momentos especiais que passamos juntos.

Aos professores(as) Celso, Eliane, Ione, Juares, e Maria Hermínia, com quem realizei as disciplinas como aluna do PPGE e que muito contribuíram para ampliar meus conhecimentos sobre o meu campo de pesquisa.

Ao meu colega Hilton, que fez parte da minha construção como pesquisadora fazendo dupla comigo nos encontros de orientação. E pela entrega dos textos no escaninho 07, no MEN, para a nossa orientadora, poupando-me a viagem de Rio do Sul e Florianópolis.

Às amigas Anna e Nadja, Rosangela e ao amigo Paulo pelos ensinamentos e pela amizade construída, e a todos os meus colegas do PPGE/UFSC e do grupo de pesquisa ITINERA sobre currículo.

A esperança, que não morre está na constatação de que, apesar de tudo, a história é movimento, o homem é também sujeito, e a realidade, felizmente é dialética (KUENZER, 2007, p.100).

Sobre o Programa, sou obrigada a falar por que tanto o NuPe como o Programa de Formação Inicial e Continuada eles sempre foram um ideal muito forte meu, é um ideal forte por que eu acredito na educação e só sou e estou na área de educação por que eu penso que é possível fazer algumas coisas. Como educadora que sou, independentemente de estar em uma função administrativa, ou de estar em uma função docente, eu penso que educação se faz desta maneira, educação se faz buscando as coisas constantemente, educação se faz quando a gente deixa de lado a nossa arrogância, educação se faz quando a gente deixa de lado as nossas vontades próprias e passa o olhar efetivamente para a necessidade e demandas e eu penso que quando nós estudamos o NuPe mesmo que fosse um ideal meu, era muito forte meu, mas o NuPe foi construído por um grupo de pessoas e eu penso que tínhamos muitas coisas em comum no sentido de dizer da para fazer melhor, dá para fazer diferente e um dos programas que penso que foi a nossa menina dos olhos mesmo foi esse programa de formação que tinha lá um monte de projetos e que eu não sei como estão, mas eu gostaria muito que fossem reavivados, não só no nosso campus, mas como eu te falei no início da nossa conversa que isso pudesse realmente se tornar uma política institucional não só do IF Catarinense, mas dos IFs como um todo, para a sempre procurar cada vez mais de qualidade, competente e que atenda as demandas atuais (T 04).

Na formação de professores e na educação em geral, devemos continuar lutando para nos aproximarmos mais de um mundo em que aquilo que queremos para os nossos filhos esteja ao alcance dos filhos de todos (ZEICHNER, 2003, p.52).

RESUMO

A presente pesquisa de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGGE, inserido na linha de pesquisa Ensino e Formação de Educadores, na Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, objetiva investigar e compreender como o Programa de Formação e Capacitação Continuada contribuiu para a formação e o desenvolvimento profissional dos professores de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do IFC – *campus* Rio do Sul. O Programa de Formação do *campus* Rio do Sul, do IFC, foi desenvolvido pelo Núcleo Pedagógico no laço temporal pesquisado de 2010 a 2012, contando com a participação de modo opcional de professores, educadores e, em alguns encontros, de estudantes dos cursos superiores do *campus*. Objetiva-se desvelar com os educadores participantes e com a equipe de gestão que elaborou e realizou os encontros de formação: a) analisar a criação e a implantação do Programa de Formação e Capacitação Continuada dos professores do Instituto Federal Catarinense e identificar fatores que concorrem para a construção e o desenvolvimento do processo de ensinagem, na opinião dos educadores e da equipe diretiva; b) investigar de que forma as atividades do Programa de Formação influenciam na formação e no desenvolvimento profissional do professor que atua concomitantemente no Ensino Médio Profissionalizante e no Ensino Superior e como proporcionam ao professor a atuação apropriada em sala de aula para cada nível de ensino; c) analisar o grau de atendimento às expectativas do professor, como decorrência da participação dos educadores nas atividades e nos cursos propostos no Programa de Formação; e d) levantar propostas e alternativas para o aprimoramento do Programa de Formação para os educadores do *campus* Rio do Sul. Para isso, o trajeto metodológico é de caráter qualitativo-descritivo, apresenta uma revisão da produção acadêmica relacionada à temática Formação Continuada de professores dos IFs nos principais periódicos da área da Educação no período compreendido entre os anos 2000 e 2012, um levantamento das produções no banco de dados de trabalhos de teses e dissertações nas IES pertencentes ao estado de Santa Catarina, com Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação. Como coleta e análise de dados, foi aplicada uma entrevista semiestruturada composta por 13 questões direcionadas aos nove sujeitos pesquisados, as vozes analisadas através da análise de conteúdo e a realização de análise de documentos nacionais, dos IFs, do IFC e locais do *campus* Rio do Sul. Este estudo está dividido em três

categorias de análise: Programa de Formação Continuada do *campus* Rio do Sul; Conhecimentos e Saberes dos professores do EBTT; e Contribuições do Programa de Formação para o desenvolvimento da profissionalidade dos professores dos IFs. Dessa forma, a definição dos indicadores do questionário da entrevista semiestruturada e o eixo temático serão relacionados com os estudiosos com pesquisas no campo da Educação Profissional Tecnológica (KUENZER, 1999, 2007, 2008a, 2008b; MOURA, 2008a, 2008b; MACHADO, 2008; SHIROMA, 2011, 2013), no campo do Ensino Superior (CUNHA, 2006, 2010, 2013; LIBÂNEO, 1998, 2013; PIMENTA, 1996, 2003, 2005; SEVERINO, 2003; VEIGA, 2008) no campo da formação de professores (TARDIF, 2000, 2002; NÓVOA, 1992, 1995, 2013; ZEICHNER, 1993, 2003; PIMENTA, ANASTASIOU, CAVALLET, 2003); no campo da profissionalidade (SACRISTAN, 1995; CONTRERAS, 2002). Do ponto de vista empírico, a pesquisa pretende contribuir para o aprimoramento do Programa de Formação e Capacitação dos professores/educadores do IFC, especificamente na formação pedagógica dos professores e teórico-metodológica na concepção da Educação Básica, Técnica e Tecnológica. Os resultados da pesquisa revelaram que as ações dos encontros de formação inicial e continuada do Programa de Formação exerceram influência positiva na formação continuada dos professores que atuam na EBT no *campus* Rio do Sul, desenvolvendo a profissionalidade desses profissionais e principalmente seus saberes pedagógicos. Por se tratar de um estudo de caso, as vozes dos educadores relataram contribuições e recomendações para o Programa de Formação, sinalizando ser importante e necessária a institucionalização de um Programa de Formação Continuada pela PROEN no IFC, pois ela é um direito do professor. Há também a necessidade de novas pesquisas e estudos sobre políticas públicas de formação dos professores do EBTT, as quais precisam ser criadas pelos órgãos nacionais, como a SETEC/MEC, para que esse direito não fique só eternizado na legislação educacional nacional; e sobre os saberes e a identidade dos professores dos IFs.

PALAVRAS-CHAVE: Programa de Formação; Formação Continuada; Saberes dos Professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico; Institutos Federais.

ABSTRACT

This master's research in the Graduate Program in Education - PPGE, inserted in the research and education Educator Training Line at the Federal University of Santa Catarina - UFSC, objectively investigate and understand how the Training and Continuing Training contributed to training and professional development of teachers of Basic Education, Technical and Technological IF Catarina. *Campus* – Rio do Sul Formation Program *Campus* Rio do Sul, Santa Catarina IF, was developed by the Center on Teaching time loop searched from 2010 to 2012, with the participation optional mode of teachers, educators and students in some meetings of the top courses on *campus*. It aims to uncover participant with educators and with the management team that developed and conducted the training meetings: a) to analyze the creation and implementation of training and continuous training of teachers in Santa Catarina Federal Institute program and identify factors that contribute to the construction and development of the teaching and learning process, in the opinion of educators and policy staff; b) investigate how the activities of the training program influence on training and professional development of the teacher who acts concurrently in High School Vocational and Higher Education and how to provide appropriate teacher performance in the classroom for each grade level; c) analyze the degree of compliance with the expectations of the teacher, as a result of the participation of educators in activities and courses offered in the Training Program; d) raising proposals and alternatives for improving the training program for educators on *campus* Rio do Sul, this the methodological course is a qualitative descriptive character, presents a review of academic literature related to the theme of Continuing Teacher Education FIs in major journals in the field of education during the period from 2000 to 2012, a survey of productions in the database of thesis and dissertation work in HEIs belonging to the state of Santa Catarina, with post - graduate studies in Education . As collection and analysis of data as semi structured interview consisted of thirteen questions directed to nine subjects studied was applied, the voices analyzed through content analysis and the implementation of national analysis documents, the IFs, the IF Catarina and the local *campus* of the Rio do Sul. This study is divided into three categories of

analysis: Training Program Continuing the *campus* of Rio do Sul; Knowledge and skills of teachers EBTT; Contributions and Training Program for the development of professionalism of teachers of FIs. Thus, the definition of the indicators of the semi-structured interview questionnaire and the main theme will be related to scholars with research in the field of Vocational Education Technology (KUENZER, 1999, 2007, 2008a, 2008b; MOURA , 2008a , 2008b; MACHADO 2008 and SHIROMA, 2011, 2013), in the field of Higher Education (CUNHA , 2006, 2010 , 2013; LIBÂNEO 199 , 2013; PEPPER 1996, 2003, 2005; SEVERINO, 2003; VEIGA , 2008;) in the field of teacher education (TARDIF 2000, 2002; NÓVOA, 1992, 1995, 2013; ZEICHNER, 1993, 2003; PEPPER ANASTASIOU, CAVALLET, 2003); in the field of professionalism (SACRISTAN, 1995; CONTRERAS, 2002), empiric point of view, the research aims to contribute to the improvement of the Training and Qualification of teachers / educators IF Catarina specifically in teacher training and pedagogical theory and methodology in the design of Basic Education , Technical and Technological . The survey results revealed that the actions of the meetings of initial and continuing education of the Training exerted positive influence in the continuing education of teachers working in the EBTT on the *campus* of Rio do Sul, developing the professionalism of these professionals and especially their pedagogical knowledge. Because it is a case study, the voices of educators reported contributions and recommendations for the training program, signaling to be important and necessary to the institutionalization of a Continuing Education Program for PROEN IF in Santa Catarina, because continuing education is a right teacher. There is also the need for further research and policy studies of training of teachers EBTT, which must be created by the national body such as SETEC/MEC that this right be immortalized not only in the national education law; and on the knowledge and identity of teachers of FIs.

KEYWORDS: Training Program; Continuing Education; Knowledge of Teachers of Basic Education, Technical and Technological Advice; Federal Institutes.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 01: MAPA DA REDE DOS IFS NO BRASIL.....	30
FIGURA 02: CURRÍCULO NACIONAL PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	97
FIGURA 03: MAPA DO IF CATARINENSE NO ESTADO DE SANTA CATARINA.....	112
FIGURA 04: IF CATARINENSE – CAMPUS RIO DO SUL – SEDE.....	115
FIGURA 05: IF CATARINENSE – CAMPUS RIO DO SUL – UNIDADE URBANA.....	116
FIGURA 06: ORGANOGRAMA DO NUPE.....	122
FIGURA 07: FLUXOGRAMA DAS ATRIBUIÇÕES DO NUPE	126
FIGURA 08: SABERES DO TRABALHO DOCENTE FUNDAMENTADOS EM TARDIF (2000).....	242
FIGURA 09: INTELECTUAIS TRANSFORMADORES.....	260
FIGURA 10: CONSTRUÇÃO DOS SABERES PROFISSIONAIS DOS PROFESSORES DO EBTT.....	285
FIGURA 11: SABERES DOCENTES TARDIF (2000).....	291
FIGURA 12: CONCEPÇÃO DOS SABERES DOCENTES.....	293

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 01: CENÁRIO DE EXPANSÃO DA REDE FEDERAL ATÉ 2010.....	27
GRÁFICO 02: NÚMERO DE EDUCADORES PARTICIPANTES NOS COLÓQUIOS.....	195
GRÁFICO 03: NÚMERO DE EDUCADORES PARTICIPANTES NOS SEMINÁRIOS.....	196
GRÁFICO 04: NÚMERO DE EDUCADORES PARTICIPANTES NAS REUNIÕES PEDAGÓGICAS E NOS RELATOS DE EXPERIÊNCIAS.....	197
GRÁFICO 05: AVALIAÇÃO DO IV COLÓQUIO – O OBJETIVO DO IV COLÓQUIO FOI ALCANÇADO?.....	206
GRÁFICO 06: AVALIAÇÃO DO IV COLÓQUIO - AS APRESENTAÇÕES DOS COLOQUIADORES CONTRIBUÍRAM PARA O ALCANCE DO OBJETIVO?.....	206
GRÁFICO 07: AVALIAÇÃO DO IV COLÓQUIO – A PROGRAMAÇÃO PROPOSTA FOI ADEQUADA EM RELAÇÃO AO OBJETIVO PROPOSTO?.....	207
GRÁFICO 08: AVALIAÇÃO DO IV COLÓQUIO – A TEMÁTICA DO IV COLÓQUIO FOI CONTEMPLADA NA SUA PROGRAMAÇÃO?.....	207
GRÁFICO 09: AVALIAÇÃO DO IV COLÓQUIO – O IV COLÓQUIO	

OPORTUNIZOU O ESPAÇO DE REFLEXÃO E DISCUSSÃO ACERCA DO PROPOSTO?.....	208
GRÁFICO 10: AVALIAÇÃO DO IV COLÓQUIO – VOCÊ FICOU SATISFEITO COM O TRABALHO DESENVOLVIDO?.....	208
GRÁFICO 11: AVALIAÇÃO DO IV COLÓQUIO – AS INSTALAÇÕES ESTAVAM ADEQUADAS AO TIPO DO EVENTO?.....	209
GRÁFICO 12: AVALIAÇÃO DO IV COLÓQUIO – A FORMA DE DIVULGAÇÃO FOI ADEQUADA?.....	209
GRÁFICO 13: AVALIAÇÃO DO IV COLÓQUIO – O HORÁRIO FOI RESPEITADO?.....	210

LISTA DE TABELAS

TABELA 01: NÚMERO DE DOCENTES DO IF CATARINENSE COM FORMAÇÃO EM BACHARELADO OU LICENCIATURA.....	59
TABELA 02: CENSO INTERNO DO IF CATARINENSE/SERVIDORES POR CAMPUS DE EXERCÍCIO.....	62
TABELA 03: NÚMERO DE TRABALHOS NAS IES PERTENCENTES AO SISTEMA ACAFE, NO SISTEMA FEDERAL, COM PÓS-GRADUAÇÃO <i>STRICTO SENSU</i> EM EDUCAÇÃO, NO ESTADO DE SANTA CATARINA.....	63
TABELA 04: NÚMERO DE ARTIGOS PUBLICADOS NA ANPED – GT 04 E GT 08.....	64
TABELA 05: NÚMERO DE ARTIGOS SOBRE A PRIMEIRA TEMÁTICA NOS PERIÓDICOS.....	81
TABELA 06: NÚMERO DE ARTIGOS SOBRE A SEGUNDA TEMÁTICA NOS PERIÓDICOS SELECIONADOS.....	82
TABELA 07 - ANÁLISE GERAL DOS DADOS DAS QUESTÕES AVALIADAS NO IV COLÓQUIO.....	210

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01: CATEGORIAS DE ANÁLISE.....	31
QUADRO 02: PERFIL, FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL DOS SUJEITOS DA PESQUISA.....	48
QUADRO 03: DISSERTAÇÕES E TESES DO PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DEFENDIDAS NO CED-UFSC...65	
QUADRO 04: DISSERTAÇÕES E TESES DAS IES PERTENCENTES AO SISTEMA ACAFE	65
QUADRO 05: TRABALHOS APRESENTADOS NO GT 04 DA ANPED – DIDÁTICA.....	67
QUADRO 06: TRABALHOS APRESENTADOS NO GT 08 DA ANPED – FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	67
QUADRO 07: TESES E DISSERTAÇÕES DO BANCO DE COLETA CAPES.....	78
QUADRO 08: NOME DOS PERIÓDICOS PESQUISADOS.....	80
QUADRO 09: TRABALHOS APRESENTADOS EM EVENTOS CONNEPI, ENDIPE e ANPED.....	88
QUADRO 10: CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (EPT) NO DOCUMENTO UM NOVO MODELO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA- SETEC/MEC.....	135

QUADRO 11: AVALIAÇÃO DOS ENCONTROS DE FORMAÇÃO:.....	211
QUADRO 12: CONHECIMENTO PROFISSIONAL SEGUNDO MAURICE TARDIF.....	296
QUADRO 13: A AUTONOMIA PROSSIONAL DE ACORDO COM OS TRÊS MODELOS DE PROFESSORES.....	301

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ACAFE – Associação Catarinense das Fundações Educacionais

ANC – Assembleia Nacional Constituinte

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação

CAPES – Centro de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior

CED – Centro de Ciências da Educação

CEFETS – Centros Federais de Educação Tecnológica

CERTIFIC - Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada

CFC – Centro de Formação Continuada

CGE – Coordenação Geral de Ensino

CGRH - Coordenação Geral de Recursos Humanos

CME – Conselho Municipal de Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONNEPI - Congresso de Pesquisa e Inovação da Rede Norte Nordeste de Educação Tecnológica

CPA – Comissão Própria de Avaliação

DGP – Diretoria de Gestão de Pessoas

DINTER – Doutorado Interinstitucional

EAFRS – Escola Agrotécnica Federal de Rio do Sul

EBTT - Ensino Básico Técnico e Tecnológico

ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino

EPTNM - Educação Profissional Tecnológica de Nível Médio

FEDAVI – Fundação Educacional do Alto Vale do Itajaí

FEMA – Fundação Educacional Machado de Assis

FIMA – Faculdades Integradas Machado de Assis
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEF – Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental
FURB – Universidade Regional de Blumenau
GESTAR – Programa Gestão da Aprendizagem Escolar
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES – Instituição de Ensino Superior
IF Catarinense – Instituto Federal Catarinense
IFETS – Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia
IFS – Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IPEA – Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério de Educação
MINTER – Mestrado Interinstitucional
NAP – Núcleo de Apoio Pedagógico
NUPE – Núcleo Pedagógico
ONU – Organização das Nações Unidas
PDI – Projeto de Desenvolvimento Institucional
PPPI – Projeto Político-Pedagógico Institucional
PPC – Projeto Pedagógico de Curso
PROEJA – Programa Nacional de Integração Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROINPES – Programa de Incentivo à Pesquisa da UNERJ
PRONATEC – Programa Nacional de acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PROTEC – Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico
SEMED – Secretaria Municipal de Ensino
SME – Secretaria Municipal de Educação
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial de Santa Catarina
SESI/SENAI – Serviço Social da Indústria/Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial de Santa Catarina
TICs - Tecnologias da Informação e Comunicação
UAB – Universidade Aberta do Brasil
UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UNEDS – Unidades Descentralizadas de Ensino
UNERJ – Centro Universitário de Jaraguá do Sul
UNESC – Universidade do Extremo Sul Catarinense
UNIDAVI – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí
UNIJUÍ – Universidade Regional de Ijuí
UNIPLAC – Universidade do Planalto Catarinense
UNISUL – Universidade do Sul de Santa Catarina
UNIVALI – Universidade do Vale do Itajaí
UNIVILLE – Universidade da Região de Joinville
UNOCHAPECÓ – Universidade Comunitária Regional de Chapecó
UNOESC – Universidade do Oeste de Santa Catarina

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	17
1.1 JUSTIFICATIVA.....	26
1.1.1 Objetivos, problema e questões de pesquisa.....	33
<i>1.1.1.1 Classificação do estudo.....</i>	<i>38</i>
<i>1.1.1.2 Plano de coleta de dados.....</i>	<i>40</i>
<i>1.1.1.3 Plano de análise e interpretação dos dados.....</i>	<i>44</i>
1.2 O CAMINHO DA INVESTIGAÇÃO PERCORRIDO.....	46
1.2.1 A investigação: a entrevista semiestruturada e coleta documental como coleta e análise de dados.....	47
1.3 PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE O TEMA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DOS IFS.....	55
1.3.1 Levantamento das produções acadêmicas nos programas públicos e particulares de Pós-Graduação em Educação no estado de Santa Catarina e das reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED.....	61
1.3.2 Pesquisas de Doutorado e Mestrado.....	67
<i>1.3.2.1 Banco de dados da CAPES - Teses e dissertações que merecem destaque.....</i>	<i>77</i>

1.3.2.2 <i>Revisão da produção acadêmica encontrada nos principais periódicos da área de Educação</i>	79
1.3.2.3 <i>Artigos em periódicos</i>	82
1.3.2.4 <i>Pesquisas divulgadas em artigos que merecem destaque no campo da formação de professores do EBTT</i>	87
2 CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA	101
2.1 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA LDB 9.394/96	108
2.2 OS IFS EM SANTA CATARINA	110
2.3 O IF CATARINENSE	110
2.4 ONDE NASCE A PESQUISA? CAMPUS RIO DO SUL DO IF CATARINENSE	114
2.4.1 Implantação e consolidação do Núcleo Pedagógico – NuPe ..	120
2.4.1.1 <i>O que é o Núcleo Pedagógico (NuPe)?</i>	120
2.4.1.2 <i>Concepção</i>	122
2.4.1.3 <i>Objetivos e atribuições</i>	123
2.4.1.4 <i>Metodologia e formas de atuação do NuPe</i>	127
2.5 O QUE NOS DIZ O IF CATARINENSE SOBRE A POLÍTICA DE QUALIFICAÇÃO DE SERVIDORES DOCENTES E TÉCNICOS? 29	
2.5.1 Ações de Formação Inicial e Continuada dos profissionais que atuam nos IFs	138

2.5.1.1 Programa de Capacitação e Qualificação dos Servidores da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – SETEC/MEC.....	140
2.5.1.2 Prodocência (Programa de Consolidação das Licenciaturas - CAPES).....	142
2.5.2 Reflexões: políticas públicas de formação de professores dos IFs?.....	143
3 PROGRAMA DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DOS PROFESSORES DO IF CATARINENSE – CAMPUS RIO DO SUL.....	147
3.1 DIMENSÃO HISTÓRICA DA CRIAÇÃO DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO.....	152
3.1.1 Projeto de acolhida.....	154
3.1.1.1 <i>Objetivos do projeto de acolhida.....</i>	161
3.1.1.2 <i>Ações do projeto de acolhida.....</i>	164
3.1.2 Projetos do programa de formação: colóquio, seminários, formações s pedagógicas e relatos de experiências.....	166
3.1.2.1 <i>Temas do programa de formação continuada.....</i>	166
3.1.2.2 <i>Objetivos do programa de formação continuada.....</i>	171
3.1.2.3 <i>Escolha dos formadores do programa de formação continuada.....</i>	185

3.1.2.4	<i>Participação dos educadores no programa de formação continuada.....</i>	191
3.1.2.5	<i>Pesquisa sobre as necessidades de formação continuada...200</i>	200
3.1.2.6	<i>Avaliação dos encontros de formação.....</i>	202
4	FORMAÇÃO CONTINUADA BEM COMO (RE)CONFIGURAÇÃO DOS SABERES PROFISSIONAIS RELACIONADOS COM O ENSINO APRENDIZAGEM NOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA – IFS.....	215
4.1.	PENSANDO SOBRE OS CONCEITOS DE PROFISSIONALIDADE.....	232
4.2	SABERES DA PROFISSIONALIDADE NOS IFS PARA ALÉM DA RACIONALIDADE TÉCNICA.....	238
4.2.1	Os saberes docentes nos IFs.....	262
5	CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA PROFISSIONALIDADE DOS PROFESSORES DE ENSINO BÁSICO TÉCNICO E TECNOLÓGICO: ANÁLISE DAS AÇÕES NO IF CATARINENSE – CAMPUS RIO DO SUL.....	299
5.1	CONTRIBUIÇÕES DOS EDUCADORES PARA O AVANÇO PEDAGÓGICO DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO.....	303
5.1.1	Contribuições para o Programa de Formação quanto ao planejamento dos encontros e módulos de formação.....	305

5.1.2 Contribuições para o Programa de Formação para a base pedagógica aos educadores.....	315
5.1.3 Contribuições para o Programa de Formação quanto ao suporte pedagógico para o desenvolvimento profissional do educador/professor do Ensino Básico Técnico e Tecnológico do IF Catarinense – campus Rio do Sul.....	326
5.1.4 Considerações dos educadores sobre o Programa de Formação.....	335
5.2 APORTES PARA O AVANÇO PEDAGÓGICO DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO.....	343
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	351
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	359
APÊNDICE A – CARTA DE APRESENTAÇÃO.....	381
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)-PROFESSOR/GESTOR.....	385
APÊNDICE C – ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA A ENTREVISTA COM OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	390
APÊNDICE D – CRONOGRAMA DE ELABORAÇÃO DA PESQUISA.....	395
APÊNDICE E – DOCUMENTOS DO NUPE.....	397
APÊNDICE F – DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS DO IF CATARINENSE.....	403

APÊNDICE G – Formações e capacitações iniciais realizados pelo NuPe/DG/DDE/CGE.....	410
APÊNDICE H – TEMÁTICAS DOS ENCONTROS DE FORMAÇÃO CONTINUADA.....	410
APÊNDICE I: OBJETIVOS X TEMÁTICAS DOS ENCONTROS DE FORMAÇÃO CONTINUADA.....	418
APÊNDICE J: FORMADORES DOS ENCONTROS DE FORMAÇÃO.....	422
APÊNDICE L – QUADRO DOS ENCONTROS DE FORMAÇÃO.....	425
ANEXO A – PROGRAMA DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA.....	438
ANEXO B – INSTRUMENTO DE LEVANTAMENTO DE DEMANDAS E TEMAS DE FORMAÇÃO DOCENTE.....	456
ANEXO C – INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DO VI COLÓQUIO – EXPERIÊNCIAS EM PESQUISA E EXTENSÃO.....	457

1 INTRODUÇÃO

Assim, aquele que escreve começa por fazê-lo ao “sabor da pena”, ao sabor do pensamento, num movimento natural, segundo uma exigência da qual, a pouco a pouco, o texto vai tomando forma. É à partida uma intenção, uma célula inicial do sentido; esse embrião obedece a um impulso de crescimento sob cuja influência desenvolverá as suas possibilidades. O escrito, o produto final expõe uma realidade de vida, um anúncio do sentido ou do sentir, a todos quantos os virão a ler e poderá aí o encontrar o eco das suas próprias exigências (RAMOS; GONÇALVES, 1996, p.128).

Segundo Severino (2000), o memorial constituiu uma forma de pensar, analisar e refletir sobre si mesmo e se configurou uma autobiografia narrativa, simultaneamente histórica e reflexiva, sob a forma de um relato histórico, analítico e crítico, que deu conta dos fatos e acontecimentos que constituíram a trajetória acadêmica profissional do seu autor. O memorial tem a finalidade de inserir o projeto de trabalho, que o motivou no seu projeto pessoal mais amplo, e o objetivo de explicitar a intencionalidade que perpassa e norteia esses projetos que são constituídos com base no que o pesquisador estudioso vem desenvolvendo no contexto de seu projeto de vida e de trabalho acadêmico.

Na “História de vida” e “História oral” procurou-se, através do método de pesquisa memorial, retomar, de forma reflexiva, momentos passados que sejam determinantes do modo atual de ser e de se fazer pesquisador. Nessa perspectiva, a autora Maria Helena Michel caracterizou esses métodos como:

História de vida e História oral são métodos que utilizam como fontes de informação pessoas, em relatos escritos ou falados, cuja experiência de vida esteja diretamente relacionada com o objeto de estudo. Na História de vida são analisadas reações espontâneas, experiências particulares, visões pessoais que traduzam valores, padrões culturais, exemplos de épocas e auxiliem na análise do objeto de interesse [...] (MICHEL, 2005, p. 55).

Acreditando na veracidade da frase de Ramos e Gonçalves, a autora escreveu aqui suas experiências profissionais e acadêmicas não como o produto final, mas expondo a sua realidade de vida, suas razões de escolha do PPGE-UFSC, da linha Ensino e Formação de Professores, seus sentimentos, interesses pela formação *stricto sensu* e pela pesquisa Programa de formação dos professores (de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico): um estudo a partir das vozes dos educadores do IFC – *campus* Rio do Sul.

A pesquisa aqui apresentada nasceu da vontade de pesquisar sobre Programas de Formação de professores em instituições de ensino que trabalham com cursos da Educação Básica e do Ensino Superior. Investigar as contribuições e a influência dos encontros dos professores para o desenvolvimento profissional continuado e dos saberes pedagógicos dos professores/educadores que trabalham nos Institutos Federais (doravante, IFs)¹. Como o seu objetivo principal é investigar e compreender como o Programa de Formação e Capacitação Continuada contribuiu para a formação e desenvolvimento profissional dos professores de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do IFC – *campus* Rio do Sul, a pesquisa tem como objeto o Programa de Formação do

¹ Para nomear os IFs também usa-se a sigla: IFETS – Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia

campus Rio do Sul, compreendendo o laço temporal de 2010 a 2012, contando com a participação de modo opcional de professores, educadores e, em alguns encontros, estudantes dos cursos superiores do *campus*.

Objetiva-se desvelar com os educadores participantes e com a equipe de gestão que elaborou e realizou os encontros de formação: a) analisar a criação e a implantação do Programa de Formação e Capacitação Continuada dos professores do Instituto Federal Catarinense e identificar fatores que concorrem para a construção e desenvolvimento do processo de ensinagem na opinião dos educadores e da equipe diretiva; b) investigar de que forma as atividades do Programa de Formação influenciam na formação e no desenvolvimento profissional do professor que atua concomitantemente no Ensino Médio Profissionalizante e no Ensino Superior e como proporcionam ao professor a atuação apropriada em sala de aula para cada nível de ensino; c) analisar o grau de atendimento às expectativas do professor, como decorrência da participação dos educadores nas atividades e nos cursos propostos no Programa de Formação; e d) levantar propostas e alternativas para o aprimoramento do Programa de Formação para os educadores do *campus* Rio do Sul. Para isso, o trajeto metodológico é de caráter qualitativo-descritivo, e foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os nove sujeitos pesquisados através de análise de conteúdo e pesquisa documental com análise documental.

Dessa forma, a vontade de estudar sobre formação de professores foi despertada em 2003 quando a autora iniciou suas atividades profissionais como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil, na qual atuou como professora durante cinco anos e teve a oportunidade de participar de alguns momentos de formação para esses níveis de ensino. Nesse período, ingressou no curso de Administração das Faculdades Integradas Machado de Assis – FIMA, mesma instituição que trabalhava como professora durante o dia, o que lhe possibilitou observar a atuação e a didática dos seus próprios colegas de trabalho como seus professores.

Em 2004, ingressou no curso de Pedagogia da Universidade Regional de Ijuí – UNIJUÍ. No quarto semestre, fez a opção pela habilitação em Orientação e Supervisão Educacional por já ter iniciado o seu desejo de atuar diretamente com os professores e na sua formação. Após a conclusão do Ensino Superior, começou a colocar em prática o sonho de atuar com os professores e ser responsável pela formação inicial e continuada desses profissionais de educação.

Nesse período, realizou vários concursos para o cargo de Pedagoga – Supervisora Educacional, de modo que, em 2008, teve a sua primeira oportunidade de atuar como coordenadora pedagógica dos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma Escola Municipal em Indaial – SC.

Em 2009, atuou como coordenadora pedagógica dos anos finais em uma Escola Municipal em Gaspar – SC, na qual a Secretaria Municipal de Ensino – SEMED – realizava um trabalho muito forte na formação de professores, coordenadores e diretores de escola. Nesse período, teve a experiência profissional de planejar e realizar momentos de formação dos professores do 5º ao 8º ano e de participar nos encontros de formação de professores e coordenadores realizados pela SEMED.

Foi nesse período que aumentaram suas inquietações, o que lhe fez perceber, na atuação diária com os professores, que precisava saber mais para subsidiá-los nas dificuldades encontradas em sala de aula. A maior delas, no momento, era a dificuldade de aprendizagem dos estudantes. Resolveu então ingressar na especialização em Psicopedagogia na Universidade Regional de Blumenau – FURB, a qual lhe oportunizou o contato mais profundo com a pesquisa e deu subsídios para orientar e formar os professores sobre os temas: problemas de aprendizagem, dificuldades de aprendizagem, educação especial e metodologias do Ensino Superior.

Em 2010, com a especialização em andamento, assumiu o concurso do Instituto Federal Catarinense, *campus* Rio do Sul, no qual trabalha como Técnica Administrativa da Educação, cargo Pedagoga – Supervisora Educacional. No início, seu trabalho no IFC era isolado,

inclusive no espaço físico, mas, após quatro meses, constituíram o Núcleo Pedagógico do Campus, onde, em uma sala ampla, passaram a trabalhar os Pedagogos do Campus com o objetivo de um trabalho integrado referente à formação dos professores e dos estudantes dessa instituição de ensino. No final de 2010, foi convidada pelo Diretor do *campus* para fazer parte da equipe de direção, na qual passou a atuar como Coordenadora Geral de Ensino (CGE) e integrante do Núcleo Pedagógico (NuPe) para dar continuidade ao trabalho coletivo de formação de professores e dos estudantes. Foi nesse trabalho que conheceu melhor o grupo de professores do *campus*, tendo conhecimento de seus anseios, sua angústia referente ao processo de ensino-aprendizagem no Ensino Médio Profissionalizante, no Ensino Superior, Pesquisa e Extensão.

Quando o NuPe foi institucionalizado, em abril de 2010, foi o primeiro setor pedagógico organizado nos *campi* do atual IFC, onde a autora atua até hoje como Pedagoga – Supervisora Educacional. Nesse recorte da pesquisa 2010-2012, em 2011, atuou como CGE e, em 2012, como coordenadora do NuPe, até a sua liberação integral para a realização da Pós-Graduação *stricto sensu* em nível de Mestrado em Educação, no PPGE-UFSC, na linha Ensino e Formação de Educadores, tendo início da presente pesquisa, buscando integrar o ensino, o trabalho de formação pedagógica e a pesquisa.

Para Bourdieu (1982), o investigador deve ter clara a ideia de que a ciência não toma partido na luta pela manutenção ou subversão do sistema de classificação dominante, antes ela o toma como objeto. A ciência deve desvelar censuras e lógicas de domínios e reprodução social para possibilitar a quebra das vontades econômicas e direcionar os agentes a serem atores da sua história, e não produtos de um sistema com fins de determinações neoliberais. Determinações essas que levam a crer que a vida humana é uma sequência ordenada e, por isso, capaz de ser controlada, produzida, reproduzida e dominada quando, na verdade, a vida de cada ser humano é vertiginosamente sujeita às mudanças incomensuráveis e acidentais da própria vida, as quais fogem a uma

ordem cronológica que visa guiar e determinar a bel favor de grupos dominantes a própria vida humana.

Na busca de refletir e analisar sobre a escolha do objeto e tema de pesquisa propostos nesse trabalho, tornaram-se cada vez mais fortes as inquietações e o desejo de estudar sobre a formação continuada dos professores de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico dos IFs, para contribuir com a formação continuada do profissional da Educação. Foi esse contexto do IFC que a mobilizou a pesquisar sobre o Programa de Formação Inicial e Continuada dos professores², desenvolvido no *campus* Rio do Sul, e o recorte temporal³ deste estudo contou com os dados das formações continuadas em serviço oferecidas pelo NuPe do *campus* de Rio do Sul.

A capacitação inicial de professores é aquela voltada para todos os professores ingressantes no *campus* Rio do Sul, e ocorrem atividades de formação administrativas e pedagógicas e a “ambientalização” do novo servidor.

O processo educativo que envolve o de ensino e aprendizagem, ou seja, a *ensinagem*⁴ requer que, constantemente, os profissionais da educação, em especial os docentes, tenham oportunidade de participar de processos de formação continuada e permanente.

A presente pesquisa, sobre o “Programa de Formação e Capacitação Continuada na construção e no desenvolvimento profissional do professor do Instituto Federal Catarinense a partir das vozes dos educadores do *campus* Rio do Sul”, parte da necessidade de investigar a complexidade que é ser professor nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) por estas instituições de ensino contemplarem a Educação Básica Profissional e o Ensino Superior.

² O Programa de Formação Inicial e Continuada dos Professores do IFC – *campus* Rio do Sul doravante será denominado apenas de “Programa de Formação”.

³ O estudo do Programa de Formação Inicial e Continuada de Professores do IFC – *campus* Rio do Sul abrangeu o recorte temporal de 2010 a 2012.

⁴ *Ensinagem*: termo adotado por Anastasiou (2005) para significar uma situação de ensino da qual necessariamente decorra a aprendizagem, sendo a parceria entre professor e estudantes condição fundamental para o enfrentamento do conhecimento, necessário à formação do aluno durante o cursar da graduação.

As ações dos profissionais da educação são e estão constantemente sendo repensadas e tentando ser (re)significadas como forma de atender as demandas que envolvem todas as atividades humanas sociais e científicas.

É nesse contexto de dúvida, inquietação e incertezas que se busca compreender o objeto de pesquisa e as contribuições do Programa de Capacitação Continuada para o desenvolvimento profissional do professor de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, diante da necessidade de oferta pela instituição de estudos específicos na área e do conhecimento pedagógico da prática docente, subsidiando esse profissional que atua concomitantemente no Ensino Médio Profissionalizante e no Ensino Superior, o que se faz crer que perpassa por processos de continuidade na formação dos professores.

Percebe-se, através de leituras realizadas pela pesquisadora sobre a temática formação de professores e observação documental da titulação dos docentes dos *campi* do IFC, que parte dos docentes que atuam na Educação Básica, nas suas mais diversas modalidades, entre elas, especialmente a Educação Técnica e Tecnológica, tem elevada formação e titulação, mas é pequeno o número de docentes que possuem formação pedagógica ou formação em cursos de Licenciatura. Os dados funcionais da Coordenação Geral de Recursos Humanos, referente ao número de professores do *campus* Rio do Sul, demonstram que a maioria possui formação inicial em cursos de Bacharelado: dos 94 professores atuantes, 63 tem como formação o Bacharelado (Coordenação Geral de Recursos Humanos do *campus* Rio do Sul (2013)).

A pesquisa a ser realizada no IFC, *campus* Rio do Sul, visa: 1^ª) apurar e demonstrar a influência e as contribuições do Programa de Formação dos professores no desenvolvimento profissional e na prática pedagógica desses profissionais no Ensino Médio Profissionalizante e no Ensino Superior; 2^ª) diminuir a migração desses profissionais para outras instituições de ensino; 3^ª) conhecer os fatores que causam

satisfação nos educadores; 4^o) fazer um diagnóstico através da compreensão do trabalho realizado e das entrevistas, por meio do Programa de Formação desenvolvido na instituição atualmente, verificando sua influência positiva ou negativa na atuação dos educadores e; 5^o) propor alternativas, se for o caso, para implementação das atividades de formação existentes no *campus*.

Acredita-se que uma pesquisa acadêmica sobre a formação e capacitação inicial e continuada dos professores, tendo como objeto o Programa de Capacitação Inicial Continuada, contribui para o desenvolvimento profissional dos educadores nos diferentes níveis de atuação e, do ponto de vista educacional, é algo fundamental no melhoramento dos processos didáticos pedagógicos que ocorrem nessa instituição de ensino.

A pesquisa sobre o objeto de estudo Programa de Formação tem seu valor evidenciado com a aproximação dos autores que fundamentam o problema em questão. Desse modo, foi necessário fazer um levantamento das produções e análise documental. Então, se iniciou pela análise de teses e dissertações sobre o tema e se percebeu que há um número significativo que aborda a temática Formação Continuada e um número pequeno que trata especificamente do Programa de Formação. Além disso, no banco de dados pesquisado de trabalhos de teses e dissertações nas IES pertencentes ao Sistema Acafe, no Sistema Federal, com Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação no estado de Santa Catarina e periódicos de revistas avaliadas como A1, A2, B1e B2 Qualis⁵ - CAPES, não foi encontrada nenhuma pesquisa com a temática “Programa de Formação Inicial e Continuada dos professores de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico nos IFs”.

Este estudo está estruturado em cinco partes. A primeira contempla a introdução do trabalho, na qual é apresentado um pequeno memorial da pesquisadora, assim como o objeto, os objetivos, a

⁵ “Qualis é o conjunto de procedimentos utilizados pela CAPES para estratificação da qualidade da produção intelectual dos programas de Pós-Graduação” (site CAPES – <http://www.capes.gov.br/avaliacao/qualis>).

problematização do estudo, os métodos de análise e o levantamento das produções acadêmicas sobre a temática.

A segunda parte traz o contexto da pesquisa; a constituição histórica e a expansão quantitativa dos IFs; a Educação Profissional segundo a LDB; a criação e constituição do IFC, do *campus* de Rio do Sul e do Núcleo Pedagógico; e os sujeitos da pesquisa, que são os educadores que planejaram, participaram e realizaram o Programa de Formação eleito como objeto do presente estudo.

Na terceira parte, são apresentados os fundamentos teóricos referentes à formação pedagógica continuada dos professores. Nessa parte, procura-se discutir sobre o Programa de Formação e a sua influência no desenvolvimento profissional dos professores, a partir dos depoimentos dos(as) entrevistados(as). As concepções utilizadas neste trabalho são fundamentadas nos autores: Freitas (1999), Gatti (2008), Nóvoa (1991), Pimenta e Anastasiou (2008), Cunha (2008), Demo (1995), Freire (1996, 1997) e Sacristán (2000).

Já na quarta parte se busca discutir quais são as necessidades de formação continuada para o saber-ensinar nessa instituição, que contempla a Educação Básica e o Ensino Superior, com base nos destaques dos sujeitos da pesquisa; são delineadas as categorias de análise pelas quais o estudo é orientado; e são apresentados e analisados os dados com base em Contreras (2002), Giroux (2000), Kuenzer (1999), Masetto (2002), Laffin (2006), Mello (1994), Schön (2000), Tardif (2000) e Zeichner (1998). Os dados analisados são provenientes dos relatórios das ações de Formação Continuada desenvolvida pelo Núcleo Pedagógico.

Para finalizar, na quinta e sexta parte, apresentam-se as contribuições, considerações finais e as conclusões, observando-se os objetivos e as categorias de pesquisa, com referência à formação pedagógica oferecida aos seus educadores pelo IFC, *campus* Rio do Sul. Não se deseja apontar um caminho, mas há a possibilidade de se iniciar um estudo sobre os saberes essenciais e fundamentais à profissionalidade dos professores que atuam e atuarão nos IFs e como os

Programas de Formação Continuada podem contribuir, de forma exitosa, para que isso ocorra nos espaços de formação.

1.1 JUSTIFICATIVA

A pesquisa sobre o tema “Formação Inicial e Continuada do professor de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal Catarinense – *campus* Rio do Sul” tem sua história nos relatos dos educadores, os quais são tomados como sujeitos de estudos.

A problematização emerge de questões como: como um graduado, um mestre, um doutor pode atuar, concomitantemente e com sucesso, no Ensino Médio Profissionalizante e no Ensino Superior? Como ser professor do IFC, já que os professores da Escola Agrotécnica Federal atuavam somente com o Ensino Médio Profissionalizante e os professores ingressantes no IFC atuavam anteriormente apenas no Ensino Médio ou no Ensino Superior?

No artigo “A formação pedagógica do professor da Educação Profissional e Tecnológica”, apresentado no XVI ENDIPE em 2012, a Educação Profissional foi assim distinguida pelas autoras Luciana Dalla Nora dos Santos, Adriana Claudia Martins Figuera e Luiza de Salles Juchem (2012, p. 10):

A Educação profissional destina-se ao aluno matriculado no ensino fundamental, médio ou superior ou egresso deles, bem como ao trabalhador em geral, jovem ou adulto. Para tanto, apresenta-se em três níveis: básico, técnico e tecnológico. No nível básico está voltado para pessoas de qualquer nível de instrução, independente de escolarização prévia; no nível técnico voltado a proporcionar habilitação profissional a estudantes matriculados ou egressos do ensino médio, podendo ser realizado de forma integrada ou subsequente; e no nível tecnológico refere-se a cursos de nível superior na área

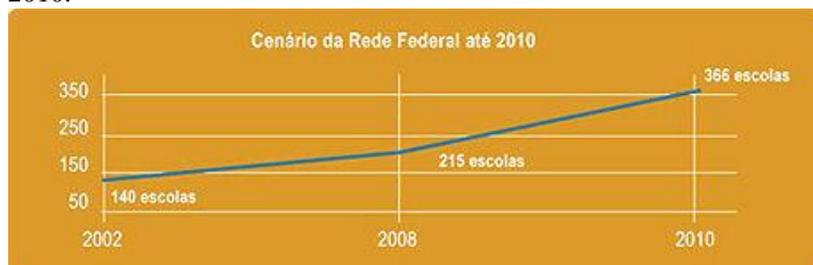
tecnológica, podendo ser realizado como graduação ou Pós-Graduação.

A Rede Federal está vivenciando a maior expansão de sua história. De 1909 a 2002, foram construídas 140 escolas técnicas no país. Entre 2003 e 2010, o Ministério da Educação entregou à população as 214 previstas no plano de expansão da Rede Federal de Educação Profissional. Além disso, outras escolas foram federalizadas (REDE FEDERAL. MEC, 2013).

O MEC está investindo mais de R\$ 1,1 bilhão na expansão da Educação Profissional. Atualmente, são 354 unidades e mais de 400 mil vagas em todo o país. Com outras 208 novas escolas previstas para serem entregues até o final de 2014, serão 562 unidades que, em pleno funcionamento, gerarão 600 mil vagas (REDE FEDERAL. MEC, 2013).

O gráfico a seguir demonstra o cenário de expansão da Rede Federal até 2010.

Gráfico 01: Cenário de expansão da Rede Federal até 2010.



Fonte: (REDE FEDERAL. MEC, 2013).

Os institutos foram criados por meio de um processo denominado de “reordenamento”. Os documentos indicam que “no ano de seu centenário, a Rede Federal dá mais um salto de qualidade”.

Desde 29 de dezembro de 2008, 31 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), 75 Unidades Descentralizadas de Ensino (UNEDs), 39 Escolas Agrotécnicas, 7 Escolas Técnicas Federais e 8 escolas vinculadas a universidades deixaram de existir para formar os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. São 38 Institutos Federais presentes em todos os estados oferecendo Ensino Médio integrado na modalidade subsequente e integrado e Cursos Superiores de Tecnologia e Licenciaturas. Também integram os institutos as novas escolas que estão sendo entregues dentro do plano de expansão da Rede Federal. Essa rede ainda é formada por instituições que não aderiram aos Institutos Federais, mas também oferecem Educação Profissional em todos os níveis. São 2 CEFETs, 25 escolas vinculadas a universidades e uma universidade tecnológica (BRASIL/MEC, 2009).

De acordo com os documentos institucionais, a Educação Profissional Tecnológica (EBT) é oferecida, em todo o Brasil, pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica que cobre todos os estados brasileiros e oferece Cursos Técnicos, Superiores de Tecnologia, Licenciaturas, Mestrado e Doutorado.

De acordo com o documento “Um novo modelo de Educação Tecnológica” (SETEC/MEC):

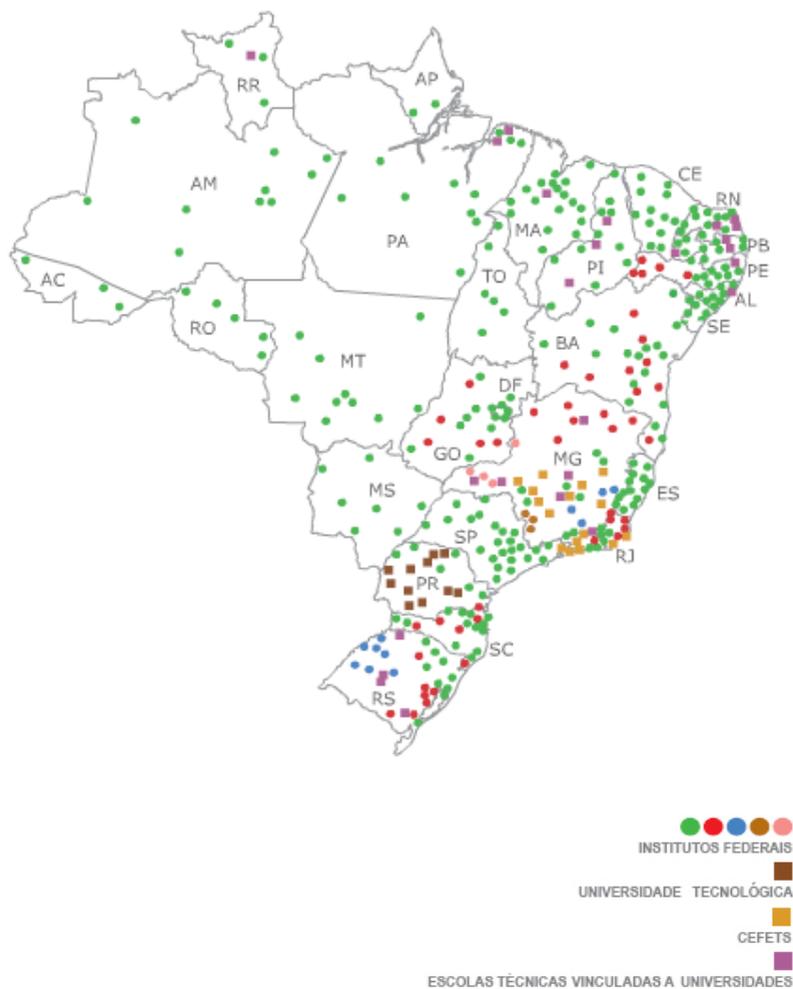
[...] o crescimento expressivo do número de instituições federais de educação profissional e tecnológica com a expansão, as novas possibilidades de atuação e as propostas político-pedagógicas que surgem intrinsecamente desse processo em que o caráter social é preponderante, a necessidade de uma nova institucionalidade emerge (2010, p. 15).

Continua o mesmo documento:

Em decorrência, a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia representa a materialização deste novo projeto, reconhecendo-se como referendo do governo no sentido de

colocar em maior destaque a educação profissional e tecnológica no seio da sociedade. Enfim, os Institutos Federais fundamentam-se em uma ação integrada e referenciada na ocupação e desenvolvimento do território, entendido como lugar de vida (2010, p. 15).

Através dos dados da expansão da Rede Federal e da ampliação do número de vagas para professores que atuaram nos IFs, ou seja, na EPT, justifica-se a necessidade de pensarmos políticas e Programas de Formação permanente desses profissionais e da importância de pesquisarmos ações já desenvolvidas para chegarmos a análises e reflexões sobre o objeto de estudo que contribuam para as pesquisas do campo e para qualidade da educação.

Figura 01: Mapa da rede dos IFs no Brasil

Fonte: (REDE FEDERAL. MEC, 2013).

Através do estudo e levantamento teórico inicial, foi possível chegar às seguintes dimensões/categorias de análise: Programa de Formação criado e desenvolvido pelo NuPe no IFC – *campus* Rio do Sul, no recorte temporal 2010-2012; conhecimentos e saberes do ensino-aprendizagem na Educação Profissional de Nível Médio e Superior nos IFs; contribuições do Programa de Formação para o desenvolvimento da profissionalidade⁶ dos professores de Ensino Básico Técnico e Tecnológico.

Quadro 01: Categorias de Análise.

CATEGORIAS DE ANÁLISE		
1. Programa de Formação Inicial e Continuada dos professores do IFC – <i>campus</i> Rio do Sul.	2. Conhecimentos e saberes dos professores do EBTT na Educação Profissional Tecnológica.	3. Contribuições do Programa de Formação para o desenvolvimento da profissionalidade dos professores de Ensino Básico Técnico e Tecnológico.
<ul style="list-style-type: none"> • Concepções do Programa; • Objetivos; • Temáticas trabalhadas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Saber-ensinar nos IFs; • Saberes pedagógicos dos docentes, processo de ensinagem. 	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento profissional continuado; • Profissionalidade dos professores.

Fonte: BRANDT (2013)

⁶ Profissionalidade: Para o autor Contreras, “[...] a profissionalidade refere às qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo”.

A formação continuada dos professores dos IFs surge como algo essencial para a implantação das políticas educacionais que contemplam a expansão da Rede Federal de Ensino. Assim, torna-se necessário pesquisar sobre esse campo e dialogar com as produções científicas para identificar as confluências e divergências quanto às abordagens, aos focos de pesquisa e às problemáticas ainda não contempladas nesses estudos, bem como para situar em qual contexto a presente investigação pode contribuir para as pesquisas na área, no campo da formação de professores e da educação.

Desse modo, este trabalho se propõe a pesquisar o “Programa de Formação Inicial e Continuada dos Professores” e tomar como local o *campus* Rio do Sul do IFC. Esta instituição apresenta como peculiaridade, em relação aos demais IFs, o fato de ter sido formada exclusivamente por instituições especializadas no Ensino Técnico Agrícola, com pouca ou nenhuma experiência no Ensino Superior, na pesquisa e na extensão e possuir poucos professores oriundos das Licenciaturas.

A opção pelo IFC se deve ao fato da pesquisadora ter ocupado cargo de gestão (Coordenador Geral de Ensino), ser pedagoga e integrante do Núcleo Pedagógico no *campus* Rio do Sul. Dessa forma, são muitas as inquietações e reflexões referentes ao tema estudado, o que criou a vontade de aprofundar os estudos e pesquisas sobre o tema para colocá-los em prática no seu cotidiano profissional. Entende-se que as experiências vividas possam contribuir para a contextualização dos fatos e para o acesso às informações que alimentarão esta pesquisa.

Justifica-se o valor deste pelas contribuições que serão oferecidas ao Programa de Formação Inicial e Continuada do *campus* após a realização da pesquisa proposta, objetivando, assim, a qualidade da educação nos *campi* e a satisfação dos professores em lecionar no Ensino Básico, Técnico e Tecnológico.

Com base no exposto, esse projeto se justifica pela necessidade de refletir sobre o processo educativo e desencadear ações que ampliem a compreensão dos fenômenos, das atitudes do próprio docente e, especialmente, com o compromisso que ele (o professor) tem com o processo de ensinagem.

1.1.1 Objetivos, problema e questões de pesquisa

Como pedagoga membro do Núcleo Pedagógico do *campus* Rio do Sul, responsável pelo desenvolvimento do PPrograma de Formação e Capacitação Continuada com os educadores, e preocupada com a implantação, o replanejamento e o êxito das ações e atividades de formação desenvolvidas no *campus*, algumas falas de professores e da equipe pedagógica levaram esta pesquisadora a analisar e refletir sobre este objeto de estudo e a buscar contribuições para o aprimoramento dele.

O objeto de investigação, que norteia a presente intenção de pesquisa, é o Programa de Formação e Capacitação Continuada dos professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico iniciado de 2010 até 2012. Ressalta-se o interesse em pesquisar sua implantação, expectativas, contribuições, aspectos relevantes, influência no processo de ensinagem e suas fragilidades para a formação do professor que atua concomitantemente no Ensino Técnico Profissionalizante e Ensino Superior, desenvolvido hoje no *campus* de Rio do Sul do IFC.

Na acepção científica, “problema é qualquer questão não resolvida e que é objeto de discussão, em qualquer domínio do conhecimento” (GIL, 1999, p. 49).

Problema, para Kerlinger (1980, p. 35), “é uma questão que mostra uma situação necessitada de discussão, investigação, decisão ou solução”.

Dessa forma, o problema central de pesquisa a ser investigado está enunciado: Qual a relação existente entre o Programa de Formação Continuada do IFC – *campus* Rio do Sul – e as mudanças na prática docente e no desenvolvimento profissional do professor de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT)?

Em decorrência dessa problemática, enquanto objetivo geral pretende-se investigar e compreender como o Programa de Formação e

Capacitação Continuada contribuiu para a formação e o desenvolvimento profissional dos professores de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do IFC no recorte temporal de 2010 a 2012.

Assim, os objetivos específicos a seguir servirão para direcionar a pesquisa. Nesse sentido, procura-se:

1. Analisar a criação e a implantação do Programa de Formação e Capacitação Continuada dos professores do Instituto Federal Catarinense e identificar fatores que concorrem para a construção e o desenvolvimento do processo de ensinagem, na opinião dos educadores e da equipe diretiva;
2. Investigar de que forma as atividades do Programa de Formação influenciam na formação e no desenvolvimento profissional do professor que atua concomitantemente no Ensino Médio Profissionalizante e no Ensino Superior e como proporcionam ao professor a atuação apropriada em sala de aula para cada nível de ensino;
3. Analisar o grau de atendimento às expectativas do professor, como decorrência da participação dos educadores nas atividades e nos cursos propostos no Programa de Formação;
4. Levantar propostas e alternativas para o aprimoramento do Programa de Formação para os educadores do *campus* Rio do Sul.

Na busca por investigar o objeto de estudo e encontrar caminhos que levem a uma ensinagem e uma formação continuada mais contextualizada com a realidade dos sujeitos dos IFs, no decorrer da pesquisa, busca-se responder a alguns questionamentos e, para auxiliar na investigação, formulamos as seguintes questões de pesquisa:

1. Como o Programa de Formação e Capacitação Continuada dos Educadores contribui para o desenvolvimento profissional do professor de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico que atua concomitante no Ensino Médio Profissional e no Ensino Superior?
2. Em que condições de vida e de trabalho se está realizando o Programa de Formação e Capacitação Continuada para dar conta de uma formação inicial e continuada de acordo com as necessidades dos professores do EBTT?

3. Como o Programa de Formação e Capacitação Continuada dos Educadores, configurado nos moldes atuais e com a proposição de contribuir para o desenvolvimento profissional e do processo de ensino, apresenta limites, impactos pedagógicos e contribuições ao fazer pedagógico dos educadores do atual IFC?
4. Como os professores do atual IFC estão adaptando-se a essa nova realidade criada pela lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia?
5. Como a participação dos professores no Programa de Formação contribui para o desenvolvimento de aprendizagens sobre elaboração/reelaboração nos Projetos de Criação de Curso (PCC) e nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) e como esse envolvimento influencia sua formação profissional

1.1.1.1 *Metodologia*⁷

⁷ Destacamos a Metodologia da Problematização que segue as etapas do Arco de Maguerez como relevante para a análise do objeto da presente pesquisa, levantamento de hipóteses de soluções. Mas, por não ser nosso foco metodológico

“A teoria existe para ampliar os conhecimentos na prática” (MARQUES, 1999).

Na observação de cada elemento apresentado – objetivo, problema e questões de pesquisa – tem-se presente a necessidade de desenvolver e aprimorar o Programa de Formação e Capacitação dos professores/educadores do IFC para que contemple a formação pedagógica e crítica dos professores e, em especial, às formas de contribuir no processo de ensinagem para o ensino da Educação Básica, Técnica e Tecnológica.

Esta pesquisa contemplará a área da Educação, em especial a Formação de professores, na busca de ampliar conhecimentos acerca da formação dos professores de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico a partir do Programa de Formação e Capacitação Continuada do IFC – *campus* Rio do Sul, que também deverá oferecer à comunidade escolar e científica um estudo sobre o desenvolvimento profissional desse educador.

principal deixamos a contribuição para futuras pesquisas referente ao objeto e a temática. Desta forma, segundo Berbel (1999a), a Metodologia da Problematização segue as etapas do Arco de Maguerez desenvolvendo-se através de cinco etapas: 1) observação da realidade e definição de um problema de estudo; 2) definição dos pontos chave do problema; 3) teorização; 4) hipóteses de solução, e aplicação à realidade e prática transformadora.

De acordo com a mesma autora (1999), o Arco tem como ponto de partida a realidade vivida, consiste em observar a realidade de uma maneira atenta e extrair elementos problemáticos. Então, a primeira etapa é a da Observação da Realidade e Definição do Problema de Estudo. É o início de um processo de apropriação de informações pelos participantes que são levados a observar a realidade em si, com seus próprios olhos e identificar-lhes as características, o que precisa ser trabalhado, corrigido, aperfeiçoado. Com a perspectiva de, por meio dos estudos, poderem contribuir para a transformação da realidade observada, uma das situações é selecionada e professor e estudantes problematizam essa situação ou várias situações de problema.

A metodologia de identificação e resolução de problemas traz em si uma abordagem problematizadora. O levantamento e a análise dos dados sobre o Programa de Formação Inicial e Continuada dos professores do Ensino Básico e Técnico é “provocado de”, por situações-problema, desafios e casos, os quais serão desenvolvidos e propostos na pesquisa apresentada. Normalmente, estes casos estão baseados em situações do cotidiano das práticas pedagógicas, cuja solução exigirá dos participantes do projeto conhecimentos dos conceitos envolvidos, processo de discussão, análise e reflexão, sendo necessário mobilizar uma série de competências até que se encontre uma solução.

De acordo com Michel (2005), o planejamento é o documento físico com a proposta da pesquisa que tem como finalidade a estruturação e organização desta pesquisa, a qual será realizada a partir de leituras acerca do tema levantado, análise de entrevistas, vozes, documentos e vozes dos educadores, definindo-se como estudo de caso e pesquisa descritiva qualitativa.

Buscar-se-ão outras bibliografias, além das já lidas e fichadas em relação ao tema proposto, através de fichas de leituras para registrá-las.

Gil (2009) destaca que a principal vantagem da pesquisa bibliográfica é possibilitar a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que poderia ser pesquisado diretamente.

De acordo com o mesmo autor:

[...] A análise qualitativa depende de muitos fatores, tais como a natureza dos dados coletados, a extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que nortearam a investigação. Pode-se, no entanto, definir esse processo como uma sequência de atividades, que envolve a redução dos dados, a categorização desses dados, sua interpretação e a redação do relatório (GIL, 2009, p. 133).

Apropriando-se das palavras de Chizzotti, o termo “qualitativo”:

[...] implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível e, após esse tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa (CHIZZOTTI, 2003, p. 2).

Quanto à sua natureza, a pesquisa se caracteriza por ser qualitativa e procurar analisar os resultados das entrevistas desenvolvidas com os educadores do IFC – *campus* Rio do Sul, de uma forma qualitativa descritiva.

O trabalho será desenvolvido com os educadores do *campus* Rio do Sul do Instituto Federal Catarinense, para seu enriquecimento das pesquisas nesse campo de ensino.

1.1.1.1.1 Classificação do estudo

Segundo o pensamento de Severino (2000), para a busca de uma análise metodológica eficiente, é necessário selecionar as principais estratégias; entre elas destacam-se:

por métodos os procedimentos mais amplos de raciocínio, enquanto técnicas são procedimentos mais restritos que operacionalizam os métodos, mediante emprego de instrumentos adequados (SEVERINO, 2000, p. 162).

A pesquisa, quanto aos procedimentos técnicos, realizará o estudo de caso. Para Gil (2009, p. 54), caracteriza-se como um estudo “profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento”.

Schramm *apud* Yin 2001, informa que a essência de um estudo de caso é tentar desvendar uma decisão ou um conjunto de decisões: o motivo pela qual foram tomadas, como foram implementadas e com quais resultados.

Para referenciar esse estudo recorre-se a Yin (2001), que destaca que o estudo de caso torna-se estratégia preferida por uma pesquisa quando se colocam questões tipo: “como?” e “por quê?” ou, ainda, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos ou o foco da pesquisa se coloca em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da realidade. A necessidade pelo estudo de caso surge do desejo de se compreender fenômenos sociais complexos, resume Yin (2001).

Assim, a base de estudo do caso é considerada uma estratégia de pesquisa que busca examinar um fenômeno ou uma atividade respectiva dentro de seu contexto organizacional, em que se tenta obter o esclarecimento ou motivo para a tomada de decisões ou ações efetuadas para obtenção de resultados satisfatórios.

Severino afirma que o estudo de caso é uma:

Pesquisa que se concentra no estudo de um caso particular, considerando representativo de um conjunto de casos análogos, por ele significativamente representativo. A coleta de dados e sua análise se dão da mesma forma que nas pesquisas de campo, em geral (SEVERINO 2007, p. 121).

O mesmo autor (2007) afirma que o caso para a pesquisa deve ser significativo e representativo, de modo a ser apto a fundamentar uma generalização para situações análogas, autorizando inferências.

Quanto aos meios, o estudo foi realizado através de uma pesquisa qualitativa-descritiva, pois utiliza diversos autores na área de Currículo e Formação de Professores como referencial teórico para o estudo, e pesquisa de campo para que haja coleta de dados em ambiente natural para referência, evidenciando assim uma investigação precisa, na qual os dados serão analisados de forma minuciosa e, por fim, as conclusões levantadas .

Segundo Severino:

Os dados devem ser coletados e registrados com o necessário rigor e seguindo todos os procedimentos da pesquisa de campo. Devem ser trabalhados, mediante análise rigorosa, e apresentados em relatórios qualificados (SEVERINO, 200, p. 121).

1.1.1.1.2 Plano de coleta de dados

Conforme Severino

[...] as técnicas são procedimentos operacionais que servem de mediação prática para a realização das pesquisas. Como tais, podem ser utilizadas em pesquisas conduzidas mediante diferentes metodologias e fundamentadas em diferentes epistemologias. Mas, obviamente, precisam ser compatíveis com os métodos adotados e com os paradigmas epistemológicos adotados (2007, p. 124).

Segundo Gil (2009, p. 141), pode-se dizer, em termos de coleta de dados que:

[...] o estudo de caso é o mais completo de todos os delineamentos, pois se vale tanto de dados *de gente* quanto de dados *de papel*. Com efeito, nos estudos de caso os dados podem ser obtidos mediante análise de documentos, entrevistas, depoimentos pessoais, observação espontânea, observação participante e análise de artefatos físicos.

Segundo Sarmento (2003), essa escolha metodológica possibilita que o ato de observar uma dada situação, depoimento ou documento seja analisado a partir de uma perspectiva unilateral, comprometendo a realidade em todo o seu aspecto amplo e complexo.

No plano de coletas de dados, realizar-se-á uma entrevista e a aplicação de um questionário aos educadores considerados formadores, participantes e gestores do Programa de Formação e Capacitação Pedagógica pesquisado no recorte temporal de 2010 a 2012.

Segundo Severino (2007, p. 124):

A entrevista como coleta de informações sobre um determinado assunto, diretamente solicitadas aos sujeitos pesquisados. Trata-se, portanto, de uma interação entre pesquisador e pesquisado. Muito utilizada nas pesquisas da área das Ciências Humanas. O pesquisador visa apreender o que os sujeitos pensam, sabem, representam, fazem e argumentam.

Afirma, ainda, o autor que, as entrevistas semiestruturadas

são aquelas em que as questões são direcionadas e previamente estabelecidas, com determinada articulação interna. Aproxima-se mais do questionário, embora sem a impessoalidade deste.

Com questões bem diretivas, obtêm, do universo de sujeitos, respostas também mais facilmente categorizadas, sendo assim muito útil para o desenvolvimento de levantamentos sociais (2007, p.125).

A entrevista é um instrumento muito utilizado, porém difícil de ser analisada. Desta forma, de acordo com o Selltiz citado por Gil:

Qualquer que seja o instrumento utilizado convém lembrar que as técnicas de interrogação possibilitam a obtenção de dados a partir do ponto de vista dos pesquisados. Assim, o levantamento apresentará sempre algumas limitações no que se refere ao estudo das relações sociais mais amplas, sobretudo quando estas envolvem variáveis de natureza institucional. No entanto, essas técnicas mostram-se bastante úteis para a obtenção de informações acerca do que a pessoa "sabe, crê ou espera, sente ou deseja, pretende fazer, faz ou fez, bem como a respeito de suas explicações ou razões para quaisquer das coisas precedentes" (SELLTIZ apud GIL 2009, p. 115).

A vantagem da entrevista é que, segundo Ludke e André (1986, p. 34), "[...] permite a captação imediata e corrente da informação desejada" e pode traduzir as impressões de maneira muito fiel.

Os dados das entrevistas realizadas serão analisados por categorias delimitadas de acordo com as seguintes categorias de análise da pesquisa: Programa de Formação Inicial e Continuada dos Professores do IF Catarinense – *campus* Rio do Sul; Conhecimentos e saberes do ensino aprendizagem na Educação Profissional; Contribuições do Programa de Formação para o desenvolvimento da profissionalidade dos professores de Ensino Básico Técnico e Tecnológico.

Para Bogdan e Biklen (1994), as entrevistas variam quanto ao grau de estruturação: estruturada, semiestruturada, e não-estruturada. A respeito da entrevista semiestruturadas, Bogdan e Biklen (1994, p. 135) colocam que o pesquisador fica com a certeza de “[...] obter dados comparáveis com vários sujeitos”.

Quanto ao grau de estruturação, classifica-se como semiestruturada na modalidade focalizada por Marconi e Lakatos (2002). Nessa modalidade, as perguntas especificadas partiram de um roteiro relacionado ao foco de interesse e é, de acordo com a necessidade, o que vai ao encontro da concepção de Gil (1989, p. 117), que denomina a entrevista semiestruturada de parcialmente estruturada, a qual “[...] é guiada por relação de pontos de interesse que o entrevistador vai explorando ao longo de seu curso”.

Diante dessas informações, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 9 (nove) sujeitos escolhidos da pesquisa, que serão caracterizados pelos perfis: dois educadores que fazem parte da equipe de gestão do *campus* Rio do Sul; dois educadores membros do Núcleo Pedagógico, responsáveis pelo elaboração e execução do Programa de Formação Continuada; dois educadores que participaram como formadores; dois professores licenciados; dois professores bacharéis; dois professores iniciantes; e dois professores efetivos ainda na Escola Agrotécnica Federal, que participaram do Programa de Formação (destacamos que na escolha dos sujeitos da pesquisa, há entrevistados que possuem mais de uma característica por perfil).

Quanto à forma, as perguntas da entrevista semiestruturada, serão interrogações claras e concisas, desta forma abertas, com respostas livres que aparecem sob forma interrogativa e permitem que o respondente disserte sobre o tema questionado. Este procedimento contribuirá para que a pesquisa seja a mais próxima da realidade, identificando melhor as respostas e as qualificações na interpretação dos dados, o que, sem dúvida, auxiliará à análise, reflexões e estudos de campo, tanto para a instituição de ensino que concedeu esta

oportunidade de aprendizado, quanto para o crescimento pessoal da autora da presente pesquisa.

Segundo Gil (2009), a pesquisa documental se constitui de materiais ainda não analisados e possui uma série de vantagens, pois os documentos são fontes ricas e estáveis de dados e representam uma pesquisa de baixo custo. Por outro lado, há críticas em relação a não representatividade e à subjetividade dos documentos. Por isso, para garantir a qualidade da pesquisa, o pesquisador deve considerar um grande número de documentos e diversas implicações relativas a eles antes de chegar a alguma conclusão.

Na busca de mais dados e informações referentes ao objeto de pesquisa, realizar-se-á também uma pesquisa documental através de um levantamento de documentos, tais como: projeto do Programa de Formação, lista de participantes dos encontros, plano de ensino dos seminários, palestras, colóquios, relato de experiência, lista de presença, formas de divulgação dos encontros de formação, fichas de avaliação, relatórios síntese de eventos e das atividades de formação e dos cursos de formação desenvolvidos pelo Núcleo Pedagógico no *campus* de Rio do Sul.

1.1.1.1.3 Plano de análise e interpretação dos dados

De acordo com Severino, a análise de conteúdo:

é uma metodologia de tratamento e análise de informações constantes de um documento, sob forma de discursos pronunciados em diferentes linguagens: escritos, orais, imagens, gestos. Um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Trata-se de compreender criticamente o sentido

manifestado ou oculto das comunicações (2007, p.121).

Ainda conforme Severino (2007), a análise de conteúdo envolve a análise do conteúdo das mensagens, os enunciados dos discursos, a busca do significado das mensagens. As linguagens, a expressão verbal e os enunciados são vistos como indicadores significativos, indispensáveis para a compreensão dos problemas ligados às atividades humanas e seus componentes psicossociais. As mensagens podem ser verbais, gestuais, figurativas e documentais.

Severino afirma ainda que, “[...] a Análise de Conteúdo atua sobre a fala, sobre o sintagma. Ela descreve, analisa e interpreta as mensagens/enunciados de todas as formas de discurso, procurando ver o que está por detrás das palavras” (2007, p.121).

Para Severino “Os discursos podem ser aqueles já dados nas diferentes formas de comunicação e interpretação e interlocução bem como aqueles obtidos a partir de perguntas, via entrevistas e depoimentos” (2007 p.121).

A análise de conteúdo, segundo Bardin (2009, p.121) são: 1º) pré-análise; 2º) a exploração do material; e 3º) descrição e a interpretação inferencial. Os dois polos da análise de conteúdo são: a rigorosidade e a necessidade de ir além das aparências.

Além disso, a análise dos dados pode ser baseada em três finalidades, conforme Minayo (2002): estabelecer uma compreensão dos dados coletados, confirmar ou não o pressuposto da pesquisa, responder às questões formuladas e ampliar o conhecimento sobre a questão pesquisada, articulando-a ao contexto cultural da qual faz parte. Será usado, portanto, para análise, os passos preconizados por essa autora, que são:

- a) Ordenação dos dados: mapeamento de todos os dados obtidos no trabalho de campo;
- b) Classificação dos dados: leitura exaustiva e repetida dos textos e elaboração das categorias específicas;

c) Análise final: articulação entre dados e referenciados teóricos na pesquisa, tendo sempre os objetivos do estudo.

1.2 O CAMINHO DA INVESTIGAÇÃO PERCORRIDO

O estudo foi realizado em dois momentos complementares: no primeiro, realizou-se a revisão bibliográfica e a coleta documental; e no segundo, a pesquisa empírica, por meio de entrevistas gravadas semiestruturadas, fundamentada nas falas de nove profissionais de educação, entre professores sobre o Programa de Formação Inicial e Continuada realizado no *campus* Rio do Sul, do IF Catarinense, no recorte temporal 2010-2012. Assim, a partir da reflexão, ação, análise dessas narrativas, procurou-se refletir sobre as contribuições, os desafios e as possibilidades de avanços no campo da formação desses profissionais no *campus* Rio do Sul.

A abordagem de caráter qualitativo auxiliou no entendimento das concepções de formação continuada, os saberes pedagógicos, profissionalidade tendo como princípio o desenvolvimento profissional como professor do EBTT. A partir de procedimentos de obtenção dos dados na realidade pesquisada, sendo auxiliado pelas transcrições das entrevistas, como informações valiosas para legitimar a investigação.

Através do estudo de caso, situou-se o objeto de estudo em diferentes ângulos e foram utilizados como instrumentos: a entrevista para delimitação do perfil dos interlocutores e as entrevistas semiestruturadas (ANDRÉ, 1995) com o objetivo de obter, de forma detalhada, as impressões dos sujeitos da pesquisa sobre o Programa de Formação.

A análise de conteúdo foi utilizada para verificar os sentidos dos interlocutores sobre sua trajetória de formação e profissionalidade docente.

Compreende-se que essa discussão é importante para o entendimento da concepção de formação inicial e continuada do professor do EBTT que atua no ensino médio profissional e ensino

superior, o desenvolvimento dos saberes profissionais e da profissionalidade. Analisaram-se as contribuições dos sujeitos da pesquisa para o aprimoramento e avanço pedagógico do Programa de Formação, tendo em vista as experiências capazes de proporcionar um desenvolvimento profissional.

1.2.1 A investigação: a entrevista semiestruturada e coleta documental como coleta e análise de dados

Os questionários foram organizados em três eixos temáticos de acordo com as categorias de análise: Programa de Formação Inicial Continuada dos Professores do EBTT; Saberes dos professores de EBTT que atuam na EPT; e Contribuições do Programa de Formação para o desenvolvimento da profissionalidade dos Professores do EBTT.

Na busca de informações sobre o Programa de Formação realizado no contexto da pesquisa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com nove sujeitos, destes, sete professores e dois técnicos administrativos do NuPe. Buscou-se selecionar professores e servidores que possuísem características para responder os dois blocos de perguntas de acordo com o perfil selecionado para a pesquisa. Segue abaixo a descrição do perfil, formação e atuação profissional dos sujeitos entrevistados conforme o quadro 02:

Quadro 02: Perfil, Formação e Atuação Profissional dos Sujeitos da Pesquisa.

Continua

SUJEITO	PERFIL	FORMAÇÃO	ATUAÇÃO PROFISSIONAL	TEMPO DE SERVIÇO COMO PROFESSOR
---------	--------	----------	-------------------------	--

<p>T 01 Respondeu os dois blocos de perguntas.</p>	<p>Equipe de direção: Coordenação Geral de Ensino – (CGE); Professor da Escola Agrotécnica Federal na transição para o IFC; Possui Licenciatura; Formador e participante das formações.</p>	<p>Professor de Graduação, 1982, Licenciatura em Ciências Agrícolas, 2001; Pós-Graduação <i>lato sensu</i>, especialização em Ciências dos Alimentos, 2009; Pós-Graduação <i>stricto sensu</i>, Mestrado em Educação Agrícola, 2004.</p>	<p>Efetivo, substituto 98, 2003, Concórdia, Colégio Agrícola, Escola Agrícola, 2004, fev., Estatuto Rio do Sul, também Escola Agrotécnica.</p>	<p>São 14 anos na área de atuação, 10 anos na Produção Agroindustrial, quatro anos na Engenharia Agrícola.</p>
<p>T 03 Respondeu os dois blocos de perguntas.</p>	<p>Membro do NuPe; Técnica Administrativa em Educação; Possui Licenciatura; Participante das formações; Educadores que elaboraram o programa ou encontros de formação.</p>	<p>Cargo/função atual: Orientadora Educacional - <i>campus</i> Rio do Sul - NuPe; Graduação e ano de obtenção: Licenciatura em Pedagogia - Orientadora Educacional - 2001; Titulação/ano de obtenção: Psicopedagogia - 2011.</p>	<p>Ano de ingresso no IFC: 2010; <i>Campus</i> Rio do Sul; Área de atuação: Orientadora Educacional.</p>	<p>Tempo de serviço como professor: professora fora do <i>campus</i> Rio do Sul - 19 anos de sala de aula - orientadora no total 5 anos - Rio do Sul - três anos e cinco meses.</p>

<p>T 04 Respondeu os dois blocos de perguntas.</p>	<p>Equipe de direção: Coordenação do NuPe; Técnica Administrativa em Educação; Possui Licenciatura; Participante das formações; Educadores que elaboraram o programa ou encontros de formação.</p>	<p>Cargo/função atual: Técnica em Assuntos Educacionais; Graduação e ano de obtenção: Pedagogia – 1991; Titulação/ano de obtenção: Mestrado em Educação e Doutorado em Educação Científica e Tecnológica.</p>	<p>Ano de ingresso no IFC: 1995 - na Escola Agrotécnica Federal; Área de atuação: IFC; Técnica em Assuntos Educacionais; Ensino Superior; Docência em outra instituição de Ensino Superior nos cursos de Licenciatura para formação de professores.</p>	<p>19 anos de IFC.</p>
<p>T 06 Respondeu os dois blocos de perguntas.</p>	<p>Equipe de direção: Coordenação Geral de Ensino - CGE; Professora da Escola Agrotécnica Federal na transição para o IFC; Possui Licenciatura; Formador e participante das formações.</p>	<p>Cargo/função atual: professora - docente de estágio supervisionado 2, 4 e matemática no Ensino Médio; Graduação e ano de obtenção: Graduação em Ciências - Licenciatura em matemática – 1996; Titulação/ano de obtenção: Mestrado em ensino de Matemática – 2009.</p>	<p>Ano de ingresso no IFC: 2006 Área de atuação: ensino de Matemática.</p>	<p>Tempo de serviço como professor: professor total: 21 anos, ingresso em 1992; 8 anos no IFC.</p>

<p>T 10 Respondeu os dois blocos de perguntas.</p>	<p>Equipe de direção: Direção Geral; Professor da Escola Agrotécnica Federal na transição para o IFC; Possui Bacharelado; Formador e participante das formações.</p>	<p>Cargo/função atual: professor de Agricultura e Diretor Geral do <i>campus</i> Rio do Sul; Graduação e ano de obtenção: Engenharia Agrônoma – 1992; Titulação/ano de obtenção: Mestrado Plantas Forrageiras - 1995 e Doutorado em Produção Vegetal – 2009.</p>	<p>Ano de ingresso no IFC: julho de 1996; Escola Agrotécnica em Rio do Sul; Área de atuação: Agricultura em geral.</p>	<p>Tempo de serviço como professor: 17 anos no IFC e antes um ano; Como professor de Matemática - 18 anos.</p>
<p>T 07 Respondeu o bloco de perguntas para os professores participantes.</p>	<p>Professor da Escola Agrotécnica Federal na transição para o IFC; Possui Licenciatura; Participante das formações.</p>	<p>Cargo/função atual: Professor EBTT; Graduação e ano de obtenção: Licenciatura em Ciências Agrárias - UDESC – 1988; Titulação/ano de obtenção: Mestrado em Desenvolvimento Regional - 2003 – FURB.</p>	<p>Ano de ingresso no IFC: Escola Agrotécnica Federal - 1985; hoje IFC <i>campus</i> Rio do Sul; Área de atuação: Engenharia Agrícola; área de Topografia; Desenho Técnico; Construções e Instalações Rurais.</p>	<p>Tempo de serviço como professor: 28 anos - julho 1985.</p>
<p>T 08 Respondeu os dois blocos de perguntas.</p>	<p>Professora do IFC com ingresso após a criação dos IFs; Possui Licenciatura;</p>	<p>Cargo/função atual: professora do IFC - <i>campus</i> Rio do Sul; Graduação e ano de obtenção: licenciada em</p>	<p>Ano de ingresso no IFC: 2010 – <i>campus</i> Rio do Sul; Área de atuação: Matemática.</p>	<p>Tempo de serviço como professor: total 26 anos; IFC 2 anos como substituta e agora 3 anos</p>

	Formadora e participante das formações.	Matemática pela UNISC, no RS, em 1992; Titulação/ano de obtenção: Pós-Graduação, especialização UNIDAVI/FURB, 1996; Mestrado na PUC, em Porto Alegre/RS, 2003-2006; Doutorado em andamento.		como efetiva.
T 09 Respondeu os dois blocos de perguntas.	Professora do IFC com ingresso após a criação dos IFs; Possui Bacharelado; Formadora e participante das formações.	Cargo/função atual: Professora do Ensino Básico TT; Graduação e ano de obtenção: Médica Veterinária – 2004; Titulação/ano de obtenção: Mestrado em Zootecnia, área de nutrição animal.	Ano de ingresso no IFC: 2010; Área de atuação: Zootecnia.	Tempo de serviço como professor: seis anos
T 02 Respondeu os dois blocos de perguntas.	Professor do IFC com ingresso após a criação dos IFs; Possui Bacharelado; Formador e participante das formações.	Bachareleiro engenheiro agrônomo, 2004. Pós-Graduação <i>lato sensu</i> especialização fertilidade do solo e nutrição de plantas e Mestrado em conclusão na área	Dez. 2010, Araquari, breve a passagem, três semanas.	Três anos no <i>campus</i> Rio do Sul

		agricultura e fertilidade dos solos.		
--	--	--	--	--

Fonte: BRANDT (2013)

Dessa forma, buscou-se na escolha dos sujeitos da pesquisa aqueles que tivessem vivenciado o Programa de Formação em diversas oportunidades, que trouxessem contribuições amplas, com diferentes visões de acordo com as posições ocupadas no período investigados. Destaca-se, porém, que algumas características foram selecionadas para a escolha desses sujeitos, segundo as quais se primaram para que pelo menos: 2 (dois) sujeitos tivessem formação em Bacharelado; 2 (dois) sujeitos tivessem formação em Licenciatura; 2 (dois) sujeitos tivessem ingressado no serviço público na Escola Agrotécnica Federal e tivessem vivenciado a transição para o IF Catarinense; 2(dois) sujeitos tivessem ingressado após a criação do IF Catarinense; 2 (dois) sujeitos da equipe de direção; 2 (dois) sujeitos integrantes do NuPe. Assim, estas características foram buscadas para contemplar diferentes experiências buscando uma maior riqueza de informações e como relatamos alguns sujeitos contemplaram mais de uma característica no seu perfil de entrevistado(a).

As entrevistas foram direcionadas em dois blocos de perguntas de acordo com os perfis escolhidos, um para a equipe de gestão; - educadores que elaboraram o programa e formadores; e, outro para os educadores que participaram dos encontros de formação, sendo que 8 (oito) sujeitos responderam os dois blocos de questão por serem classificados nos dois perfis: 1(um) respondeu somente o bloco para educadores que participaram dos encontros de formação. Desse modo, nem todos os entrevistados responderam todas as perguntas e quando o sujeito se encaixou nos dois perfis as perguntas comuns para os dois blocos foram respondidas somente uma vez.

Com o intuito de investigar e compreender como o Programa de Formação e Capacitação Continuada contribuiu para a formação e desenvolvimento profissional dos professores de Ensino Básico,

Técnico e Tecnológico do IF Catarinense no recorte temporal de 2010 a 2012, foram elaboradas 13 questões, para se analisar a seguinte problemática da pesquisa e refletir sobre ela: Qual a relação existente entre o Programa de Formação Continuada do IF Catarinense – *campus* Rio do Sul – e as mudanças na prática docente e no desenvolvimento profissional do professor de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico? As questões elaboradas para a entrevista semiestruturadas encontram-se nos apêndices (APÊNDICE C).

A pesquisa do objeto precisa ir além do senso comum. Segundo Berbel (1999, p. 11):

[...] a idéia de aprender é aprender a razão de ser do próprio objeto que se quer aprender. Para isso é preciso sair das primeiras percepções sobre objeto, que no caso aqui é o problema, um aspecto da realidade e partir para um estudo mais aprofundado. Sair do senso comum e partir para um conhecimento mais elaborado. Aprender a razão de ser para aprender a estrutura daquele problema, daquele aspecto da realidade.

Para o estudo do problema proposto pela pesquisa, com base nas entrevistas realizadas, foi desenvolvida a triangulação do diálogo entre os autores da área, os dados da pesquisa empírica e as reflexões, construindo-se alguns cenários de análise do objeto de estudo.

A pesquisa em questão busca através das entrevistas semiestruturadas analisar os documentos e dados do Programa de Formação, para verificar se os objetivos propostos foram alcançados e que sugestões de ações e melhorias são significativas para o seu aprimoramento em busca do desenvolvimento de uma educação crítica e de qualidade. Para a presente proposição, foram levantados os dados referentes às temáticas, ao público-alvo, às metodologias utilizadas nos encontros de formação, ao número de participantes, aos formadores do Programa de Formação.

Assim, esta pesquisa tem orientação qualitativa, pois compreende como fundamental a presença das múltiplas vozes dos sujeitos envolvidos, notadamente dos educadores do IF Catarinense – *campus* Rio do Sul. Para o alcance dos objetivos propostos, conjugou a **pesquisa bibliográfica** sobre a temática formação inicial e continuada de professores do EBTT dos IFs; a **pesquisa documental** de documentos nacionais (à Constituição Federal de 1988, à Lei n.º. 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei n.º 11.892/08, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; dos IFs (PPPI e PDI do IF Catarinense); Locais (projeto de capacitação inicial, projeto de criação e regulamento do NuPe, Programa de Capacitação); a **pesquisa de campo**, estudo de caso, com de entrevistas semiestruturados com os sujeitos, análise qualitativa-descritiva das vozes e análise de conteúdo.

Desta forma, a definição dos indicadores do questionário da entrevista semiestruturada e o eixo temático serão relacionados com os estudiosos com pesquisas no campo da Educação Profissional Tecnológica (KUENZER, 1999, 2007, 2008a, 2008b; MOURA, 2008a, 2008b; MACHADO, 2008 e SHIROMA, 2011, 2013); no campo do Ensino Superior (CUNHA, 2006, 2010, 2013; LIBÂNEO, 1998, 2013; PIMENTA 1996, 2003, 2005; SEVERINO, 2003; VEIGA, 2008); sobre formação de professores (TARDIF, 2000, 2002; NÓVOA, 1992, 1995, 2013; ZEICHNER, 1993, 2003; PIMENTA, ANASTASIOU, CAVALLET, 2003); sobre a questão da profissionalidade (SACRISTAN, 1995; CONTRERAS, 2002), explicitando suas possibilidades e desafios sem deixar de destacar que as influências do campo educacional.

O ensejo de pesquisar sobre “Formação Continuada de Professores” é motivado pela investigação proposta que possa contribuir para o movimento de (re)construção, (re)significação e (re)conceptualização da temática e do Programa de Formação da implantação e consolidação, em vigência, e para um repensar sobre crítico de diferentes projetos de formação de professores em instituições de Ensino Superior (IES), bem como a busca de um planejamento de

atividades de Formação Continuada que contribuam realmente para uma revisão crítica e reflexiva das práticas pedagógicas dos Professores dos IFs.

1.3 PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE O TEMA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DOS IFs

A reflexão que se propõe é norteada pelo estudo referente ao objeto “Programa de Formação Inicial e Continuada de Professores no IF Catarinense”. É nesta perspectiva que buscamos refletir e alcançarmos caminhos possíveis para a temática, sugerindo o um (re)pensar e uma (re)significação da função do professor em formação continuada.

A questão sobre formação de professores ganha maior visibilidade no Brasil, principalmente nas décadas finais do século XX. Sob o pressuposto de que a formação inicial e continuada de professores é a prioridade na educação brasileira, no início do século XXI (MELLO, 2007), pode-se observar uma série de políticas implementadas no país, especialmente na formação de professores.

Os autores Therrien e Loiola (2001) afirmam que as últimas décadas do século XX foram marcadas por reformas no campo educacional carregadas de propostas inovadoras; o binômio poder e saber, nas sociedades contemporâneas, gerou novos contextos para o campo educacional.

Conforme os autores:

No Brasil, o movimento geral de reformas educacionais encontrou forças impulsoras principalmente a partir das mobilizações em torno dos debates do Capítulo da Educação na Constituição de 1988, ampliando-se nos embates políticos da elaboração da LDB de 1996, Lei 9394/96, os quais permitiram confrontos conceituais os mais diversos

passando dos parâmetros e diretrizes curriculares para os diversos níveis de ensino até chegar a medidas de descentralização do sistema e participação coletiva, sem deixar de lado a busca de controle de resultados escolares, entre outros (THERRIEN & LOIOLA, 2001, p. 2).

Segundo Freitas (2007), a necessidade de uma política global de formação e valorização dos profissionais da educação que contemple, de forma articulada e prioritária, a formação inicial, a formação continuada, as condições de trabalho, os salários e a carreira, com a concepção sócio-histórica do educador a orientá-la, faz parte das utopias e do ideário de todos os educadores e das lutas pela educação pública nos últimos 30 anos.

Conforme destaca Freitas (2007), a perspectiva da formação sócio-histórica dos educadores situa a formação no campo das suas lutas históricas, no entendimento de que os princípios da base comum nacional unificam a luta contra a degradação da profissão do educador. Essa formação e a base comum nacional criam condições para a formação unitária dos educadores, pelo caráter geral, científico e multifacetado que essas formulações carregam. Criar essas condições requer processos de ruptura com as políticas atuais em várias direções:

- a) A revisão total da LDB, em especial as diretrizes de formação de professores;
- b) Firmar a centralidade dos estudos no campo das ciências da educação e das teorias pedagógicas, nos processos formativos em desenvolvimento, na formação inicial, nos cursos de Nível Médio, na graduação, licenciaturas plenas e na Formação Continuada dos educadores;
- c) Estabelecimento de comissões próprias para os processos de criação, credenciamento e reconhecimento dos cursos de formação;
- d) Aprovação das diretrizes da carreira do magistério, prevendo jornada única em uma escola, jornada

integral e dedicação exclusiva, instituição do piso salarial, com tempo para o estudo, transformação dos atuais polos da UAB em Centros de Formação de Professores, geridos pelos educadores e apoiados pela universidade – com a participação ativa das unidades das Ciências da Educação.

Para Freitas (2007), vale ressaltar que o objetivo central de transferir para a CAPES a execução das políticas de formação, como anuncia o presidente desta agência, é implantar um sistema de avaliação dos cursos existentes, nos moldes do que a instituição adota para a Pós-Graduação, transpondo, portanto, para os cursos de licenciaturas os padrões de excelência da avaliação da Pós-Graduação.

A transposição da lógica da Pós-Graduação às escolas de Educação Básica submete esta e seus profissionais à lógica produtivista que hoje caracteriza a Pós-Graduação no país. Uma política com essa feição institui a competitividade entre as IES, mediante processos de “creditação” de instituições formadoras, e ainda a competitividade entre os professores da Educação Básica pelos cursos de Pós-Graduação, que não estarão disponíveis a todos os professores, mais aos mais “qualificados”.

A relevância de pesquisar a produção acadêmica sobre formação de professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, nas revistas da área da Educação, justifica-se pelo fato de que é nessa área de estudos que se tem um espaço privilegiado para aprofundar os conhecimentos sobre essa temática.

Segundo Freitas (2007), a “escassez” de professores para a Educação Básica, apontada pelo relatório do CNE como um problema conjuntural, é, de fato, estrutural, um problema crônico, produzido historicamente pela retirada da responsabilidade do Estado pela manutenção da educação pública de qualidade e da formação de seus educadores. As alternativas conjunturais que vêm sendo apontadas para o enfrentamento desse grave problema são: a complementação pedagógica em licenciaturas paralelas de 540 horas ou “aceleradas”, de 120 horas, aos bacharéis, aprofundando o quadro de sua

“desprofissionalização” pela flexibilização e “aligeiramento” da formação.

É exigido dos educadores, no mundo contemporâneo, saberes distintos em seu trabalho, e a reflexão de sua prática é algo fundamental para a construção da sua profissionalidade crítica.

Em entrevista ao *Salto para o futuro* da TVE, Nóvoa (2001) fala das atribuições contemporâneas e desafios dos educadores na atualidade:

[...] a profissão docente sempre foi de grande complexidade. Hoje, os professores têm que lidar não só com alguns saberes, como era no passado, mas também com a tecnologia e com a complexidade social, o que não existia no passado. [...] e essa incerteza, muitas vezes, transforma o professor num profissional que vive numa situação amargurada, que vive numa situação difícil e complicada pela complexidade do seu trabalho, que é maior do que no passado. [...] o paradigma do professor reflexivo, isto é, do professor que reflete sobre a sua prática, que pensa que elabora em cima dessa prática é o paradigma hoje em dia dominante na área de formação de professores [...].

O autor Nóvoa (2001), também responde ao *Salto para o futuro* da TVE os seguintes questionamentos: “Como entende a formação continuada de professores? Qual o papel da escola nessa formação?”.

[...] Durante muito tempo, quando nós falávamos em formação de professores, falávamos essencialmente da formação inicial do professor. [...] preparavam-se os professores que, depois, iam durante 30, 40 anos exercendo essa profissão. Hoje em dia, é impensável

imaginar esta situação. [...] a formação de professores é algo, como eu costumo dizer, que se estabelece num *continuum*. Que começa nas escolas de formação inicial, que continua nos primeiros anos de exercício profissional. Os primeiros anos do professor – que, a meu ver, são absolutamente decisivos para o futuro de cada um dos professores e para a sua integração harmoniosa na profissão – continuam ao longo de toda a vida profissional, através de práticas de formação continuada. Estas práticas de formação continuada devem ter como pólo de referência as escolas. São as escolas e os professores organizados nas suas escolas que podem decidir quais são os melhores meios, os melhores métodos e as melhores formas de assegurar esta formação continuada. [...] a lógica da formação continuada deve ser centrada nas escolas e deve estar centrada numa organização dos próprios professores.

Os dados funcionais de 2012, dos professores do *campus* Rio do Sul demonstram que a maioria possui formação inicial em cursos de bacharelado, conforme tabela abaixo:

Tabela 01: Número de docentes do IF Catarinense com formação em bacharelado ou licenciatura

Número de professores	Formação em bacharelado	Formação em Licenciatura
94	63	31

Fonte: COORDENAÇÃO GERAL DE ENSINO DO CAMPUS RIO DO SUL, dados de 2012 (2013).

Desta forma, destacamos que quase 50% dos professores que atuam no *campus* Rio do Sul, não possuem a formação na área de licenciatura e provavelmente destes 63, poucos tem formação pedagógica ou preparo para atuar com estudantes do ensino médio profissionalizante ou dos cursos superiores de Bacharelado ou Licenciatura. Reforçando a preocupação do NuPe e da Direção Geral do *campus* em proporcionar a formação pedagógica e o desenvolvimento profissional através do Programa de Formação Inicial e Continuada do *campus* Rio do Sul. Destacamos desta forma as palavras da autora Kuenzer:

Há de considerar cuidadosamente, também, as interfaces entre os conhecimentos científicos e o conhecimento escolar. **Ser um bom engenheiro mecânico não significa ser um bom professor, capaz de transpor o conhecimento científico para os espaços escolares** (2006, p.37, grifo nosso).

A tabela a seguir demonstra o número de servidores técnicos administrativos em educação e professores do IF Catarinense, trazendo um total de 1063 servidores/educadores que necessitam de formação continuada, dos quais 166 são do *campus* de Rio do Sul, onde a pesquisa desenvolveu-se.

Tabela 02: Censo interno do IF Catarinense/Servidores por *campus* de exercício.

CAMPUS	TÉCNICOS	PROFESSORES	TOTAL DE SERVIDORES
Reitoria	53	15	68
Araquari	43	79	122
Blumenau	10	24	34

Camboriú	69	91	151
Concórdia	77	82	159
Fraiburgo	5	8	13
Ibirama	9	26	35
Luzerna	5	19	24
Rio do sul	72	94	166
São Francisco do Sul	7	17	24
Sombrio	89	81	170
Videira	46	51	97
TOTAL	476	587	1063

Fonte: DIRETORIA DE GESTÃO DE PESSOAS (DGP) - atualização (2012)

De acordo com aos dados do censo interno, o número de educadores do IFC chegou em 2012, em 1063. Destes 474 técnicos administrativos em educação e 587 professores do EBTT, o número significativo de servidores demonstra a necessidade e a importância de formação e desenvolvimento profissional desses servidores que atuam nos IFs, para que se possa criar uma política de formação institucionalizada e inclusive uma política pública nacional de formação inicial e continuada desses profissionais.

1.3.1 Levantamento das produções acadêmicas nos programas públicos e particulares de Pós-Graduação em Educação no estado de Santa Catarina e das reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED

Com a finalidade de conhecer o que está sendo estudado e produzido sobre a temática e objeto de pesquisa, realizou-se um levantamento das produções acadêmicas nos programas públicos e particulares de Pós-Graduação em Educação no estado de Santa Catarina: do Centro de Ciências da Educação – CED; da Universidade

Federal de Santa Catarina – UFSC; da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC; das demais Universidades do sistema ACADE⁸; e das reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, especificamente, nos Grupos de Trabalho – GT 08, “Formação de professores”, e GT 04, “Didática”.

Com esse intuito, foram pesquisados os bancos de dados disponíveis para consulta *online* utilizando, como critério de busca, as palavras-chaves: “formação de professores”, “programa de formação continuada” e “professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico dos IFs”.

A partir da leitura dos resumos foi possível refinar a pesquisa, mantendo apenas as produções que contemplassem o tema “Programa de Formação articulado com formação continuada de professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico dos IFs”. Para se enriquecer a pesquisa, contemplaram-se as seguintes pesquisas como referências significativas para o campo da pesquisa proposta:

Tabela 03: Número de trabalhos nas IES pertencentes ao Sistema ACADE, no sistema federal, com Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação, no estado de Santa Catarina.

(continua)

⁸ A ACADE (Associação Catarinense das Fundações Educacionais), segundo consta em sua página eletrônica, “foi criada no dia 2 de maio de 1974 com o nome de Associação Catarinense das Fundações Educacionais, na forma de instituição civil sem fins lucrativos. A sua finalidade é a de congregar as Fundações Educacionais criadas pelo Governo do Estado e pelas Prefeituras de cidades do interior de Santa Catarina. Seus objetivos são os de promover o desenvolvimento das instituições mantidas por essas Fundações e de implementar atividades de interesse comum que assegurem a melhoria da qualidade do ensino superior no Estado. Desde a sua criação a ACADE vem implementando esforços visando ao alcance dos seus objetivos, defendendo os interesses do Sistema Catarinense de Ensino Superior”.

INSTITUIÇÃO	NÍVEL OFERECIDO MESTRADO/DOUTORADO	NÚMERO DE DISSERTAÇÕES SOBRE A TEMÁTICA	NÚMERO DE TESES SOBRE A TEMÁTICA
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina	Mestrado/Doutorado	2	–
FURB – Fundação Universidade Regional de Blumenau	Mestrado	-	–
UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina	Mestrado/Doutorado	–	–
UNIPLAC – Universidade do Planalto Catarinense	Mestrado	–	–
UNESC – Universidade do Extremo Sul Catarinense	Mestrado	–	–
UNISUL – Universidade do Sul de Santa Catarina	Mestrado	1	–
UNIVALI – Universidade do Vale do Itajaí	Mestrado/Doutorado	–	–
UNIVILLE –			

Universidade da Região de Joinville	Mestrado	–	–
UNOCHAPECÓ – Universidade Comunitária Regional de Chapecó	Mestrado	–	–
UNOESC – Universidade do Oeste de Santa Catarina	Mestrado	2	–
TOTAL:		5	0

Fonte: ACAFE (2013) e DADOS DE PESQUISA (2013)

Tabela 04: Número de artigos publicados na ANPED – GT 04 e GT 08

INTITUIÇÃO	ARTIGOS PUBLICADOS
ANPED – GT 04	1
ANPED – GT 08	1

Fonte: ANPED (2013) e DADOS DE PESQUISA (2013)

Quadro 03: Dissertações e teses do programa de Pós-Graduação em educação defendidas no CED-UFSC.

ROGÉRIO,	“Formação docente: um	Mestrado	2003
----------	-----------------------	----------	------

Regina	olhar para educação profissional”		
NOVELLI, Adriana	O Profor/UFSC como território de formação docente	Mestrado	2012

Fonte: DADOS DE PESQUISA (2013)

Quadro 04: Dissertações e teses das IES pertencentes ao Sistema ACADE.

PAZ, Cláudio Damaceno	O desafio da formação de professores para a educação superior: o programa de profissionalização pedagógica continuada dos professores da UNISUL, 2004-2009	Mestrado – UNISUL	2010
-----------------------	--	-------------------	------

PIZZAMIGLIO, Noemia Maria Bonamigo	A formação pedagógica oferecida pelo Núcleo de Apoio Pedagógico da UNOESC, na perspectiva de Profissionalização Continuada para os docentes: Formação inovadora?	Mestrado – UNOESC	2009
FUMAGALI, Marlene Maria	Formação de Professores para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio	Mestrado – UNOESC	2010

Fonte: DADOS DE PESQUISA (2013)

Quadro 05: Trabalhos apresentados no GT 04 da ANPED – Didática.

ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos (UNERJ)	Profissionalização Continuada do Docente da Educação Superior: Um Estudo de Caso	GT 04 – Didática ANPED	24ª Reunião Anual 2001
--	--	------------------------------	------------------------------

Fonte: DADOS DE PESQUISA (2013)

Quadro 06: Trabalhos apresentados no GT 08 da ANPED – Formação de Professores.

BURNIER, Suzana (CEFET- MG)	A Docência na Educação Profissional	GT 08 – Formação de Professores ANPED	29 ^a Reunião Anual 2006
-----------------------------------	---	--	--

Fonte: DADOS DE PESQUISA (2013)

Até o momento, entende-se que as pesquisas aqui expostas são de grande contribuição para uma maior compreensão da situação que se encontra a Formação de Professores nos IFs, porém o trabalho não busca realizar um estado da arte sobre o tema. Nesse sentido, o texto da pesquisa contempla apenas alguns exemplos que possam contribuir para o estudo do objeto proposto e auxiliar na construção e reelaboração do Programa de Formação de Professores do Ensino Básico Técnico e Tecnológico, do *campus* de Rio do Sul.

1.3.2 As pesquisas de Doutorado e Mestrado

A dissertação de Mestrado de Rogério (2003), intitulada “Formação docente: um olhar para educação profissional”, traz uma reflexão sobre a questão da educação na última década, a qual tem se tornado foco de teóricos em busca de maior consistência conceitual sobre o tema formação docente, que surge em muitos trabalhos de pesquisa, observando que o foco dessas pesquisas está na Educação Básica e que pouco se discute sobre a problemática que envolve a

formação do professor para a Educação Profissional que fica, pois, relegada a um segundo plano.

O estudo propõe-se a contribuir para a formação continuada na perspectiva didático-pedagógica dos docentes que atuam na Educação Profissional. Assim, faz um diálogo com autores que se dispuseram a discorrer sobre o tema “formação docente na Educação Profissional” e com professores que atuam nessa modalidade de Ensino. Essa discussão foi feita em forma de uma revisão bibliográfica e de entrevista semiestruturada com professores do Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina que atuam na Educação Profissional.

A questão central está voltada para a articulação entre Educação, Ciência e Tecnologia (CTS), com vistas à necessária formação para a cidadania. Discute-se, ainda, o fazer pedagógico na perspectiva da interação dos saberes da área específica, da experiência e pedagógico. Junta-se a isso a discussão sobre a necessidade de uma formação continuada para o estabelecimento do movimento de construção da ação docente. Traz, como questionamento, a atuação do professor que vem da engenharia e, finalmente, na procura por alternativas para a formação dos professores da Educação Profissional, apontam-se os estudos de CTS como eixo integrador dessa formação.

Para isso, as considerações pautam-se em uma visão epistemológica construtiva, buscando superar “a visão de túnel”, segundo Pacey (1990), no uso e estudo acerca da tecnologia. Na pesquisa, indica-se a necessidade de políticas institucionais voltadas à incorporação do tema à proposta pedagógica da instituição.

A dissertação de Novelli (2012), com o título “O Profor/UFSC como território de formação docente”, investiga o grau de contribuição do Programa de Formação Continuada para Professores da Universidade Federal de Santa Catarina – Profor – para o desenvolvimento da profissionalidade docente dos professores ingressantes.

Contempla como objetivo analisar em que medida o Profor é considerado, pelos professores ingressantes que dele participaram no período 2010-2011, um *território* legitimado de formação para a docência na Educação Superior. É uma pesquisa qualitativa, na qual foram entrevistados os cinco professores que coordenaram o Programa

de 2007 a 2011 para perceber a intensidade da institucionalização do referido programa na universidade.

Por meio de um questionário *online*, direcionado aos professores ingressantes, foram colhidas informações sobre o trabalho docente e sobre o Profor para apreender os significados da experiência de formação. O aporte teórico baseou-se nas concepções de espaço, lugar e território (CUNHA, 2009) e suas relações no conceito de ações pedagógico-didáticas (RAMOS, 2010) e de profissionalidade docente (SACRISTÁN, 1995; BAZZO, 2007).

Como resultado, o autor constatou uma reduzida oferta de cursos de cunho didático-pedagógico no período investigado, ou seja, poucos foram os cursos/seminários/palestras etc. que contribuíram diretamente para a construção e o desenvolvimento da profissionalidade docente dos professores investigados. Conclui-se, portanto, que o programa não é percebido pelos professores ingressantes como um território legitimado de formação para a docência, uma vez que possui uma orientação e uma organização ainda bastante tecnicista, que pouco prioriza os aspectos pedagógicos na formação proposta no período investigado.

Trata-se, conseqüentemente, de um espaço de formação pedagógica que ainda contribui pouco para o desenvolvimento da profissionalidade docente dos professores ingressantes, os quais não tomaram para si esse espaço por uma série de limitações, imposições e dificuldades, revelando a não incorporação da importância do Programa na instituição como um todo.

A dissertação intitulada “O desafio da formação de professores para a Educação Superior: o programa de profissionalização pedagógica continuada dos professores da UNISUL, 2004-2009”, defendida em 2010 na UNISUL, pelo autor Cláudio Damasceno Paz, elucida que a preocupação com a formação pedagógica dos professores que atuam na Educação Superior tem se constituído, nas últimas décadas, como tema recorrente de pesquisa.

Na perspectiva de compreender a trajetória da formação pedagógica continuada na UNISUL, empreendeu-se esse estudo, o qual apresenta, como objetivo geral, promover uma reflexão sobre a formação de professores para a Educação Superior e, neste contexto, o Programa de Profissionalização Pedagógica Continuada dos Professores da UNISUL, em execução no período entre 2004 e 2009.

O percurso escolhido neste estudo foi o método histórico e, em decorrência, a pesquisa bibliográfica do tipo exploratória e descritiva. Com a coleta de dados, a análise e a apresentação dos resultados, o presente estudo compreendeu quatro grandes temas. O primeiro abordou a trajetória da universidade enquanto instituição destinada a Educação Superior ao longo do processo histórico.

Enfatizou-se, no segundo tema, a função da universidade exercida por meio da pesquisa, do ensino e da extensão. O terceiro tema abordou questões referentes ao papel do professor que atua na Educação Superior frente à complexidade inerente à docência neste nível educacional. No quarto tema, procede-se a apresentação e análise da trajetória do Programa de Profissionalização Pedagógica Continuada dos Professores da UNISUL (2004-2009), com todas as suas conquistas e percalços, enfocando a necessidade de sua implantação; as ações que o nortearam; a aceitação ou resistência dos professores da referida Instituição de Educação Superior; a avaliação, pelos professores, sobre a contribuição do Programa para a sua atuação docente; bem como as razões da UNISUL para redimensioná-lo.

A dissertação de Pizzamiglio (2009), com o título “A formação pedagógica oferecida pelo Núcleo de Apoio Pedagógico da UNOESC, na perspectiva de Profissionalização Continuada para os docentes: Formação inovadora?”, tem como objetivo investigar em que medida a universidade estudada institui momentos de discussão e preparação pedagógica aos docentes que atuam nos cursos de graduação na perspectiva de estabelecer um processo inovador de formação continuada.

Além disso, tem sua relevância marcada pela recuperação da trajetória histórica do Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP), da UNOESC, *campus* de Joaçaba, no período compreendido entre 1999 e

2005/1, registrando as várias fases de evolução até a sua extinção. Para o desenvolvimento do estudo, foi realizada uma incursão na literatura pertinente, revisando elementos teóricos, tendo como foco Masetto (2002), Bazzo (2007), Pimenta-Anastasiou (2002) e Cunha (2002). A opção metodológica escolhida foi uma abordagem qualitativa, de natureza descritiva, pautada em pesquisa documental e empírica. Esta foi realizada por meio de amostragem composta por 2 coordenadores do núcleo, 2 pró-reitores, 12 coordenadores de curso e 11 professores das diversas áreas de ensino do quadro da UNOESC, no período de outubro a dezembro de 2006.

Foram utilizados como instrumento de pesquisa questionários e entrevistas. A pesquisa documental considerou consulta ao Projeto Pedagógico Institucional, ao Plano de Desenvolvimento do Ensino de Graduação, ao Regimento do Núcleo de Apoio Pedagógico, aos relatórios da UNOESC e aos Números e Relatórios do Núcleo. Os dados foram analisados a partir de três dimensões: percurso da formação pedagógica desenvolvida pelo NAP – UNOESC, *campus* de Joaçaba, no período de 2000 a 2004/1; inovação na profissionalização para a docência no período de 2004/2 a 2005/1, desenvolvida pelo NAP; e contribuições do programa de profissionalização continuada oferecida, pelo NAP, aos professores da UNOESC para a prática pedagógica em sala de aula.

Com a pesquisa, foi possível evidenciar que a Formação Continuada oferecida nos anos 2004/2 e 2005/1 representou uma inovação para os professores participantes deste estudo, levando-os a programar mudanças no seu planejamento, na forma das reflexões, nas discussões e na ação pedagógica.

A dissertação de Fumagali (2010), intitulada “Formação de Professores para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio”, aprecia como objetivo investigar a Formação dos Professores para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, cuja finalidade é compreender o cenário atual desta formação, inclusive sua atual proposição, levando em conta o seu percurso no país.

Como fundamentações teóricas centrais, foram utilizados os textos de autores que analisam criticamente as relações entre o trabalho e a educação na sociedade capitalista. Como estratégia metodológica, realizou-se intensa leitura, resultando em pesquisa bibliográfica e documental. A parte bibliográfica foi realizada em livros e revistas especializadas e desenvolvida com base nas contribuições dos diversos autores, cujo trabalho está relacionado com o objeto desta pesquisa. A pesquisa documental teve como base as Diretrizes, Leis e Decretos do MEC.

Na trajetória da Educação Média e da Educação Profissional, neste nível de ensino, é central que o papel da dualidade estrutural da sociedade brasileira fundamentou-se nos autores Acácia Kuenzer, Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta Franco, Marise Nogueira Ramos, entre outros. A questão da formação dos professores para as disciplinas específicas do Ensino Técnico, embasou-se nos autores Lucília Machado e Helena Gemignani Peterossi. Os resultados da investigação demonstram que, na última década, as políticas educacionais revelam esforços no sentido de superar a dualidade mencionada, propondo um Ensino Médio integrado à formação profissional. Conclui-se que a formação de professores do Ensino Médio ainda é um grande desafio, embora uma análise da atual proposta para a formação dos professores da EPTNM apresentada pela Setec/MEC mostre que ela pode ser como um caminho para a formação necessária a esses profissionais.

No artigo intitulado “Profissionalização Continuada do Docente da Educação Superior: Um Estudo de Caso”, do GT 04 – Didática, da 24^a Reunião Anual da ANPED, 2001, a autora Lea das Graças Camargos Anastasiou (UNERJ) relata que o processo de profissionalização continuada desenvolvido por ela surgiu em decorrência de várias atividades já desenvolvidas institucionalmente pela UNERJ – Centro Universitário de Jaraguá do Sul, desde 1997, incluindo a construção do Projeto Político Pedagógico Institucional e algumas palestras ministradas aos professores. Em 1999, a instituição definiu fazer um trabalho mais situado e contínuo e efetivou o convite para aquilo que chamavam “treinamento dos professores”.

Na convergência dessa expectativa institucional com o trabalho que já se vinha efetivando com docentes do Ensino Superior e a teoria Didática adotada, que coloca como necessário processos de profissionalização continuada, foi que se instalou – no lugar de um “treinamento docente”, um projeto de pesquisa-ação envolvendo, em torno da pesquisa base, um GT formado por equipe de pesquisa com cinco subprojetos integrados⁹, um GT dos coordenadores de curso que passaram a partir daí a estudar e analisar o aspecto pedagógico de forma coletiva e sistemática e três GTs compostos pelos professores que voluntariamente se inscreveram para um Processo de Profissionalização Continuada, contando, em 2000, com um total aproximado de 140 educadores.

Quanto ao campo de atuação, a autora considerou o corpo administrativo e docente como os sujeitos do processo inseridos nos cursos de graduação da UNERJ, a saber: Arquitetura e Urbanismo, Administração, Ciências Contábeis, Pedagogia, Letras (licenciatura em Português e Inglês), Letras (bacharelado em Secretário Executivo Bilíngue em Português e Inglês), Letras Licenciatura em Alemão, Tecnologia em Mecânica e Matemática, com um total aproximado de 140 participantes, com os quais foi realizado um trabalho resgatando suas histórias de vida através do memorial.

Os objetivos definidos da pesquisa foram vivenciar, durante dois anos, com o coletivo institucional, a construção de um processo de Formação Continuada do Docente do Ensino Superior, visando à efetivação de um Centro de Assessoramento Pedagógico que dê

⁹ Essas pesquisas, associadas a programas de Mestrado em educação, abordam os seguintes temas/objetos: a) projetos de trabalho: uma prática transformadora na Educação Superior"; b) Corporeidade: a linguagem que constrói e produz cultura corporal na profissionalização continuada dos docentes da UNERJ; c)"Concepções de conhecimento"; d) Aspectos e formas da Avaliação Institucional que permitem aperfeiçoar a qualidade do Processo Científico Docente da UNERJ; e uma pesquisa de iniciação científica denominada "A construção da profissionalidade dos estudantes de Pedagogia e as práticas docentes dos seus professores", em processo de iniciação científica à pesquisa.

continuidade ao processo. Sendo eles: Analisar os elementos determinantes que devem ser considerados na montagem de um processo de formação continuada dos docentes em instituições de Ensino Superior, construindo formas de superação dos entraves existentes; Estudar e propor os encaminhamentos necessários ao envolvimento, à construção e à sistematização de um processo coletivo de profissionalização com os docentes em instituição de Ensino Superior; Analisar, propor e vivenciar, coletivamente, elementos da teoria didática fundamentais e essenciais a uma construção da relação professor, aluno e conhecimento no Ensino Superior; e Possibilitar a vivência de pesquisa integrada institucional, através da efetivação de subprojetos de Pós-Graduação em Educação de docentes da instituição e de estudantes da graduação em iniciação científica, via PROINPES – Programa de Incentivo à Pesquisa da UNERJ.

Foi caracterizado como elemento essencial da pesquisa dessa autora o princípio do professor como sujeito de sua própria história, o que inclui consciência, competência e reflexão/revisão de seu desempenho como docente, processo reflexivo, iniciado quando se realiza coletivamente o diagnóstico das dificuldades institucionais. É dentro desse contexto de reflexões continuadas que se situa a construção do memorial e a análise de alguns dos dados ali registrados, por se considerar fundamental a percepção da inserção do “eu” de cada um nas ações e decisões profissionais.

No artigo intitulado “A Docência na Educação Profissional”, do GT 08 – Formação de Professores, da 29^a Reunião Anual da ANPED, 2006, a autora Suzana Burnier apresenta que, no Brasil, há o grande desafio de construir políticas de formação inicial e continuada de professores para a Educação Profissional, pois essa formação, quando existe, dá-se de maneira “precária” através dos Programas Especiais de Formação Pedagógica para Docentes, que, como o próprio título aponta, são programas de caráter provisório, emergencial.

De acordo com a autora, por iniciativa da Setec/MEC foi aberto, em 2005, um fórum inicial de discussão da temática. Destaca-se que nos anos 90, foram apresentadas pesquisas dedicadas à vida dos professores: suas carreiras, seus percursos profissionais, suas biografias, recolocando

os professores no centro dos debates e das problemáticas da investigação.

Obras pioneiras que trouxeram para o país esse tipo de abordagem foram os livros de Nóvoa, *Vidas de Professores*, de 1992, e de Perrenoud, *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação*, de 1993. Em direções diferentes, mas também enfatizando a figura do docente, encontram-se ainda, além dos já citados, os trabalhos de tradição francófônica, de Boudoncle, Gather, Thurler, Beillerot e, na tradição anglofônica, os de Hargreaves, Elliot, Zeichner, Huberman, Stenhouse, Carr e Kemis, Goodson, entre outros.

Os temas dos trabalhos foram situados em torno dos impactos da formação inicial e continuada nas práticas docentes, da carreira docente, da socialização profissional do professor e ainda das histórias de vida e das identidades profissionais dos professores.

Nesta pesquisa, a autora, com base nisso, abordou os seguintes questionamentos: Em que medida os professores da Educação Profissional vêm tendo acesso a esse debate? Como se posicionam diante dele? Que perspectiva de formação profissional orienta suas práticas pedagógicas?

A metodologia usada na pesquisa da autora foi à entrevista, na qual foram ouvidos, até o momento, 17 professores de um total de 20 planejados, e seus depoimentos com duração de aproximadamente duas horas foram registrados em áudio e vídeo. Esses 20 professores foram escolhidos junto às escolas profissionalizantes da Região Metropolitana da Grande Belo Horizonte, de Nível Básico e Técnico, e de acordo com os seguintes critérios: professores de ambos os sexos em semelhante proporção e distribuídos, também, entre aqueles com mais e menos tempo de magistério, bem como entre os que prestam serviço às redes pública, particular, filantrópica de ensino e ainda do Sistema S.

O trabalho aponta como considerações iniciais que a formação de professores para a Educação Profissional deve levar em conta: as experiências anteriores desses docentes, no âmbito da sua vida pessoal

quanto na profissional, incluindo aquelas na indústria ou no setor de serviços, em que muito de sua visão de mundo é construída e suas identidades definidas e redefinidas. Destaca ainda a importância da implantação de programas de formação em serviço.

Concluído o levantamento proposto nos bancos de dados referentes às produções na área da pesquisa, percebe-se que o tema é pouco abordado no campo acadêmico e pode-se dizer que há uma carência de pesquisas que contemplem a temática, pois, nas bases pesquisadas, encontram-se apenas três produções que apreciaram o objeto Programa de Formação Continuada para professores do Ensino Superior e nenhum trabalho que aborde o objeto Programa de Formação Continuada para os professores de Ensino Básico e Tecnológico dos IFs.

Foram encontrados também trabalhos referentes à Formação Inicial de professores para a Educação Profissional, os quais abordam a questão sob o viés da formação inicial nos cursos de Bacharelado e Licenciatura dos professores que atuaram na Educação Profissional como um todo (SESI, SENAI, IFs, instituições particulares). Assim, os trabalhos apresentados no levantamento das produções acadêmicas não fazem menção a Programas de Formação Continuada para professores que atuam na EPT ou para os professores do EBTT nas instituições escolares onde atuaram como professores, o que ratifica o valor do objeto de estudo em questão.

A partir do relato do mapeamento realizado, não foi encontrado nenhum trabalho que trata da especificidade de um Programa de Formação Inicial e Continuada de professores do EBTT, que atuam nos IFs, tanto na Educação Básica como no Ensino Superior e que possuem formação em diversas áreas como: Bacharelados, Engenharias, Licenciaturas, Tecnólogos e em Pós-Graduação *latu e strictu sensu* nas mais diversas áreas de formação.

Nesse sentido, os questionamentos das autoras Oliveira Santos e Fartes (2010) são pertinentes a esse campo investigativo e ajudam a demonstrar o perfil do professor do EBTT e quais pesquisas sobre o Programa de Formação Continuada de professores buscava-se em periódicos e banco de teses e dissertações pesquisados, através dos descritores escolhidos.

[...] Como tratar da docência na EPT, área que, ao mesmo tempo em que compartilha problemas gerais da formação docente, traz consigo diferenciações nada desprezíveis em relação aos demais docentes de outros níveis e modalidades de ensino? **Como pensar a docência em meio à diversificação desse público, constituído por graduados (bacharéis e/ou tecnólogos) oriundos de áreas técnicas, sem formação para o magistério, e por licenciados para disciplinas da educação básica sem a formação que lhes permita articular as relações entre o mundo do trabalho e a educação profissional?** (OLIVEIRA SANTOS; FARTES, 2010, p. 2, grifo nosso).

O trabalho de levantamento de pesquisas sobre a temática relatada acima reconhece sua condição de vulnerabilidade e suas limitações e não pretende esgotar o mapeamento das produções a respeito do tema, uma vez que seu descritor se limitou ao Programa de Formação de professores do EBTT.

1.3.2.1 Banco de dados da CAPES - Teses e dissertações que merecem destaque

Ao pesquisar no *site* da CAPES, no banco de teses e dissertações, com o descritor *Programa de Formação de Professores do EBTT*, não foi encontrado nenhum trabalho. Mas na pesquisa com os descritores *Formação Pedagógica e Institutos Federais*, encontrou-se um trabalho de tese relevante para o campo da atual pesquisa.

Assim, contempla-se a seguinte pesquisa como referência significativa para o campo da pesquisa proposta.

Quadro 07: Teses e dissertações de programas de Pós-Graduação no banco de dados da CAPES

COSTA, Maria Adélia da	Políticas de formação de professores para a educação profissional tecnológica: cenários contemporâneos	PPGED/UFU; Tese de Doutorado; Linha de pesquisa: trabalho, sociedade e educação	2012
------------------------	--	---	------

Fonte: DADOS DE PESQUISA (2014)

A tese de Doutorado de COSTA (2012), intitulada “Políticas de formação de professores para a educação profissional tecnológica: cenários contemporâneos”, investiga as Políticas de formação de professores para a educação profissional tecnológica (EPT), sobre a tese da inexistência de políticas públicas de formação de professores da EPT . Neste sentido discute a temática a partir de 1090 até 2007 com a criação dos IFs, que passam a ter a obrigatoriedade de ofertar os cursos de licenciatura tarefa antes delegada somente as universidades. Neste sentido, buscou apreender os sentidos e a materialização da profissão docente num contexto onde as licenciaturas não são requisitos necessários para o exercício da docência, e não, sobretudo em instituições que não tem referência de oferta desses cursos. Dentre algumas conclusões da pesquisa, apontamos as seguintes situações: a oferta de programas de formação desses professores de forma aligeirada, descontínuos e fragmentados; expansão da RFEPCT passou a exigir um número maior de professores para esse nível de ensino; a falta de política públicas para a formação dos professores da EPT; e os próprios IFs se organizam de forma a valorizar as licenciaturas garantindo a exigência das mesmas , ou de cursos de formação pedagógica para o ingresso do docente na carreira do professor do EBTT.

Destacamos também que a presente pesquisa traz contribuições para o campo dos saberes pedagógicos dos professores do EBTT que

atuam na EPT dos IFs, pois investigou IFs de todas as regiões brasileiras.

Os principais autores que fundamentam a presente tese são Freitas, Frigotto, Brzezinski, Kuenzer, Moura, Machado Oliveira e Pacheco.

A tese nos traz para a reflexão da necessidade de pensarmos a formação inicial, continuada e permanente dos professores do EBTT que atuam nos IFs, num contexto de uma nova estrutura educacional.

Desta forma, essa pesquisa traz contribuições significativa para o campo, pois foi desenvolvida nos IFs de todas as regiões do Brasil. Afirmando na pesquisa a tese sobre a inexistência de políticas públicas para a formação pedagógica dos professores do EBTT e concluindo que esses profissionais tem o direito e a necessidades de formação planejada e de qualidade. Portanto, traz contribuições significativas para as análises e reflexões sobre o nosso objeto de estudo e reforça a nossa justificativa de pesquisa.

1.3.2.2 Revisão da produção acadêmica encontrada nos principais periódicos da área de Educação

Nesse sentido, buscou-se efetuar uma revisão da produção acadêmica encontrada nos principais periódicos da área de Educação sobre o tema Formação de Professores dos IFs, durante o período de 2000 a 2012. O trabalho de mapeamento foi realizado coletivamente por estudantes do curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, para a disciplina “Seminário de Dissertação – Ensino e Formação de Professores”, no segundo semestre de 2012.

A pesquisa contemplou um levantamento da produção acadêmica publicada nos últimos anos, que tivesse relação com os temas pesquisados pelos mestrandos em seus projetos de dissertação. A amostra compreendeu 12 periódicos de alta relevância para a área de Educação. O critério estabelecido para a escolha da amostra foi a nota atribuída pela CAPES, selecionando as revistas avaliadas como A1, A2,

B1e B2 Qualis¹⁰ - CAPES, de acordo com o quadro:

Quadro 08: Nome dos periódicos pesquisados

PERIÓDICOS PESQUISADOS
Educação & Sociedade (Impresso) A1
Educação em Revista (UFMG. Impresso) A1
Educar em Revista (Impresso) A1
Revista Brasileira de Educação (Impresso) A1
Educação e Pesquisa (USP. Impresso) A1
Educação e Realidade A2
Cadernos CEDES (Impresso) A2
Perspectiva (UFSC) A2
Revista Educação em Questão (UFRN. Impresso) A2
Revista de Educação Pública (UFMT) A2
Currículo sem Fronteiras A2
Educação (PUCRS. Impresso) A2

Fonte: DISCIPLINA SEMINÁRIO DE DISSERTAÇÃO/ ENSINO E FORMAÇÃO DE EDUCADORES

Sobre a temática “A concepção da identidade do professor de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico nos Institutos Federais de Educação”, foram mapeados 38 trabalhos ao todo, conforme tabela:

¹⁰ ²“Qualis é o conjunto de procedimentos utilizados pela CAPES para estratificação da qualidade da produção intelectual dos programas de Pós-Graduação” (site CAPES - <http://www.capes.gov.br/avaliacao/qualis>).

Tabela 05: Número de artigos sobre a primeira temática nos periódicos

PERIÓDICOS	1º MAPEAMENTO
Educação em Revista – UFMG	3
Perspectiva – UFSC	01
Currículo Sem Fronteiras	04
Educar em Revista – UFPR	05
Educação e Realidade – UFRGS	01
Educação e Pesquisa – USP	01
Educação em Questão – UFRN	01
Educação Pública – UFMT	01
Educação – PUCRS	03
ANPED	04
Educação e Sociedade – Unicamp	03
Cadernos Cedes – Unicamp	01
Total de periódicos:	38

Fonte: DISCIPLINA SEMINÁRIO DE DISSERTAÇÃO/ ENSINO E FORMAÇÃO DE EDUCADORES (2012)

Observou-se, a partir da leitura dos títulos e resumos, que a amostra continha trabalhos com nenhuma identificação com o projeto de dissertação em questão. Portanto, optou-se por realizar um segundo mapeamento, no qual foram selecionados artigos com a presença de um ou dois descritores. Nesse momento, a amostra foi delimitada em 6

trabalhos.

Tabela 06: Número de artigos sobre a segunda temática nos periódicos selecionados

PERIÓDICOS	2º MAPEAMENTO
Educação em Revista – UFMG	-
Perspectiva – UFSC	01
Currículo Sem Fronteiras	-
Educar em Revista – UFPR	-
Educação e Realidade – UFRGS	-
Educação e Pesquisa – USP	-
Educação em Questão – UFRN	01
Educação Pública – UFMT	01
Educação – PUCRS	-
ANPED	01
Educação e Sociedade – Unicamp	02
Cadernos Cedes – Unicamp	00
Total de periódicos:	06

Fonte: DISCIPLINA SEMINÁRIO DE DISSERTAÇÃO/ ENSINO E FORMAÇÃO DE EDUCADORES (2012)

1.3.2.3 Os artigos em periódicos

A partir da leitura dos resumos, foi possível refinar a pesquisa, mantendo apenas as produções que contemplassem a temática “formação de professores”, obtendo-se os seguintes resultados.

O primeiro texto foi publicado pela *Revista Perspectiva* – UFSC, no ano de 2002. No texto de Domingos Leite Lima Filho, intitulado “Impactos das recentes políticas públicas de educação e formação de trabalhadores: desescolarização e empresariamento da educação profissional”, o autor investiga o processo de Reforma da Educação Profissional no Brasil, iniciado nos anos de 1990. Mediante a análise da legislação específica e de documentos produzidos por organismos internacionais, evidencia-se a articulação entre essa política educacional, a reforma do Estado brasileiro e o modelo de inserção do país nas relações sociais capitalistas no contexto da globalização. Constata-se que a reforma educacional, sob o argumento da expansão, diversificação e flexibilização da oferta de educação profissional, promove modalidades substitutas ou alternativas à Educação Básica, à diversificação e à segmentação social do Ensino de Nível Médio e Superior e estabelece uma situação de ambiguidade, na qual a instituição pública reduz sua oferta de educação regular e incrementa sua ação em atividades extraordinárias e pagas, como mecanismo de autossustentação financeira. Conclui-se que a reforma constitui uma estratégia de utilização de recursos públicos que induz à desescolarização e ao empresariamento das instituições públicas e à promoção do mercado privado de Educação Profissional.

O segundo artigo é da revista *Educação em Questão* – UFRN, ano 2012, da autora Celia Regina Otranto, intitulado “Reforma da Educação Profissional no Brasil: marcos regulatórios e desafios”. O artigo apresenta parte de uma pesquisa em andamento, que tem por objetivo investigar a reforma da Educação Profissional brasileira na Rede Federal, instituída pela Lei n.º 11.892/08, registrando o processo de implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, com base na análise dos instrumentos legais e nos depoimentos de 107 professores e técnico-administrativos, estudantes e

ex-estudantes do Mestrado em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), lotados em 35 *campi* dos Institutos Federais (IFs), localizados nas cinco regiões geográficas do Brasil. Considerando a brevidade do tempo histórico da reforma que impede análises mais aprofundadas, o texto apresenta um registro do processo e aponta os principais desafios enfrentados pelas instituições para colocar, em prática, a proposta governamental.

No terceiro artigo, da *Revista de Educação Pública* – UFMT, no texto “Memórias e Representações Sociais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso”, 2010, os autores Iraneide de Albuquerque Silva – IFMT/UERJ, José Francisco Valencia – UPV e Celso Pereira de Sá – UERJ apresentam a pesquisa desenvolvida sobre o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT), o qual possui 10 *campi* distribuídos em diversas regiões do Mato Grosso. A presente pesquisa foi desenvolvida no *Campus* Cuiabá, Octayde Jorge da Silva, localizado na capital mato-grossense, e contou com a participação de 260 sujeitos, sendo 100 docentes, 60 servidores técnico-administrativos e 100 estudantes.

A coleta de dados foi realizada por meio da aplicação da técnica de evocações livres aos termos indutores “ETFMT” e “CEFETMT”⁵, a partir dos quais os participantes evocaram as cinco primeiras palavras que lhes vieram espontaneamente à mente e, logo após, classificaram-nas segundo sua ordem de importância, conforme proposição de Abric para a análise das evocações.

A análise dos dados foi realizada com a ajuda do *software* EVOC 2000 (VERGÈS, 2000), e a interpretação dos resultados basearam-se na teoria das representações sociais de Moscovici (1978), com foco na abordagem estrutural (ABRIC, 1994, 2003a) e em articulação com os estudos da memória (HALBWACHS, 1994, 2004); (SÁ, 2005) e (VALENCIA, 2005).

Este estudo objetivou identificar e analisar as memórias e representações sociais acerca do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT), *campus* Cuiabá. Os resultados revelaram mudanças nos sentidos atribuídos ao IFMT quando

comparados os tempos passado e presente. Tais resultados confirmam, por um lado, o papel das práticas sociais nos processos de transformações na representação e, por outro lado, a tendência de se avaliar o passado como melhor que o presente.

No quarto artigo da ANPED, 2007, as professoras Suzana Burnier *et al.* apresentam resultados de pesquisa realizada com professores de instituições de Educação Profissional da região metropolitana de Belo Horizonte. Utilizando a metodologia de "histórias de vida", a pesquisa analisa os discursos desses docentes acerca de suas vidas para investigar suas representações sobre a docência, questionar como se posicionam diante de suas carreiras e como as localizam no bojo de seus projetos de vida. Foram analisados os discursos de 20 professores, observando-se os elementos que contribuíram para suas escolhas relativas à carreira, ao ingresso e à permanência no magistério, além dos significados aí construídos. Os depoimentos apontam que a maioria dos professores da educação profissional inicia sua experiência profissional atuando em áreas técnicas, na indústria. A chegada ao magistério acontece ocasionalmente, associada à possibilidade de maiores ganhos financeiros. A pesquisa também conclui que esses sujeitos sentem que a docência lhes confere uma elevação de *status* em relação às suas profissões técnicas de origem, além de perceberem um maior significado social no trabalho realizado.

Os artigos da revista *Educação e Sociedade* – Unicamp, que trabalham com a temática no texto com o título “Problemas institucionais e pedagógicos na implantação da reforma curricular da Educação Profissional técnica de Nível Médio no IFSP”, trabalho docente na educação profissional e tecnológica e no PROEJA, 2011, do autor Celso João Ferretti, apresentam e discutem a implantação da reforma da Educação Profissional de Nível Médio no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. Questiona-se, por meio de pesquisa empírica, se os Institutos Federais reúnem, na atualidade, as condições necessárias para o desenvolvimento da Educação Politécnica por intermédio do Ensino Técnico integrado ao

Ensino Médio.

E, por fim, apresenta-se o artigo “Trabalho docente na Educação Profissional e Tecnológica e no PROEJA”, 2011, de Eneida Oto Shiroma e Domingos Leite Lima Filho. Os autores abordam a reflexão sobre o fato de o direito à educação não se realizar para grande parcela da população brasileira, a qual não concluiu sequer a Educação Básica. Três metas do 2011-2020 focam a escolarização de jovens e adultos integrada à Educação Profissional, analisando as especificidades do trabalho docente nesta modalidade. A revisão da literatura sobre a implantação do PROEJA permite elencar problemas centrais como a falta de formação docente, o financiamento, a precariedade nos vínculos e as condições de trabalho docente. Pesquisando a especificidade da organização do trabalho pedagógico no PROEJA, constata-se a existência de tempos que não se conjugam para os professores desse Programa e as difíceis condições de trabalho dos docentes temporários e vulneráveis, marcas da precarização e das contradições da política pública.

O levantamento dos artigos sobre a formação de professores foi importante para termos um panorama do que está sendo produzido no campo e selecionarmos as pesquisas que poderão contribuir para as análises da presente pesquisa:

Parafraseando Cunha:

Formar professores implica compreender a importância do papel da docência, propiciando uma profundidade científico-pedagógica que os capacite a enfrentar questões fundamentais da escola como instituição social, uma prática social que implica as ideias de formação, reflexão e crítica (VEIGA, 2008, p.14).

Afirma ainda a autora (2008, p.15), que a formação de professores constitui um ato de formar o docente, educar o futuro profissional para o exercício do magistério. Envolve uma ação a ser desenvolvida com alguém que vai desempenhar a tarefa de educar, de ensinar, de aprender, de pesquisar e de avaliar. Entendida como

dimensão social, deve ser tratada como direito, superando o momento das iniciativas individuais para aperfeiçoamento próprio, partindo da esfera da política pública.

1.3.2.4 Pesquisas divulgadas em artigos que merecem destaque no campo da formação de professores do EBTT

Algumas pesquisas encontradas em eventos como a Congresso de Pesquisa e Inovação da Rede Norte Nordeste de Educação Tecnológica (CONNEPI) e Encontro nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE) e ANPED merecem destaque, por apresentarem estudos sobre a formação pedagógica, necessidades de formação e sobre o trabalho docente dos professores do EBTT. Conforme quadro abaixo:

Quadro 09: Trabalhos apresentados em eventos CONNEPI, ENDIPE e ANPED.

<p>OLIVEIRA SANTOS, Adriana Paula Quixabeira R. e S. ; FARTES, Vera Lúcia Bueno.</p>	<p>O trabalho docente na educação profissional e tecnológica no Brasil: desafios e perspectivas contemporâneas</p>	<p>CONNEPI</p>	<p>2010</p>
--	--	----------------	-------------

<p>FERNANDES, Sônia Regina de Souza; HOEPERS, Idorlene da Silva; SILVA, Jamile Delagnelo Fagundes (IF Catarinense - <i>Campus</i> Camboriú)</p>	<p>A Complexidade do Trabalho Docente no Contexto dos Institutos Federais de Educação: Vozes de um <i>Campus</i> do IFC</p>	<p>GT 04 – Didática ANPED</p>	<p>34^a Reunião Anual 2011</p>
<p>SANTOS, Luciana Dalla Nora dos; FIGHERA, Adriana Claudia Martins; JUCHEM, Luiza de Salles</p>	<p>A formação pedagógica do professor da educação profissional e tecnológica</p>	<p>XVI – ENDIPE</p>	<p>2012</p>

Fonte: DADOS DE PESQUISA (2013)

No artigo “O trabalho docente na educação profissional e tecnológica no Brasil: desafios e perspectivas contemporâneas”, apresentado no V Congresso de Pesquisa e Inovação da Rede Norte Nordeste de Educação Tecnológica - CONNEPI, 2010, as das autoras, Adriana Paula Quixabeira R. e S Oliveira Santos; Vera Lúcia Bueno Fartes, trazem para o campo a discussão da incipiente literatura encontrada para dar conta dessas dimensões, relativamente à formação de docentes da EPT, salvo as importantes contribuições reunidas no Simpósio, por especialistas da área, nos traz, à partida, um problema e um desafio ao campo de estudo sobre a temática formação de pedagógica dos professores dos IFs, destacando limitações de estudos e teóricos que escrevem sobre o tema trazem armadilhas teóricas à espreita.

O artigo discute a formação dos professores da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil, a partir da perspectiva de construção de uma cultura profissional e frente às alterações ocasionadas pelas políticas públicas para essa modalidade específica de educação no cenário mais amplo das exigências, mudanças e crises globais do capitalismo. O artigo é parte das reflexões sobre saberes e formação docente que temos realizado no âmbito de duas pesquisas mais amplas e complementares: uma delas, em desenvolvimento como Tese de Doutorado; a outra, financiada pelo CNPq para o biênio 2009-2011. A noção de cultura tem a possibilidade heurística de enfatizar a subjetividade dos atores num coletivo centrado nas relações com o conhecimento, uma vez que os saberes partilhados, que articulam práticas sociais e identidades coletivas possibilitam atitudes reflexivas sobre os conhecimentos mobilizados em contexto de trabalho.

Destacam que o estudo é organizado em reflexões em torno de quatro questões: na primeira as atuais estruturas pedagógicas e organizacionais da EPT têm resultado em dilemas e paradoxos que interferem significativamente na cultura profissional dos docentes; uma segunda, que trata da identidade docente. Na terceira os saberes docentes como saberes da experiência, na perspectiva de que a experiência é indissociável das condições sociais no seu aspecto histórico, estrutural e econômico. A quarta questão tem como foco a autonomia docente na EPT.

Procuraram compreender os docentes e seus saberes da experiência articulados à questão do poder, que envolve a ciência e a tecnologia frente ao dilema de conceber um sentido autônomo a sua profissão, em meio às demandas fundadas na racionalidade instrumental do sistema produtivo, num espaço-tempo no qual, contraditoriamente, as práticas identitárias passam por profundas modificações e a dinâmica da sociedade e dos sujeitos se desenvolve mediante tendências descentradas, indefinidas e complexas.

No artigo das professoras do IF Catarinense, *campus* Camboriú, Sonia Regina de Souza Fernandes, Idorlene da Silva Hoepers e Jamile

Delagnelo Fagundes da Silva, intitulado “A complexidade do trabalho docente no contexto dos Institutos Federais de Educação: vozes de um *campus* do IFC”, do GT 04 – Didática, da 34^a Reunião Anual da ANPED, 2012, as autoras trazem contribuições atuais para o *campus*, já trazendo dados da nova institucionalização dos IFs, no caso dos professores do IF Catarinense, *campus* Camboriú, trazem para a reflexão a complexidade que o atual contexto – de expansão da educação superior, bem como do ensino médio técnico e tecnológico na rede pública federal no Brasil – vem exigindo tanto dos docentes como das instituições que acolhem esses profissionais, especialmente no quesito da didática da sala de aula, ou seja, o domínio da docência em suas dimensões conceituais e do processo didático-pedagógico na relação com o processo de ensino, além disso, as vozes dos docentes de um *campus* do Instituto Federal de Educação Catarinense, que no conjunto da política de expansão do ensino superior e do ensino médio profissionalizante da rede federal, vem se preocupando com esta nova realidade.

A pesquisa surgiu da preocupação em conhecer as necessidades dos docentes (tanto dos mais experientes como dos recém ingressados), tem origem na intenção da Coordenação Geral de Ensino – CGE, em promover a formação e capacitação continuada/em serviço do próprio quadro, assim como, do recém criado grupo de pesquisa em educação do referido *campus*, em desenvolver estudos em torno do trabalho docente nos diferentes níveis de atuação, bem como promover processos de formação continuada de professores para o “novo” contexto que se apresenta na rede.

Para tanto, foram coletados dados por meio de entrevistas semiestruturadas, no decorrer do segundo semestre de 2010. Do total de 79 docentes, 64 fizeram parte, representando, portanto, 81% da totalidade. Destes, 40% ingressaram no atual contexto de expansão dos institutos, neste caso, a partir de 2010.

A pesquisa traz as necessidades de formação relatadas pelos docentes, apontaram as demandas, os professores manifestam em relação ao seu trabalho docente, com vistas à institucionalização de um processo de formação continuada. Como por exemplo: elaboração do

planejamento, elaboração de projetos, conhecimento das diretrizes e concepções do IF Catarinense, avaliação, didática, currículo, EAD, interdisciplinariedade.

A guisa das considerações, a pesquisa reforça a possibilidade de diálogo entre os campos da educação e da linguagem está sendo por nós pesquisadoras compreendidas como um espaço fértil da produção do conhecimento e da complexidade que envolve o trabalho docente seja ele, na educação superior e/ou na educação média (técnica e tecnológica). Esse diálogo foi por nós exercitado ao longo deste texto com a intenção de trazer à baila algumas reflexões da complexidade do trabalho docente e de como as vozes dos sujeitos envolvidos podem se constituir num rico espaço de formação continuada – como forma de aprender e apreender as relações existentes no contexto da práxis pedagógica.

Por último, destacamos a pesquisa do artigo “A formação pedagógica do professor da educação profissional e tecnológica”, apresentado no XVI – ENDIPE, 2012, as das autoras, Luciana Dalla Nora dos Santos, Adriana Claudia Martins Figuera e Luiza de Salles Juchem, discutem a temática envolvendo as políticas de formação de professores que atuam na Educação Básica na modalidade da Educação Profissional e Tecnológica vem se configurando como um campo rico de debates e estudos acerca da formação e desenvolvimento profissional dos docentes. Nessa direção, a urgência do aprofundamento de estudos por parte dos sujeitos envolvidos nessa modalidade de ensino é necessária para a construção de políticas de formação continuada específicas para a Educação Profissional e Tecnológica e que venham ao encontro das necessidades destes professores.

O artigo tem como objetivo discutir os processos de formação pedagógica dos professores que atuam na especificidade da Educação Profissional e Tecnológica no contexto da Educação Básica. Desse modo, problematizamos a formação continuada desses profissionais que atuam nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e de que maneira eles compreendem a necessidade de formação pedagógica

para sua atuação como docentes. Para tanto, utilizando-nos dos princípios da pesquisa qualitativa e da abordagem sociocultural fundamentada nas narrativas dos professores a respeito da formação pedagógica, trouxemos reflexões sobre os embates, desafios e possibilidades inerentes a estas práticas. Os referenciais teóricos que as auxiliaram na construção do artigo foram os estudos de Moura (2008), Imbernom (2010), Kuenzer (2008), Ferry (2004), Nóvoa (1999), Isaia e Bolzan (2008) dentre outros.

Com o intuito de aprofundar os estudos no campo da Educação Profissional e Tecnológica, especialmente sobre a temática da formação de professores que atuam nesse contexto, as autoras escolheu um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do interior do Estado do Rio Grande do Sul como espaço de investigação. Essa escolha deve-se ao fato de uma das pesquisadoras ser professora em um Instituto Federal e estar vivenciando cotidianamente o desafio da qualificação.

Retomando o foco de discussão, os professores do Instituto em questão, sujeitos desta pesquisa, participaram de um Programa Especial de Graduação de Formação de Professores para a Educação Profissional, oferecido por uma universidade pública. O curso tinha como objetivo geral a formação de professores em nível superior para a docência na modalidade de Educação Profissional e Tecnológica. Além disso, os profissionais formados por este Programa Especial de Graduação receberam o grau equivalente à licenciatura plena na área específica de bacharelado, para a qual o mesmo já havia sido diplomado anteriormente.

Trazem no decorrer do texto os fundamentos legais para a formação de professores para a EPT destacamos o Parecer CNE/CS-5 (BRASIL, 2006) que aprecia indicação CNE/CP- 2 (BRASIL, 2002) sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Formação de Professores para a Educação Básica. O referido documento estabelece que a formação de professores no nível superior para a docência na educação profissional de nível técnico poderá se realizar por meio do aproveitamento de estudos ou de Programas Especiais de Formação Pedagógica de Docentes.

O texto traz como contribuição para o campo que ao se pensar em construir um programa de formação para os professores da EPT é imprescindível que os formadores tenham a compreensão das questões relativas ao mundo do trabalho, o conhecimento das especificidades de cada nível (básico, técnico e tecnológico) de ensino deste contexto, como também, o conhecimento dos estudos e pesquisas que envolvem este campo.

Concluem, que a busca por um processo formativo participativo, no qual os professores compartilhem seus conhecimentos com seus pares e juntos construam alternativas para a aprendizagem da docência, resulta em uma nova maneira de compreender a formação pedagógica e um novo modo de fazer na Educação Profissional e Tecnológica.

Desta forma, essas três pesquisas destacadas trazem contribuições significativa para o campo, pois foram desenvolvidas nos IFs do Rio Grande do Sul, de Santa Catarina e de Alagoas trazendo estudos sobre a formação pedagógica, necessidades de formação e sobre o trabalho docente dos professores do EBTT, corroborando para pensarmos a formação pedagógica dos professores do IF Catarinense e contribuindo para as análises e reflexões sobre o Programa de Formação.

No próximo capítulo apresentará a constituição histórica da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica para demonstrarmos como a mudança da Escola Agrotécnica Federal para IFs através da Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e institucionalizou o professor do EBTT para essas instituições escolares, criou novas demandas de saberes pedagógicos para esses profissionais, influenciando diretamente na criação do Programa de Formação Inicial e Continuada, o qual é objeto de estudo da presente pesquisa. Conforme o relato da entrevistada:

[...] com a criação dos IFs essa demanda de formação pedagógica aumentou e número de professores também aumentou e isso é muito interessante por que ele vai ao encontro também de uma questão que vai além dos IFs que é a inserção do mundo do trabalho de profissionais recém-formados de tantas outras áreas para além das licenciaturas, bacharelados, também das engenharias e dos cursos tecnológicos que começaram a buscar nos IFs uma possibilidade de uma inserção neste mundo do trabalho. E nós tivemos então um número muito grande de professores concursados que começaram a fazer parte de uma realidade educacional e institucional do qual jamais haviam feito parte, alguns tiveram no IFs seu primeiro trabalho formal, seu primeiro emprego formal e recém haviam saído da graduação, ou dos processos de Pós-Graduação outros vinham de outras instituições com estruturas organizacionais completamente diferentes dos institutos e nós começamos a perceber a necessidade de situar os professores neste contexto (T 04).

Portanto, no texto apresentado no XVI ENDIPE, 2012, Luciana Dalla Nora dos Santos, Adriana Claudia Martins Figuera e Luiza de Salles Juchem afirmam a necessidade de pensar sobre as especificidades dos saberes docentes e a pouca articulação entre os a educação básica e o ensino superior, sobre pouca formação pedagógica oriunda da formação inicial desses profissionais muitas vezes bacharéis, engenheiros, tecnólogos e mesmo os licenciados com pouca formação de conhecimentos pedagógicos para a prática da docência na EPT. Desta forma, reforçamos a necessidade urgente de políticas de formação desenvolvidas pelas instituições de ensino onde atuam esses profissionais, pelo MEC e SETEC para que possa ser oportunizado o

direito de formação e desenvolvimento profissional aos professores do EBTT.

Após a conclusão do levantamento das produções acadêmicas sobre a temática da pesquisa, afirmamos que os estudos sobre programas de formação inicial e continuada nas instituições de ensino referente à formação e ao desenvolvimento profissional do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico é ainda um campo de investigação carente de estudos e acompanhamento contínuo, principalmente em relação à formação pedagógica desses profissionais que atuam nesta modalidade de ensino que envolve a educação básica e o ensino superior. Assim, a temática que contempla as políticas de formação desses professores que atuam nos IFs tornou-se um campo rico de debates e estudos acerca da, profissionalidade, formação e desenvolvimento dos saberes profissionais dos professores do EBTT.

Desta forma, a discussão a respeito desta pesquisa, no atual contexto dos IFs, é quase inexistente, pois poucos estudos teóricos e empíricos relatam o que vem sendo realizado neste campo, e nenhum estudo que contemple realmente programas de formação continuada para o desenvolvimento profissional desses professores, conforme demonstramos no levantamento de pesquisas nos bancos de dados pesquisados e demonstrados a cima.

Therrien & Loiola (2001) mencionam que, no Brasil, um currículo nacional é definido por um Estado Central. Currículo esse que está assentado em uma lógica de duas vertentes: primeiro, uma lógica ligada à concepção de pedagogia por competências e, outra, uma lógica ligada à preocupação com a avaliação de resultados. Surge, assim, uma burocracia paralela, guiada pela cultura administrativa da eficiência, do menor custo e das comparações internacionais criadas pelas concepções neoliberais.

Figura 02: Currículo nacional para a formação de professores



Fonte: BRANDT (2013)

Segundo os autores Therrien & Loiola (2001), para os atuais dirigentes do Estado brasileiro, é fundamental flexibilizar e desregulamentar a política de formação de professores. Essa posição fica muito clara nas várias iniciativas levadas a efeito nos embates travados no âmbito do Conselho Nacional de Educação, onde é defendida a tese de que a complexidade do Ensino Superior brasileiro e a crise pela qual ele está passando impedem a implementação de uma proposta concreta para a formação de um profissional específico, no caso, o professor de Educação Básica.

De acordo com o autor Saviani (2009), há, no Brasil, nos cursos de licenciatura, dois modelos de formação de professores: o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos, no qual a formação do professor se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento, correspondente à disciplina que irá lecionar; e o modelo pedagógico-didático, que considera que a formação do professor propriamente dita só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático.

Sumarizando, o autor não se propõe a posicionar-se sobre qual deve prevalecer, pois entende que é justamente nessa contraposição que reside o problema. Essa dicotomia contrapõe duas dimensões igualmente imprescindíveis para a formação de professores: forma e conteúdo. O desafio não é, portanto, ter que escolher se “o que ensinar” é mais importante do que “como ensinar”, ou vice-versa, mas sim pensar em como articular essas dimensões, hoje muitas vezes contrapostas.

Outra questão fundamental que Saviani ressalta é o debate sobre a formação de professores não ser dissociada do problema das condições de trabalho que envolve a carreira docente, pois os baixos salários e a intensa jornada de trabalho neutralizam e dificultam a boa formação. Saviani atenta para a incoerência do discurso que reivindica as virtudes da educação, na chamada “sociedade do conhecimento”, e as políticas predominantes, as quais são pautadas pela busca da redução de custos, cortando recursos dos investimentos em Educação. O autor se utiliza do discurso dominante para fazer uma crítica irônica na cobrança de uma

postura coerente (SAVIANI, 2009).

Segundo os autores Therrien & Loiola, a tendência atual de formação de professores está centrada na profissionalização do trabalho docente. Assim:

[...] o conceito chave em matéria de formação de professores, independentemente da natureza da orientação das políticas educacionais levadas a efeito nos países da América do Norte e na maioria das nações da Comunidade Européia, é a profissionalização do trabalho docente. A orientação que predomina, pelo menos através do que se pode captar da literatura especializada (Tardif, Lessard e Gauthier, 1998), diz essencialmente o seguinte: o profissional de ensino deverá ser formado sob a égide de *saberes* e *competências* e agrupados em referenciais (ou em uma base de conhecimento) tiradas da análise da prática pedagógica ou não [...] (THERRIEN & LOIOLA, 2001, p. 2).

O autor Giroux (1997), no texto “Professores como intelectuais transformadores”, demonstra que uma das maiores ameaças aos professores atuais e futuros é a aplicação de ideologias instrumentais que enfatizam uma abordagem tecnocrática para a preparação dos professores e para a pedagogia de sala de aula, apontando que a racionalidade técnica encontra-se fortemente nos programas de treinamento de futuros professores.

A (re) estruturação dos currículos de formação inicial e continuada de professores traz um desafio para o campo da educação, sendo importante, nesse processo, ouvir as reais necessidades de formação dos professores do EBTT para que seus saberes profissionais sejam desenvolvidos de acordo com as demandas dos IFs.

Em síntese, considera-se de fundamental importância verificar a produção acadêmica intelectual sobre “formação de professores” desse

nível de ensino em artigos acadêmicos, periódicos, dissertações, teses e trabalhos da área de Ciências Humanas.

2 CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA¹¹

“Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática” (FREIRE, 1991, p. 58).

A história da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica começou em 1909, quando o então presidente da República, Nilo Peçanha, criou 19 escolas de Aprendizes e Artífices que, mais tarde, deram origem aos Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica (CEFETs) (REDE FEDERAL. MEC, 2013).

Considerada no seu início como instrumento de política voltado para as “classes desprovidas”, a Rede Federal se configura hoje como importante estrutura para que todas as pessoas tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas. Foi na década de 1980 que um novo cenário econômico e produtivo se estabeleceu, com o desenvolvimento de novas tecnologias, agregadas à produção e à prestação de serviços. Para atender a essa demanda, as instituições de Educação Profissional vêm buscando diversificar programas e cursos

¹¹ Para compreensão da constituição histórica da Rede Federal De Educação Profissional, Científica E Tecnológica, consultar: AZEVEDO, Luiz Alberto de. **De CEFET a IFET. Cursos Superiores de Tecnologia no Centro Federal De Educação Tecnológica de Santa Catarina: Gênese de Uma Nova Institucionalidade?** 2011. 383 p. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011. Disponível em: <http://ppge.ufsc.br/teses-e-dissertacoes/>. Acesso em: 06 de fevereiro 2014.

para elevar os níveis da qualidade da oferta. (REDE FEDERAL. MEC, 2013).

Conforme o documento *Um novo modelo de educação tecnológica: concepções e diretrizes* “O Ministério da Educação criou um novo modelo de instituição de educação profissional e tecnológica. Estruturado a partir do potencial instalado nos atuais Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet), Escolas Técnicas Federais, Agrotécnicas e Vinculadas às Universidades Federais, os novos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia permitirão que o Brasil atinja condições estruturais necessárias ao desenvolvimento educacional e socioeconômico” (MEC/SETEC, 2010).

Ainda o documento, “o foco dos Institutos Federais será a justiça social, a equidade, a competitividade econômica e a geração de novas tecnologias. Responderão, de forma ágil e eficaz, às demandas crescentes por formação profissional, por difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos e de suporte aos arranjos produtivos locais” (MEC/SETEC, 2010).

Os novos Institutos Federais atuarão em todos os níveis e modalidades da educação profissional, com estreito compromisso com o desenvolvimento integral do cidadão trabalhador; e articularão, em experiência institucional inovadora, todos os princípios formuladores do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

Assim, cobrindo todo o território nacional, a Rede Federal presta um serviço à nação ao dar continuidade à sua missão de qualificar profissionais para os diversos setores da economia brasileira, realizar pesquisa e desenvolver novos processos, produtos e serviços em colaboração com o setor produtivo (REDE FEDERAL. MEC, 2013).

Reafirmando a existência de diferentes tipos de escola, destinados a classes sociais distintas, em determinados momentos da história, o sistema de ensino brasileiro apresentou níveis de aproximação maiores ou menores em relação à educação profissional. Até o final da década de 1990, por exemplo, os cursos técnicos apresentavam conteúdos e matrizes curriculares integrados ao Ensino Médio, este considerado enquanto formação básica do indivíduo (REDE FEDERAL. MEC, 2013).

Contudo, na virada do segundo milênio, os cursos técnicos deixaram de estar integrados ao Ensino Médio e passaram a estar “articulados” a este, estabelecendo-se matrículas e matrizes curriculares distintas para cada curso (REDE FEDERAL.MEC, 2013).

De acordo com o PPPI (2009), do IF Catarinense, pautados nos autores Ciavatta Frigotto e Ramos (2005) e preocupado com as atuais e crescentes transformações sociais, o Governo Federal sancionou a Lei n.º 11.892/08, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Desta forma, o modelo dos Institutos Federais surge como uma autarquia de regime especial de base educacional humanístico-técnico-científica. É uma instituição que articula a Educação Superior, Básica e Profissional, pluricurricular e multicampi, especializada na oferta de Educação Profissional e Tecnológica em diferentes níveis e modalidades de ensino (BRASIL, 2008b).

A partir dessa Lei, a Educação Profissional e Tecnológica deixa de ser encarada como mero fator econômico, subjugada às necessidades do mercado, para ser considerada como fator estratégico não só para o desenvolvimento nacional, mas também para fortalecer o processo de inserção cidadã para milhões de brasileiros (PPI, 2009, p. 6).

Assim, o Governo Federal passou a reconhecer o grande déficit da oferta da Educação Profissional e Tecnológica e a exaltar sua importância para um desenvolvimento nacional soberano, sustentável e inclusivo. Reconheceu, igualmente, a necessidade de implementar políticas voltadas para as novas configurações do mundo do trabalho, para a reinserção dos desempregados e o desenvolvimento de programas integrados de escolarização e profissionalização, visando atender ao grande contingente de jovens e adultos sem alfabetização ou apenas com escolaridade parcial.

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia voltar-se-ão para o desenvolvimento local e regional visando à melhoria do padrão de vida da população de regiões geograficamente delimitadas.

Atuar no sentido do desenvolvimento local e regional na perspectiva da construção da cidadania, sem perder a dimensão do universal, constitui um preceito que fundamenta a ação do Instituto Federal. O diálogo vivo e próximo dos Institutos Federais com a realidade local e regional objetiva provocar um olhar mais criterioso em busca de soluções para a realidade de exclusão que ainda neste século castiga a sociedade brasileira no que se refere ao direito aos bens sociais e, em especial, à educação (BRASIL, 2008b; PPI, 2009, p. 6).

Já a segunda metade da década de 2010 foi marcada não só pela possibilidade, mas por um apelo do Ministério da Educação (MEC) para que as instituições de Ensino Profissionalizante retornem ao Ensino Técnico integrado ao Ensino Médio. Essa mudança de postura com relação à Educação Profissional deixa transparecer as disputas de poder que, no interior de uma sociedade, dividida em classes (REDE FEDERAL.MEC, 2013).

Em 2006, a reeleição do Presidente Luís Inácio da Silva (Lula), sugere o fortalecimento daqueles segmentos da sociedade considerados contra hegemônicos. Esse novo cenário gerou expectativas positivas com relação à implementação de uma escola capaz de formar os intelectuais responsáveis pela construção da cultura operária, procurando romper com a proposta de Educação Profissional que vinha sendo sustentada até então.

Em oposição à escola dual, os documentos produzidos pelo MEC sinalizam para uma Educação Profissional comprometida com a formação integral do ser humano e, ao mesmo tempo, com o desenvolvimento das forças produtivas, valorizando os cursos profissionalizantes, tecnológicos e licenciaturas.

É neste contexto que a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica passa por uma verdadeira revolução, seja através da sua expansão física, seja através da sua reestruturação em termos de proposta educacional. As concepções de mundo e de educação apresentadas pelo estado puderam ser verificadas tanto por meio do discurso oficial veiculado na mídia quanto pelos documentos norteadores dessa política.

Em sua segunda gestão (2007-2010), o Governo Lula dá continuidade a projetos iniciados em seu primeiro mandato (2003-2006), apresentando planos bastante ambiciosos. Se durante quase um século (de 1909 a 2002) foram construídas 140 instituições de Educação Profissional e Tecnológica no País, de 2003 a 2010, o MEC anuncia a construção de 214 novas unidades federais, o que significa uma ampliação de 150%. Por outro lado, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), constituídos oficialmente em dezembro de 2008, são apresentados como “modelos de reorganização das instituições federais de educação profissional e tecnológica para uma atuação integrada e referenciada regionalmente” (BRASIL/MEC, 2009; REDE FEDERAL. MEC, 2013).

Na prática, os Institutos Federais de Educação passam a oferecer, além dos cursos técnicos e tecnológicos já ofertados pela rede federal de ensino profissionalizante, cursos superiores de bacharelado e licenciaturas, assumindo também a responsabilidade por demandas que até então se restringiam às universidades. No Ensino Superior, os IFs recebem como atribuição o desenvolvimento de atividades de pesquisa e extensão.

Em meio a tantas mudanças, cabe destacar que os Institutos Federais foram constituídos, na maioria dos casos, a partir dos antigos Centros Federais de Educação (CEFETs), muitos dos quais já acumulavam certa experiência com Ensino Superior, pesquisa e extensão.

Em outros casos, como o do Instituto Federal Catarinense, por exemplo, esse novo tipo de instituição de ensino formou-se da fusão entre dois colégios agrícolas vinculados às UFSC e três Escolas Agrotécnicas Federais, muitos dos quais se limitavam à oferta de cursos técnicos de nível médio, cujo ensino era reconhecido socialmente pela sua qualidade.

Conforme o documento *Um novo modelo de educação tecnológica: concepções e diretriz* “Este novo arranjo educacional abrirá novas perspectivas para o ensino médio, por meio de uma

combinação do ensino de ciências naturais, humanidades e educação profissional e tecnológica” (SETEC/MEC, 2010).

A Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Apresenta como objetivos dos Institutos Federais:

1. ministrar Educação Profissional Técnica de Nível Médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do Ensino Fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;

2. ministrar Cursos de Formação Inicial e Continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da Educação Profissional e Tecnológica;

3. realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;

4. desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da Educação Profissional e Tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;

5. estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional;

6. ministrar em nível de Educação Superior:

a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;

b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional;

c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento;

d) cursos de Pós-Graduação *lato sensu* de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento;

e) cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* de Mestrado e Doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica.

Desta forma, os IFs buscam a superação a integração dos níveis de ensino, o Básico e do superior e uma possível articulação entre o trabalho, cultura e ciência em uma concepção de emancipação e concepções de currículos de emancipação (SETEC/MEC, 2010).

De acordo com o Projeto Pedagógico Institucional do IF Catarinense (2009, p. 8):

O estágio atual da civilização retoma os anseios de Antônio Gramsci, filósofo italiano, que atribuía à escola a função de dar acesso à cultura das classes dominantes, para que todos pudessem ser cidadãos plenos. Segundo Reis (2000), Gramsci no século XX já demonstrava a preocupação com a plenitude da existência humana na qual somente a realização político-cultural poderia configurar a sociedade igualitária. Na escola prevista por Gramsci, as classes desfavorecidas poderiam se inteirar dos códigos dominantes, a começar pela alfabetização. A construção de uma visão de mundo que desse acesso à condição de cidadão rompendo com interesses dominantes e com o senso comum é uma grande contribuição que Gramsci deixou para a educação a qual influenciou o pensamento de Paulo Freire.

Paulo Freire (2002) baseou sua luta e presença na categoria "opressão", principalmente, por ter sido um homem que fez uma leitura

concreta do mundo do oprimido, da complexidade da relação oprimido e opressor, para, finalmente, propor uma pedagogia libertadora que consiste em uma educação voltada para a conscientização da opressão e a consequente ação transformadora. Para ele, a luta dos oprimidos e sua libertação estão, assim como pensava Gramsci, diretamente conectadas à percepção dessa situação opressora/alienante e à criação de alternativas para essa situação (PPI, 2009, p. 5).

Assim, “À luz dos elementos conceituais que subsidiaram a criação dos Institutos Federais, afirma-se a educação profissional e tecnológica como uma política pública. E é no enlace dessa trajetória centenária com o futuro que já se faz presente que os Institutos Federais assumem seu verdadeiro papel social, contribuindo para uma sociedade menos desigual, mais autônoma e solidária” (SETEC/MEC, 2010, p.06).

2.1 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA LDB 9.394/96

Conforme o documento *Um novo modelo de educação tecnológica: concepções e diretrizes*:

É evidente a atuação do governo federal no sentido da expansão da oferta pública e da melhoria do padrão de qualidade da educação brasileira, em especial da educação profissional e tecnológica em todo o território nacional, articulando-a com ações de desenvolvimento territorial sustentável e orientando-a para a formação integral de cidadãos-trabalhadores emancipados (2010, p.14).

De acordo com o Ministério da Educação (MEC), a Educação Profissional e Tecnológica passa a integrar a Lei n.º 9.394/96, de diretrizes e bases da educação. O projeto de lei que institui a mudança, aprovado pela Câmara dos Deputados, foi sancionado pelo presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva (MEC, 2013).

As alterações na LDB têm o propósito de transformar em lei as inovações trazidas pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Portanto, passam a ser obrigatórias aos estados e municípios e tornam-se mais um componente da política de melhoria da qualidade da educação brasileira. O objetivo é preparar melhor e elevar a escolaridade dos trabalhadores (MEC, 2013).

A nova redação dos artigos 37, 39, 41 e 42 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) propõe que a Educação Profissional integre-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. Os cursos poderão ser organizados por eixos tecnológicos; assim, possibilitam a construção de diversos itinerários formativos – um aperfeiçoamento do aluno na área escolhida (MEC, 2013).

A lei também dispõe sobre os tipos de curso que a Educação Profissional e Tecnológica abrangerá: de formação inicial e continuada ou qualificação profissional, técnica de nível médio e tecnológica de graduação e Pós-Graduação. As instituições de Educação Profissional também deverão oferecer, além de seus cursos regulares, cursos especiais, abertos à comunidade. Nesse caso, a matrícula não deve ser condicionada, necessariamente, ao nível de escolaridade, mas à capacidade de aproveitamento do aluno (MEC, 2013).

Também foi acrescentada uma seção sobre a Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Capítulo II do Título V da LDB. O dispositivo propõe que o Ensino Médio, atendida a formação geral do estudante, prepare para o exercício de profissões técnicas. Assim, a articulação deve ser feita de forma integrada (matrícula única, na mesma escola) ou concomitante (matrículas distintas, na mesma ou em outra instituição, para quem ingressa ou já cursa o Ensino Médio) (MEC, 2013).

Para o diretor de articulação e projetos especiais da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec/MEC), Irineu Colombo, a inserção do ensino técnico na LDB é fruto de cinco anos de debate entre educadores, gestores e a sociedade. “Um dos objetivos das

alterações na lei é o de estabelecer melhores condições de capacitação dos estudantes para aumentar suas chances de empregabilidade” (MEC, 2013).

Assim, segundo o documento *Um novo modelo de Educação Tecnológica*:

[...] os Institutos Federais reservam aos protagonistas do processo educativo, além do incontestável papel de lidar com o conhecimento científico-tecnológico, uma práxis que revela os lugares ocupados pelo indivíduo no tecido social, que traz à tona as diferentes concepções ideológicas e assegura aos sujeitos as condições de interpretar essa sociedade e exercer sua cidadania na perspectiva de um país fundado na justiça, na equidade e na solidariedade (SETEC/MEC, 2010, p.18).

2.2 OS IFS EM SANTA CATARINA

Em Santa Catarina, foram criados dois Institutos Federais: o de Santa Catarina e o Catarinense. O primeiro englobou o antigo CEFET de Santa Catarina, com sede em Florianópolis. O Instituto Federal Catarinense, por sua vez, reuniu as antigas Escolas Agrotécnicas Federais de Sombrio, Concórdia e Rio do Sul; os Colégios Agrícolas de Araquari e de Camboriú, vinculados à UFSC, além da nova Unidade de Videira (PPPI do IF Catarinense, 2009, p. 9).

2.3 O IF CATARINENSE

O Instituto Federal Catarinense, com sede em Blumenau/SC, criado pela Lei n.º 11.892/08 (BRASIL, 2008b), possui atualmente seis *campi* instalados no Estado de Santa Catarina, a saber: Araquari,

Camboriú, Concórdia, Rio do Sul, Sombrio e Videira. De acordo com a Lei é uma Autarquia Federal vinculada ao Ministério da Educação, gozando das seguintes prerrogativas: autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-científica e disciplinar (PPPI do IF Catarinense, 2009, p. 14).

De acordo com o Projeto Pedagógico Institucional – PPPI (2009), o Instituto Federal Catarinense resultou da integração das antigas Escolas Agrotécnicas Federais de Concórdia, Rio do Sul e Sombrio, juntamente com os Colégios Agrícolas de Araquari e de Camboriú, até então vinculados à Universidade Federal de Santa Catarina. Hoje é formado por 15 campi e a Reitoria, conforme demonstramos na figura a seguir:

Figura 03: Mapa do IF Catarinense no estado de Santa Catarina



Fonte: <http://www.ifc.edu.br/site/> (2014)

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IF Catarinense) possui atualmente 15 *campus* distribuídos nas cidades de Abelardo Luz, Araquari, Blumenau, Brusque, Camboriú, Concórdia, Fraiburgo, Ibirama, Luzerna, Rio do Sul, Santa Rosa do Sul, São Bento do Sul, São Francisco do Sul, Sombrio e Videira, 2 Unidades Urbanas nas cidades de Rio do Sul e Sombrio, além da Reitoria instalada na cidade de Blumenau.

Assim, a oferta do Curso Técnico em Agropecuária em regime de escola-fazenda é comum a todos os *campus*, característica que integra os projetos políticos pedagógicos dos demais cursos ofertados pelo Instituto. Dessa forma, a prática orientada é princípio fundamental e proporciona aos estudantes vivenciarem os conhecimentos teóricos desenvolvidos em sala de aula (IF Catarinense, 2013).

O IF Catarinense oferece educação em todos os níveis, desde a formação inicial e continuada até a Pós-Graduação. Preferencialmente, busca-se o atendimento das demandas regionais de localização dos *campus* e a interferência positiva na transformação da realidade social e econômica, contribuindo para o desenvolvimento dos arranjos produtivos locais e regionais (IF Catarinense, 2013).

Nesse sentido, atua em diversas áreas com cursos técnicos em agropecuária, informática, transações imobiliárias, turismo e hotelaria, mecânica, automação industrial, entre outros mais. Ainda, cursos de Nível Superior nas áreas de medicina veterinária, agronomia, sistemas de informações, negócios imobiliários, matemática, entre outros (IF Catarinense, 2013).

Programas de bolsa de Pesquisa e Iniciação Científica, de Extensão, contemplam importantes atividades nos *campi*, despertando, nos estudantes, a curiosidade e o interesse em buscar e desenvolver conhecimento além das atividades rotineiras (IF Catarinense, 2013).

A maioria dos *campi* possui infraestrutura de alojamento e refeitório para estudantes dos cursos técnicos na área de agropecuária, principalmente àqueles menos favorecidos, cuja oferta se constitui

oportunidade única para o seu desenvolvimento e educação (IF Catarinense, 2013).

Diferentemente do modelo de universidade clássica, o IF Catarinense é uma instituição que articula a Educação Superior com a Básica e Profissional, assumindo papel representativo na formação e disseminação de políticas públicas sociais, trabalhando além de seus muros e promovendo o desenvolvimento, principalmente em regiões com menor assistência educacional (IF Catarinense, 2013).

A proposta do IF Catarinense, a partir de uma gestão democrática, é aproximar o diálogo com a realidade local e regional na busca de soluções, em especial, aquelas relacionadas com a Educação Profissional, reafirmando o compromisso da oferta de educação pública e gratuita de qualidade em todos os níveis e modalidades para os catarinenses (IF Catarinense, 2013).

2.4 ONDE NASCE A PESQUISA? CAMPUS RIO DO SUL DO IF CATARINENSE

O Campus Rio do Sul é composto pela Unidade Sede, localizada na Serra Canoas, e disponibiliza aos estudantes e acadêmicos uma estrutura com laboratórios, biblioteca, internato, refeitório, ginásio, campos de futebol, unidades de ensino e pesquisa nas áreas agrícola, agroecológica, florestal e zootécnica, esta última dividida em animais de pequeno, médio e grande porte.

Além da Unidade Sede, para melhor atender às demandas e estar mais próximo do público, o IF Catarinense – Campus de Rio do Sul possui uma Unidade Urbana, localizada na região central de Rio do Sul, que disponibiliza aos seus discentes e acadêmicos laboratórios de informática, eletroeletrônica, agrimensura, matemática e física, salas de aula, auditório e biblioteca. As novas condições de estruturas funcionais favorecem a realização de atividades de ensino, pesquisa e extensão (IF Catarinense – Rio do Sul, 2013).

Vislumbrando a expansão da antiga Escola Agrotécnica Federal de Rio do Sul, iniciaram-se, no ano de 2007, as tratativas para a aquisição do terreno e construção da Unidade Urbana do IF Catarinense

– *campus* Rio do Sul. A obra foi licitada em dezembro de 2007, com previsão de entrega para 12 meses, porém, devido às intensas chuvas que caíram no ano de 2008, a obra foi finalmente entregue à comunidade do Alto Vale em 3(três) de abril de 2009. A solenidade de inauguração contou com a presença de lideranças políticas, comunidade regional através dos seus representantes, além da diretoria, professores e estudantes do IF Catarinense. Devido à expansão e oferta dos cursos, no ano de 2012, iniciaram-se as obras do 2^o prédio da Unidade Urbana e sua previsão de entrega é para o início de 2014 (IF Catarinense – *campus* Rio do Sul, 2012)

Segue abaixo, a figura 04 da entrada da Sede do *campus* Rio do Sul que está localizada na Serra Canoas e a figura 05 que ilustra o prédio da Unidade Urbana do *campus* Rio do Sul, a qual está localizada no bairro Jardim América.

Figura 04: IF Catarinense – *campus* Rio do Sul – Sede



Fonte: <http://www.ifc-riodosul.edu.br/new/> (2013)

Figura 05: IF Catarinense – *campus* Rio do Sul – Unidade Urbana

Fonte: <http://www.ifc-riodosul.edu.br/new/> (2013)

A cidade de Rio do Sul, inserida no Alto Vale do Itajaí, apresenta uma economia diversificada, destacando-se a indústria de confecção, o setor metalomecânico e a agroindústria alimentícia, em que os padrões de concorrência regional historicamente estão definidos no sentido da valorização industrial, com a sua penetração no espaço agrícola e nos territórios dos pequenos municípios. O dinamismo no desenvolvimento do Alto Vale é conferido por uma densa rede de relações entre serviços e organizações públicas, iniciativas de empresas urbanas e rurais, agrícolas e não agrícolas (PPPI do IF Catarinense, 2009, p. 24).

A região do Alto Vale do Itajaí tem uma população total de 247.478 habitantes, segundo dados do IBGE (2003), sendo que, no Ensino Fundamental, existem 40.659 estudantes matriculados, além de 14.193 no Ensino Médio. Esses dados demonstram uma grande distância entre o número de estudantes matriculados no Ensino Fundamental e no Médio, caracterizando a necessidade de universalização deste ensino (PPPI – IF Catarinense, 2009, p.25) .

Com base nisso, infere-se que as políticas públicas de educação objetivem, além de buscar essa universalização, formar cidadãos com capacidade crítica e criadora, tanto produtiva como culturalmente, numa perspectiva de construção de saberes técnicos e tecnológicos de acordo com a realidade nacional e regional.

Dessa forma, procura-se responder tanto às demandas sociais quanto às produtivas, e não apenas aos interesses imediatos do mercado. A origem da antiga Escola Agrotécnica Federal de Rio do Sul – EAFRS está intimamente ligada a problemas econômicos e sociais percebidos a partir da década de 70, na região do Alto Vale Catarinense. Após um estudo da situação da agricultura regional, houve uma mobilização política pró-criação da então Escola Agrotécnica Federal de Rio do Sul. O marco referencial da mobilização foi à entrega, em 1972, pelo Professor Viegand Eger, então presidente da Comissão Pró-construção da Escola Agrotécnica, de um documento ao Presidente Emílio G. Médici, com as justificativas para a construção da Escola Agrotécnica Federal de Rio do Sul.

Em 1986, após 15 anos de mobilização, o projeto foi oficializado por ocasião da visita do Ministro da Educação Jorge Bornhausen, à Fundação Educacional do Alto Vale do Itajaí – FEDAVI, atual Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí – UNIDAVI. Na oportunidade, o Ministro da Educação afirmou que a União poderia assumir a construção da Escola Agrotécnica Federal em Rio do Sul desde que o terreno, com aproximadamente 150 ha, fosse adquirido pela comunidade, o que foi viabilizado com uma campanha para a aquisição e doação do terreno à União. Participaram da campanha

146 doadores, dos mais diversos setores da sociedade, inclusive pessoas físicas (PPPI do IF Catarinense, 2009, p. 25).

De acordo com o mesmo documento, embora a área tenha sido adquirida no ano de 1986, a sua escritura foi transferida para a União somente no final do ano de 1999. No dia 22 de julho de 1988, o Ministro da Educação, Senador Hugo Napoleão, participou do lançamento da pedra fundamental da Escola Agrotécnica Federal de Rio do Sul – EAFRS. A criação da antiga EAFRS não se deu por meio de uma Portaria do Ministério da Educação, a qual desencadeia uma série de mecanismos burocráticos que permitem o contingenciamento de recursos do Orçamento Federal para as obras. Este fato resultou em dificuldades para a obtenção de recursos de forma regular e continuada fazendo com que a obra diversas vezes fosse paralisada (PPPI do IF Catarinense, 2009).

Ainda o documento, a parte inicial da construção foi viabilizada com recursos do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico – PROTEC, o qual priorizava a ampliação do ensino agrícola de 5^a a 8^a séries. Em 30 de junho de 1993, pela Lei Federal n.º 8.670, foi criada a Escola Agrotécnica Federal de Rio do Sul – EAFRS - SC. Logo em seguida foi autarquizada pela Lei n.º 8.731, de 16 de novembro de 1993. As suas atividades letivas de 2^o Grau (Ensino Técnico em Nível Médio) iniciaram no dia 5 de junho de 1995, estruturada e fundamentada no Sistema Escola-Fazenda.

A primeira turma do curso de Técnico Agrícola com habilitação em Agropecuária teve 120 estudantes matriculados, dos quais 89 colaram grau no dia 6 de junho de 1998. Em 14 de fevereiro de 1997, vinculou-se ao Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec), nos termos do artigo 2^o do anexo I ao decreto n.º 2.147.

Por fim, através da Lei n.º 11.892, a antiga Escola Agrotécnica Federal de Rio do Sul passou a integrar o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense, com a nova denominação de *campus* de Rio do Sul.

Para atender toda essa infraestrutura, o *campus* Rio do Sul tem a sua disposição 94 docentes em seu quadro efetivo e 72 técnico-

administrativos em Educação (TAEs), totalizando 166 servidores (IF Catarinense – *campus* Rio do Sul, 2013).

Com relação aos Cursos Superiores, são ofertados: bacharelado em Ciência da Computação; licenciatura em Matemática; Engenharia Agrônômica e licenciatura em Física. Quanto aos Cursos Técnicos, são disponibilizados: Técnico em Informática; Técnico em Eletroeletrônica; Técnico Florestal; Técnico em Agroecologia; Técnico em Agropecuária; Técnico em Agrimensura (IF Catarinense, 2013).

Segundo a gestão da instituição (2013), estima-se que até o final de 2013 já estejam matriculados no IF Catarinense mais de 1.300 estudantes. Para suprir a demanda nos municípios da região do Alto Vale, a instituição aderiu a programas de governo, como PRONATEC e Mulheres Mil, com isso pretende expandir para outros municípios da região a educação gratuita e com qualidade, fortalecendo ainda mais a instituição.

Nessa perspectiva, a educação profissional e tecnológica no Brasil ganha o reconhecimento de que dentro dela se estabelecia uma correlação de força entre setores que sempre a tomaram como um braço a favor da acumulação capitalista e um movimento interno que vislumbrava no trabalho educativo importante instrumento de política social, assumida como aquela voltada para a criação de oportunidades, para a redistribuição dos benefícios sociais, visando à diminuição das desigualdades. (Um novo modelo de Educação Tecnológica, SETEC/MEC, 2010, p.20).

Continua o documento,

Pensar os Institutos Federais do ponto de vista político representa a superação desses contrapontos e a instituição de uma política

pública que concorra para a concretização de um projeto viável de nação para este século. Significa, portanto, definir um lugar nas disputas travadas no âmbito do Estado e da sociedade civil e esse “lugar” é o território. Falar em território significa estar sempre transpondo as fronteiras geopolíticas. Seria recorrer ao local e ao regional para conciliar a antinomia local versus global na perspectiva da sua superação. (2010 p.20-21).

2.4.1 Implantação e consolidação do Núcleo Pedagógico – NuPe

2.4.1.1 O que é o Núcleo Pedagógico (NuPe)?

De acordo com o *Projeto de Criação do NuPe*, é um núcleo de assessoramento docente e discente do Instituto Federal Catarinense – *campus* Rio do Sul, criado em março de 2010, que terá atribuições organizadas e definidas para assessorar a gestão pedagógica dos cursos técnicos de Nível Médio e Superiores, em consonância com o PDI, PPPI e PPCs, com o intuito de aproximar a comunidade educativa (NuPe, 2010).

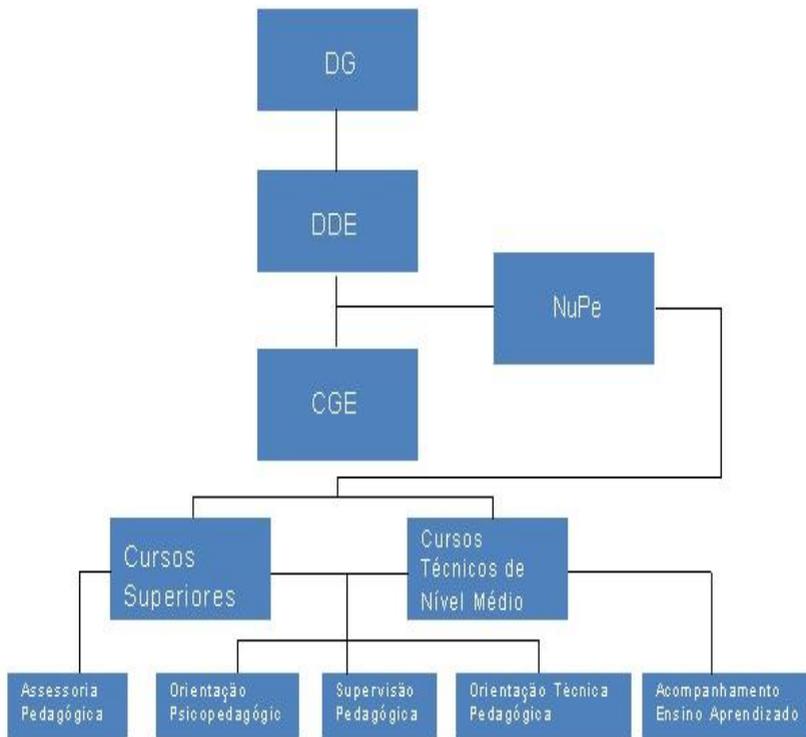
Quando o NuPe foi institucionalizado em abril de 2010, foi o primeiro setor pedagógico organizado nos *campus* do atual IF Catarinense, onde a pesquisadora atua até hoje como Pedagoga – Supervisora Educacional . Neste recorte da pesquisa 2010-2012, em 2011, atuou com CGE e em 2012 como coordenadora do NuPe, até a liberação integral da servidora para a realização da Pós-Graduação escrito sensu em nível de Mestrado na UFSC, na linha Ensino e Formação de Educadores, tendo início da presente pesquisa, buscando integrar o ensino , o trabalho de formação pedagógica e a pesquisa.

Sendo um órgão de estudos e pesquisas, destinado a contribuir com a implementação de políticas e ações na área educacional, respeitando as atividades de diversos setores do *campus* e em conformidade com a legislação vigente atuando na formação pedagógica

continuada dos educadores e educandos do *campus* Rio do Sul do IF Catarinense (NuPe, 2010).

O núcleo pedagógico reúne um grupo de profissionais da educação, como pedagogos, psicólogos, professores e equipe de gestão do *campus* de Rio do Sul do Instituto Federal Catarinense, para que, juntos entre si e em integração com discentes, docentes, coordenadores e direção, partilhem experiências, reflitam sobre as diferentes realidades, investiguem temáticas que os preocupam, elaborem projetos, discutam e apresentem alternativas de soluções a problemas de ordem didático-pedagógica (NuPe, 2010).

Assim, o NuPe foi estruturado segundo o organograma ilustrado na Figura 06, a seguir:

Figura 06: Organograma do NuPe

Fonte: PROJETO DE CRIAÇÃO DO NuPe (2010)

2.4.1.2 Concepção

De acordo com o *Projeto de Criação do NuPe*, entende-se que o mundo do trabalho apresenta, cotidianamente, inúmeros desafios, que

exigem, das instituições educacionais, a melhoria dos focos pedagógicos que se encontram interligados nas relações de coordenação-docente-discente (NuPe, 2010).

Continua o documento, a proposta de construção do NuPe vem para contribuir com coordenadores de cursos, docentes e discentes no que diz respeito às ações didático-pedagógicas, como forma de subsidiar a melhoria da concepção, organização e desenvolvimento do trabalho pedagógico dos cursos oferecidos pelo *campus* de Rio do Sul do Instituto Federal Catarinense.

O foco principal das ações desencadeadas e desenvolvidas pelo NuPe está centrado na qualidade do processo de ensino e, conseqüentemente, da aprendizagem, através do gerenciamento de estratégias que atendem as especificidades da comunidade acadêmica (NuPe, 2010).

Segundo o documento de criação do NuPe (2010), vive-se num mundo no qual o conhecimento é concebido como processo, e não como produto, levando, sistematicamente, à mudança de concepção de ensino aprendizagem.

Isto impõe a necessidade de repensar, continuamente, as ações dos responsáveis diretos pelo processo de ensino e aprendizagem, através, especialmente, da gestão acadêmica dos cursos (NuPe, 2010).

Partindo dessa reflexão é que o NuPe apresenta, para a comunidade institucional escolar e acadêmica, propostas de ações voltadas para a organização e o gerenciamento de estratégias didático-pedagógicas (NuPe, 2010).

2.4.1.3 Objetivos e atribuições

De acordo com o *Projeto de Criação do NuPe* (2010), o NuPe está vinculado ao Departamento de Desenvolvimento de Ensino e Coordenação Geral de Ensino, e seus principais objetivos são:

- Assessorar a direção, coordenadores, docentes e discentes em suas necessidades relacionadas aos aspectos técnico-didático e pedagógico;

- Articular atividades com a CPA (Comissão Própria de Avaliação);

- Participar de todo Planejamento Pedagógico;

- Orientar e acompanhar os coordenadores de cursos;

- Assessorar a prática pedagógica voltada à inovação educacional para a qualidade de Ensino, Pesquisa e Extensão da Instituição;

- Revisar periodicamente as atividades do Núcleo Pedagógico para assegurar a continuidade e a coerência do trabalho.

Ainda no documento, são destacadas como principais atribuições desse setor:

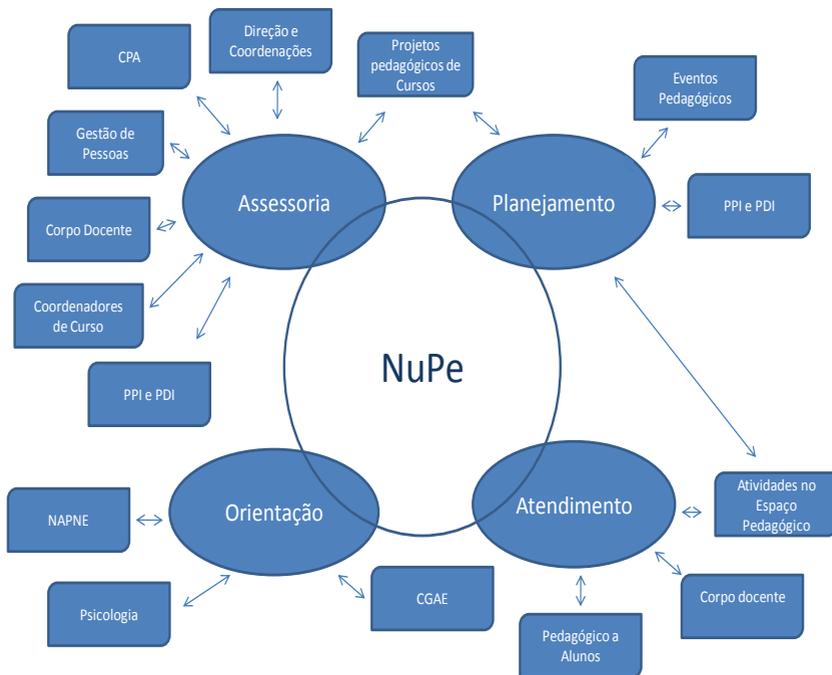
- Aos discentes: a) Prestar acompanhamento pedagógico, considerando-se fatores e variáveis organizacionais, sociais, psicológicos, pedagógicos e curriculares; b) Auxiliar na identificação das necessidades educacionais especiais dos discentes e encaminhar ao NAPNE; c) Acompanhar o desenvolvimento das atividades de integração com os estudantes e assessorar a CGAE nos aspectos pedagógicos inerentes à moradia estudantil e ao relacionamento dos estudantes fora das salas de aula (formação discente); d) Contribuir com ações didático-pedagógicas, a partir de processos e resultados de aprendizagem e outras formas de avaliações; e) Analisar os indicadores de desempenho de discentes, propondo ações de melhorias de resultados, se necessário; f) Planejar e executar atividades cívicas e culturais, bem como campanhas educativas e preventivas junto ao alunado. (NuPe, 2010).

- Aos docentes, coordenações e direção: a) Assessorá-los, subsidiando-os no tocante às decisões de natureza didático-pedagógica, a partir de resultados de aprendizagem e de outras formas de avaliações realizadas; b) Propor eventos pedagógicos (processos de formação continuada e permanente) para os servidores ligados diretamente à educação, primando pela qualidade do ensino da instituição; c) Subsidiar o DDE, CGE, Coordenadores de Curso e setor de pessoal na

seleção de professores efetivos e substitutos, bem como demais servidores ligados diretamente à educação; d) Supervisionar, participar, acompanhar e contribuir com o planejamento e desencadeamento de ações pedagógicas da Instituição; e) Participar das atividades desenvolvidas no Espaço Pedagógico; f) Acompanhar o planejamento dos Coordenadores de Cursos; g) Prestar assessoria pedagógica na implantação, implementação e consolidação dos projetos pedagógicos dos cursos; h) Contribuir com ações didático-pedagógicas, a partir de resultados de aprendizagem e outras formas de avaliações; i) Analisar os indicadores de desempenho de docentes, propondo ações de melhorias de resultados, se necessário; j) Participar das reuniões com as Coordenações de Cursos, Coordenações de Ensino de Graduação e Coordenações de Ensino Técnico; k) Manter articulação com a Comissão Própria de Avaliação (CPA), para integrar ações; l) Manter em ordem o sistema de registro, comunicação, encaminhamentos e relatórios sobre o andamento do Núcleo de Apoio Pedagógico através de relatório semestral (NuPe, 2010) .

A seguir, a figura do fluxograma das atribuições do NuPe:

Figura 07: Fluxograma das atribuições do NuPe



Fonte: PROJETO DE CRIAÇÃO DO NuPe (2010)

2.4.1.4 Metodologia e formas de atuação do NuPe

De acordo com o *Projeto de Criação do NuPe*, as principais formas de atuação do NuPe abrangem o assessoramento à sistematização de ações que são desenvolvidas em cada curso; organização e participação em reuniões; assessoramento aos coordenadores e/ou professores quando da necessidade de solução de questões de ordem didático-pedagógicas; além de atendimento a discentes que apresentem dificuldades de aprendizagem e/ou relacionamento, entre outras (NuPe, 2010).

O mesmo documento diz que são realizados programas de formação continuada e permanente, constituindo-se em uma política de capacitação contínua em serviço, com ações voltadas especificamente para os aspectos técnico-didático-pedagógicos, envolvendo aspectos relacionados a planejamento, execução e avaliação do ensino, com qualidade.

Ainda, o acompanhamento aos discentes e docentes acontece em forma de atendimento individual, em especial, para os professores que sentirem essa necessidade e que não possuem formação pedagógica, assim como em grupos ou de forma coletiva, envolvendo discentes, docentes, coordenações e direção.

No Projeto de criação do NuPe (2010), destacam-se as seguintes estratégias de execução para garantir a operacionalização das ações propostas:

- a) Análise de relatórios de desempenho acadêmico;
- b) Orientação para elaboração de planos de ensino, provas e projetos;

- c) Acompanhamento e avaliação de planos de ensino, provas e projetos;
- d) Orientação sobre metodologia do ensino;
- e) Visita, em acompanhamento ao coordenador de curso, a salas de aulas, laboratórios e campos de estágio;
- f) Entrevista com docentes e discentes;
- g) Programação, execução e avaliação de atividades pedagógicas de capacitação continuada e permanente, como forma de atualização (semana de formação pedagógica);
- h) Produção de materiais didáticos normativos;
- k) Assessoria técnica para planejamento e elaboração de oferta de novos cursos;
- l) Assessoria técnica para elaboração e reformulação dos Projetos Pedagógicos de Cursos (NuPe, 2010).

Dessa forma, o setor pedagógico intitulado NuPe é o responsável pela criação, planejamento, aperfeiçoamento e execução do Programa de Formação dos professores do *campus* Rio do Sul, o qual foi eleito como objeto da pesquisa proposta. Destaca-se que esse setor forneceu todos os subsídios, documentos e dados para se fundamentar e realizar a pesquisa, portanto, seu papel é fundamental.

Pela origem cronológica da criação dos documentos pedagógicos do *campus* e pelas justificativas e objetivas apresentados nos documentos, conforme (APÊNDICE E), podemos afirmar que de certa forma as ações iniciais como o projeto de acolhida aos servidores ingressantes tiveram influência direta na criação do setor pedagógico NuPe

[...]porque o NuPe não surge logo no início do instituto ele surge acho que um ano depois, acho que foi em 2010 que nós implantamos o NuPe, e o instituto ele já estava praticamente há um ano funcionando[...](TO40)

Consequentemente, devido as demandas e necessidade de formação continuada desses profissionais foi criado pela a equipe pedagógica do NuPe o Programa de Formação Continuada (ANEXO E).

Conclui-se, ser fundamental refletirmos sobre os limites e desafios da atuação dos professores nos IFs, sobre a formação dos professores que atuam ou atuarão nessa esfera educacional que contempla o ensino básico e o ensino superior em uma única instituição de ensino pública, gratuita e de qualidade. Enfim, é necessário contextualizar a análise, as reflexões e as proposições ao nosso objeto central de estudo – Programa de Formação Inicial e Continuada dos professores do EBTT no IF Catarinense, *campus* Rio do Sul. Para isso, foi fundamental refletirmos sobre o papel dessas instituições de ensino, pois é nesse contexto e espaço que realizaremos a presente pesquisa.

2.5 O QUE NOS DIZ O IF CATARINENSE SOBRE A POLÍTICA DE QUALIFICAÇÃO DE SERVIDORES DOCENTES E TÉCNICO?

Os professores do EBTT que atuam no ensino médio e profissionalizante e no ensino superior necessitam ter uma boa formação e serem qualificados profissionalmente. De acordo com Nóvoa (1995), a formação continuada é um processo individual de apropriação que depende da capacidade do sujeito de integrar um conjunto de possibilidades, informações e precisam levar em conta dimensões coletivas, que possam contribuir para a emancipação profissional e para a autonomia dos docentes.

De acordo com Shiroma *et al.*,

O estudo aprofundado sobre que conceitos e argumentos são privilegiados e quais os intencionalmente “desprezados” nos aproxima da lógica ou racionalidade que sustenta os documentos. Essa tarefa exige um olhar investigativo sobre os textos oficiais – legislação, relatório, documento – para ler o que dizem, mas

também para captar o que “não dizem” (2005, p.4390).

No Projeto Político-Pedagógico Institucional – PPPI, do IF Catarinense fica evidente os princípios:

Pretende-se que o Instituto Federal Catarinense venha consolidar e concretizar suas políticas, comprometidas com sua missão institucional no alcance da excelência em divulgar suas ações. Assim, estabelece os seguintes princípios para o ensino: a) Articulação entre ensino, pesquisa e extensão, em diferentes níveis e modalidades; b) Incentivo à interdisciplinaridade e à transdisciplinaridade, levando o acadêmico a compreender o papel das diferentes ciências nas soluções para os problemas; Projeto Político-Pedagógico Institucional Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense; c) Estímulo ao relacionamento interpessoal e à comunicação, propiciando o trabalho em grupo e em equipes; d) Formação do indivíduo comprometido com uma sociedade mais justa, sob o prisma da competência técnica, da formação humanística e ética; e) Comprometimento com a realidade local, com vistas ao desenvolvimento tecnológico, socioeconômico e ambiental das microrregiões de abrangência dos campi; f) Organização dos projetos político-pedagógicos dos cursos:- de graduação e Pós-Graduação, de modo a sinalizar os eixos de integração temática, as linhas de pesquisa e as linhas de extensão; - de educação profissional técnica de nível médio, conforme o perfil de conclusão de cada curso/área e em conformidade com as necessidades da região; g) Desenvolvimento de ações que integrem no processo acadêmico todos os seus

estudantes, tanto aqueles com necessidades especiais, quanto aqueles com lacunas no processo de educação básica; h) Organização e sistematização da produção de conhecimento dos discentes e docentes, socializando-os através de seminários, simpósios, cursos e publicações; i) Desenvolvimento de ações para preservação dos aspectos históricos e culturais da área de abrangência do Instituto Federal Catarinense, bem como da memória do próprio Instituto e de seus campi (PPPI, 2009, p. 37-38). (ANEXO F).

Conforme o mesmo documento do IF Catarinense, a Política de Qualificação de Servidores Docentes e Técnico-Administrativos contempla:

O Instituto Federal Catarinense deve manter o compromisso com a qualificação de seu quadro docente e técnico-administrativo, tanto no aspecto humano quanto profissional, permitindo sua evolução, tornando-o elemento gerador de ações positivas e éticas, propiciando tanto o seu desenvolvimento quanto o da comunidade. O desenvolvimento dos servidores deve ser considerado como um processo permanente que contribua para que os mesmos aperfeiçoem seu desempenho profissional, buscando o desenvolvimento de capacidades inovadoras e criativas. Assim sendo, o Instituto Federal Catarinense deve buscar apoio para o desenvolvimento de programas que possibilitem acesso aos cursos de graduação e Pós-Graduação, além de intercâmbios com outras Instituições de Ensino e Pesquisa para que, em consonância com a identidade institucional, o servidor possa se

qualificar profissionalmente. A regulamentação e operacionalização dos planos de carreira são instrumentos balizadores dos rumos para a formação coletiva e individual, servindo como estímulo adicional aos esforços de formação continuada exigidos para os profissionais da educação. (PPPI, 2009, p. 54).

No Projeto de Desenvolvimento Institucional – PDI, do IF Catarinense fica evidente a respeito do programa de capacitação:

Garantir a implementação do programa de capacitação dos TAE's e a contínua discussão em cada *campus*, bem como proporcionar a oferta de programas de qualificação, Mestrado e Doutorado para a contínua qualificação do corpo docente, especialmente de maneira a prepará-lo para as novas demandas oriundas do Instituto. Incentivar para que todos os campi implante programas de capacitação, de qualificação dentro do processo de formação continuada para todos os servidores (PDI, 2009, p.41).

E seus objetivos

I – ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos; II – ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica; III – realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus

benefícios à comunidade; IV – desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos; V – estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda, e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; e VI – ministrar em nível de educação superior: a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia; b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas à formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional; c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento; d) cursos de Pós-Graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e) cursos de Pós-Graduação stricto sensu de Mestrado e Doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vista ao processo de geração e inovação tecnológica (PPPI, 2009, p.17) (ANEXO F) .

No Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IFC), a Pró-reitoria de Desenvolvimento Humano e Social (PRODHS) é a responsável pelas capacitações internas e externas dos servidores, busca desenvolver ações de capacitação dos quase mil e

quatrocentos (1400) servidores (professores e Técnicos Administrativos em Educação) a nível de Mestrado e Doutorado, desta forma busca com universidades públicas a possibilidade de oferta e realização de Mestrado Interinstitucional (MINTER) e Doutorado Interinstitucional (DINTER), haja vista, oportunidade pelo edital da CAPES (PRODHS, 2014)

Desde a criação do IF Catarinense em 2008, o mesmo ofertou até o momento, um MINTER, Mestrado em Administração com convênio com a Universidade Regional de Blumenau (FURB) na área de Administração para os Técnicos Administrativos em Educação, em 2010. E em 2013 um DINTER, Doutorado em Agronomia - Produção Vegetal - realizado em parceria com a Universidade Federal do Paraná (UFPR) na área de melhoramento genético para os professores (PRODHS, 2014).

Os servidores também possuem a oportunidade de licença parcial e integral para capacitação em estudos de graduação, Pós-Graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, de acordo com as normativas federais e internas do IF Catarinense (PDI, 2010).

Através da análise documental dos documentos institucionais percebemos que há um interesse e esforço por parte do IF Catarinense na realização de capacitação inicial e continuada de seus servidores, mas essas estão voltadas especificamente para os cursos de Pós-Graduação. Portanto, o avanço em políticas de capacitação internas na área dos saberes pedagógicos dos educadores, ainda é uma área que merece atenção por parte desta instituição de ensino.

De acordo com os documentos analisados pela pesquisadora a Pró-reitoria de Desenvolvimento Humano e Social (2014), IF Catarinense, possui no seu Planejamento Estratégico, ações de capacitação para seus servidores em nível de Mestrado e Doutorado, sendo a área de Educação prioritária, pois essa instituição possui quinze *campus* distribuídos no estado de Santa Catarina, onde ministram cursos em diversas áreas, desde formação inicial e continuada (FIC), de nível médio técnico, licenciaturas, bacharelados e *lato sensu*.

Demonstram também estão buscando melhorar a qualidade no ensino, na pesquisa e na extensão, pois entendem que a capacitação dos

seus servidores é fundamental, para isso continuam buscando parcerias com universidades públicas para a de formação de seus servidores através de MINTER e DINTER para futuras capacitações na área prioritária da instituição.

No entanto, o IF Catarinense não apresenta, até o momento, um Programa Interno de Formação Institucional que contemple a formação inicial e continuada para atender as necessidades de formação dos servidores e o que está contemplado no seu Projeto Político-Pedagógico Institucional é a Política de Qualificação de Servidores Docentes e Técnico-Administrativos.

Consideramos também a concepção de EPT do documento *Um novo modelo de educação profissional e tecnológica*- SETEC/MEC, 2010, para compreendermos o campo da formação de professores da EBT, conforme o quadro 10 abaixo:

Quadro 10: Concepção de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no documento *Um novo modelo de educação profissional e tecnológica*-SETEC/MEC

DOCUMENTO	CONCEPÇÕES	ANO
<p>Um Novo Modelo de Educação Profissional e Tecnológica: Concepções e Diretrizes</p>	<p>A concepção de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) orienta os processos de formação com base nas premissas da integração e da articulação entre ciência, tecnologia, cultura e conhecimentos específicos e do desenvolvimento da capacidade de investigação científica como dimensões essenciais à manutenção da autonomia e dos saberes necessários ao permanente exercício da laboralidade, que se traduzem nas ações de ensino, pesquisa e extensão. Por outro lado, tendo em vista que é essencial à educação profissional e tecnológica contribuir para o progresso socioeconômico, as atuais políticas dialogam efetivamente com as políticas sociais e econômica, dentre outras, com destaque para aquelas com enfoques locais e regionais.</p>	<p>2010</p>

Fonte: BRANDT (2013)

No documento *Um novo modelo de educação profissional e tecnológica: concepções e diretrizes*, da SETEC/ MEC (2010) fica evidenciado como concepção de formação de professores que esteja voltada “aos processos de formação com base nas premissas da integração e da articulação entre ciência, tecnologia, cultura e conhecimentos específicos e do desenvolvimento da capacidade de investigação científica como dimensões essenciais à manutenção da autonomia e dos saberes necessários ao permanente exercício da laboralidade, que se traduzem nas ações de ensino, pesquisa e extensão. Por outro lado, tendo em vista que é essencial à educação profissional e tecnológica contribuir para o progresso socioeconômico, as atuais políticas dialogam efetivamente com as políticas sociais e econômicas, dentre outras, com destaque para aquelas com enfoques locais e regionais” (SETEC/MEC, 2010). Assim, nessas concepções fica evidenciada a importância de ações integradas no campo ensino, pesquisa e extensão que contemplem os enfoques locais e regionais.

O mesmo documento traz a questão da formação do professor do EBTT,

Em se tratando da rede federal, medidas previstas no bojo das políticas para a educação profissional e tecnológica já se fazem visíveis. No caso específico da valorização dos profissionais das instituições federais, essas medidas configuram-se no plano de carreira já em andamento, além de um conjunto de ações que alcançam especificamente a formação continuada, materializada na concessão de bolsas de Pós-Graduação (parceria Setec/Capes), no convênio com universidades públicas para atender aos professores da rede federal em seus programas de Pós-Graduação, além das políticas nessa mesma direção, que sabemos hoje fortes, encaminhadas pelas próprias instituições que compõem a rede. Atualmente, na rede federal, mais de 70% de seus profissionais são mestres e doutores. (2010, p.29).

Ações pontuais de capacitação continuada são realizadas pela PROEN, mas não há uma sistematização dessas ações e um objetivo institucional dessa formação compilado em um programa da PROEN para os servidores dessa instituição de Ensino. Essa questão é algo essencial e uma demanda urgente para essa instituição que se pode considerar nova no campo de atuação, pois, como já relatado anteriormente, foi criada em 2010.

Conforme a fala da coordenadora do NuPe:

[...] eu não consigo enxergar processo educacional sem formação, e se não for uma formação organizada, sistemática, mas autoformação, a busca constante de conhecimento, a da identificação de demandas, de levantamento de problemas para que eu posso efetivamente melhorar a minha prática, caso contrário à gente acaba falando, fazendo aquilo que a gente critica a gente não sai da mesmice, a gente continua com os processos educativos tradicionais, então uma das formas que nós temos na minha visão de melhorar meu processo pedagógico, meu processo educacional e o meu processo de formadora e de contribuinte para a formação de novos sujeitos ou de outros sujeitos [...] (T 04).

A entrevistada T 04 expressa a importância de planejamento e realização de ações de formação continuada que contribuam para a construção dos saberes pedagógicos dos professores e corroboram para o desenvolvimento profissional dos educadores, tais ações resultaram em processos de ensinagem significativas para seus educandos.

Desta forma, ocorreu a criação do Núcleo Pedagógico (NuPe) em abril de 2010 e por entender a importância da formação inicial e continuada dos servidores, os membros do NuPe criaram e

desenvolveram o Programa de Capacitação Inicial e Continuada dos professores do *campus*, foco da pesquisa, o qual será chamado, no decorrer do texto, de Programa de Formação.

2.5.1 Ações de formação inicial e continuada dos profissionais que atuam nos IFs

As ações descritas abaixo foram criadas e serão desenvolvidas após o laço temporal da presente pesquisa. Compreende-se que merecem destaque, pois, essas ações/programas de para formação dos profissionais que atuam nos IFs, demonstram a preocupação diante das necessidades do governo MEC/ SETEC, CAPES e dos próprios IFs em ofertar essa formação inicial, permanente e continuada a esses profissionais da educação.

A partir do governo Lula e com a expansão da Rede federal vem crescendo o interesse por parte dos educadores, órgãos governamentais, MEC e Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), instituições escolares, secretarias de educação, organizações dos educadores e sindicato, em pesquisar sobre a formação inicial e continuada dos professores que atuam nos IFs, o seja, sobre a formação do professor do Ensino Básico , Técnico e Tecnológico.

Destaca-se também, que após a criação no NuPe em abril de 2010, no *campus* Rio do Sul , as demandas e preocupações pedagógicas que surgiram nos *campi* e na PROEN do IF Catarinense, acarretaram a criação de Núcleos Pedagógicos nos demais *campus* visando ao acompanhamento e formação continuada dos professores e a formação discente com o objetivo maior que é a qualidade do ensino oferecido por essa instituição . Isso demonstra que os setores pedagógicos e suas contribuições no campo da formação são relevantes e insubstituíveis na busca de uma qualidade educacional através de políticas públicas e pela implantação dos IFs em todo o território nacional, pois o caminho para o desenvolvimento das ações de formação deve ser o da ação conjunta e coletiva dos sujeitos da educação em constante formação profissional.

Do mesmo modo, em texto apresentado no CONNEPI, 2010, Adriana Paula Quixabeira R. e S. Oliveira Santos e Vera Lúcia Bueno Fartes, demonstram a preocupação em considerar em um programa de formação as diversas áreas das quais são provenientes os professores da EPT, elas afirmam:

Há também que se considerar a especificidade de cada uma das profissões quando se trata de analisar o processo de crise pelas quais elas vem passando, como por exemplo, as complexas e variadas práticas profissionais nos distintos cotidianos de trabalho, as organizações formais de cada entidade profissional, bem como o conhecimento produzido no âmbito da academia. **Nesse sentido, as diferentes áreas das quais são provenientes os professores da EPT devem se consideradas quando da elaboração de políticas de formação continuada para esses docentes, dada sua compreensão diferenciada do processo educativo (OLIVEIRA SANTOS; FARTES, 2010, p.03, grifo nosso).**

Juntamente a essa questão, ações e experiências de formação continuada surgem internamente nos Institutos Federais, como o exemplo do objeto de pesquisa em questão o Programa de Formação e externamente como o programa de capacitação dos servidores federais (professores e técnicos administrativos em educação) dos IFs lançado recentemente pelo governo, em 2014. Desta forma, essas ações vêm

trazendo contribuições significativas e avanços no campo dessa temática que tem muito a ser pesquisada.

São exemplos, dessas ações, a criação recente do Programa de Capacitação e Qualificação dos Servidores da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – SETEC/MEC; a aprovação no edital de Prodocência (Programa de Consolidação das Licenciaturas - CAPES), juntamente a Capes do projeto institucional do IF Catarinense do Prodocência, intitulado: Formação Contínua dos Professores Formadores nos IFs: A Relação dos Cursos de Licenciatura do IF Catarinense X Projeto Institucional de Prodocência (Programa de Consolidação das Licenciaturas -CAPES) - Tempos e Espaços de Formação Docente e Inovação Pedagógica.

Assim, são apresentadas a seguir, as duas ações de formação continuada que começaram a ser desenvolvidas no IF Catarinense a partir de 2014, pois devem trazer contribuições futuras para o objeto da presente pesquisa.

2.5.1.1 Programa de Capacitação e Qualificação do Servidores da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – SETEC/MEC

Ao analisar os documentos do NuPe e do IF Catarinense para a análise documental, percebem-se algumas ações por parte do governo federal para a realização de formação continuada dos servidores dos IFs.

Uma dessas ações diz respeito ao fato de que em 2013, a SETEC/MEC, através do e-mail institucional enviados aos servidores do *campus* Rio do Sul, os quais constavam no cadastro dos servidores interessados em participar do Programa de Capacitação e Qualificação dos Servidores da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – SETEC/MEC realizou um levantamento individual para esse Programa.

Isso porque a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - RFEPT está em um período acelerado de crescimento. As demandas vêm aumentando consideravelmente; cresce o número de estudantes, de servidores e também a responsabilidade da rede com a sua qualidade e eficácia. Visto que talvez essa grande evolução não esteja permitindo à SETEC e aos IFs darem, aos servidores, toda a atenção merecida e a fim de auxiliá-los no desenvolvimento de suas atividades laborais, propõem-se neste trabalho a intensificação de Programas de Capacitação e Qualificação, que culminem não só no desenvolvimento da Rede Federal, mas também no desenvolvimento do seu capital intelectual.

Para isso, a SETEC criou o Plano de Formação Continuada dos servidores da RFEPT – PLAFOR, que se trata de um programa de capacitação para técnicos administrativos e docentes, composto pelas seguintes linhas de desenvolvimento: Iniciação ao serviço público; Formação Geral para o trabalho na EPT; e Educação Formal; e Formação de Gestores.

De acordo com as análises documentais realizadas, o PLAFOR está estruturado com os seguintes programas: a) Programa de Capacitação Profissional: Cursos de curta duração (até 200 horas);•

Recepção de Docentes e Técnico-Administrativos; • Formação geral; e • Capacitação técnica; b) Programa de Formação de Gestores e c) Programa de Qualificação (Educação Formal);• Técnico Profissionalizante ; • Graduação ; e • Pós-Graduação (*lato e strictu sensu*) .

2.5.1.2 *Prodocência (Programa de Consolidação das Licenciaturas - CAPES)*

Nas análises dos documentos de formação continuada do *campus* Rio do Sul, obteve-se o conhecimento que o IF Catarinense foi contemplado em 2013, no edital 019/2013 da Fundação de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no cumprimento das atribuições conferidas pelo Decreto nº 7.692, de 2 de março de 2012, tendo em vista a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituída pelo Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009, tornando público que receberá, no âmbito do Programa de Consolidação das Licenciaturas – Prodocência, propostas de projetos de Instituições Públicas de Ensino Superior – IPES que se enquadrem nos objetivos e nos requisitos do presente Edital e que atendam às normas estabelecidas pela Portaria nº 40, de 03 de abril de 2013 e demais normas aplicáveis (EDITAL 019/2013, DO PROGRAMA DE PRODOCÊNCIA – CAPES)

Destaca-se que, conforme o edital 019/2013, do Programa de Prodocência da CAPES, o objeto é a seleção de propostas institucionais que visem à melhoria dos cursos de licenciatura, ao estudo e ao desenvolvimento de novas formas de organização curricular para a formação de professores nas IPES, à criação e desenvolvimento de estratégias para o aperfeiçoamento profissional dos docentes das licenciaturas e à criação de metodologias inovadoras e materiais didático-pedagógicos para formação e atuação de professores (IF Catarinense, 2014).

Assim, aprovou-se, junto a CAPES, o projeto institucional do Prodocência - Formação Contínua dos Professores Formadores nos IFs: A Relação dos Cursos de Licenciatura do IF Catarinense X Projeto

Institucional de Prodência (Programa de Consolidação das Licenciaturas -CAPES) - Tempos e Espaços de Formação Docente e Inovação Pedagógica, o qual abrangerá todas as licenciaturas do IF Catarinense e terá um financiamento de aproximadamente R\$130.000,00 para dois anos de execução (IF Catarinense, 2014).

Vale ressaltar ainda que o referido projeto tem como objetivos a capacitação continuada e a formação dos formadores dos cursos de licenciatura, bem como a discussão e reformulação conjunta dos currículos dos cursos, melhoria dos laboratórios pedagógicos e publicação de um livro, ao final, para divulgação das ações e projetos desenvolvidos nos cursos (IF Catarinense, 2014).

Assim, conclui-se que o desenvolvimento deste projeto ofertado aos professores do IF Catarinense que atuam nos cursos de Licenciatura, é um projeto que contribuir para do desenvolvimento profissional dos professores que atuam nos cursos de Licenciatura do IF. Contudo, é importante pensar a formação de professores no coletivo e o contexto dessa instituição que possui professores que atuam nos cursos técnicos de nível médio , em cursos subsequentes, nos bacharelados. Portanto, ações como essa da PROEN em buscar recursos para promover a formação contínua e integrada dos professores e aprovação do projeto junto a CAPES demonstra que os institutos estão buscando a formação continuada de seus professores por entender sua necessidade. Desse modo, pode-se dizer que os IFs estão se consolidando como instituições pública de qualidade na oferta de cursos de Licenciatura no país, na formação de futuros professores e consequente melhoria da formação dos estudantes da Educação Básica. Porém também é de relevância que sejam pensadas ações que envolvam a formação de todos os professores do EBTT que atuam no IF Catarinense.

2.5.2 Reflexões: políticas públicas de formação de professores dos IFs?

As ações como o Programa de Capacitação e Qualificação dos Servidores da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica pela SETEC/MEC, em parceria com instituições de ensino e o Programa Prodocência ofertado pela CAPES, demonstram que há uma iniciativa, por esses órgãos, para a criação de uma política de formação dos profissionais que atuam na EPT, ou seja, para os professores do EBTT e para os técnicos administrativos em Educação, reforçando, dessa forma, a importância de programas de formação desses profissionais, como o objeto dessa pesquisa.

De acordo com os relatos dos entrevistados não há uma política de formação dos professores do EPT institucionalizada no IFC e nos seus campi. Leia-se o relato da entrevista T 04, a seguir.

Eu acho que a gente pode falar em política, como tu começa a pergunta? A política de formação é, **eu penso que ainda hoje nós não temos no instituto efetivamente uma política de formação.** Eu penso que temos no instituto e no *campus* Rio do Sul, por que a gente está falando do *campus*, no *campus* de Rio do Sul só algumas iniciativas, nós temos grupos de pessoas e algumas pessoas que acreditam na importância, na efetivação dos processos de formação continuada e permanente, e lembro também que durante muito tempo no NuPe nós comentávamos justamente isso, que nós precisávamos de uma política de formação e que enquanto a política de formação não estivesse instituída nós teríamos muitas dificuldades, como tivemos realmente para poder fazer esse tipo de trabalho.

Então quando você me pergunta: - Qual é a política?

Eu diria que não existe uma política, eu afirmo para ti que existe muita intencionalidade e muitas vontades de acontecer, mas ao mesmo

tempo eu também te digo que eu espero que essa política venha se consolidar no *campus* Rio do Sul e no Instituto como um todo (T 04, grifo nosso).

A propósito, a inexistência de políticas públicas de formação de professores da EPT, foi tese da pesquisa intitulada “Políticas de formação de professores para a educação profissional tecnológica: cenários contemporâneos”, da autora Maria Adélia da Costa, 2012, na UFU.

Costa (2012, p. 20) afirma, ainda, no texto de sua tese:

Neste sentido, tem-se o pressuposto de que programas de formação docente para a EPT se consolidam como medidas paliativas de cunhos imediatistas, reducionistas e aligeirados. Essas características podem comprometer os fundamentos de uma educação crítica e emancipatória, que prepare os jovens para enfrentarem os desafios presentes no mundo do trabalho.

E complementa afirmando que “o paradigma tecnológico impõe novos desafios à formação de professores da educação profissional e tecnológica. No entanto, para formar a força de trabalho requerida pela dinâmica científica e tecnológica disseminada mundialmente precisamos da Educação Profissional Tecnológica” (2002, p.20).

Apresentamos a seguir, a pesquisa sobre o campo da Educação Profissional e Tecnológica, especialmente sobre o objeto de estudo programa de formação inicial e continuada de professores e o estudo sobre os saberes dos professores que atuam nestas modalidades de ensino. Vamos descrever as análises feitas, a partir dos os dados

coletados durante o processo da presente pesquisa que se desenvolveu no período de agosto de 2012 até junho de 2014.

Participaram do estudo 9 (nove) educadores, entre eles docentes e técnicos administrativos em educação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IF Catarinense), mais especificamente o *campus* Rio do Sul, onde se desenvolveu o referido objeto de estudo. Essa escolha deve-se ao fato da pesquisadora ser Pedagoga - supervisora Educacional do IF Catarinense *campus* Rio do Sul, sendo responsável pela formação continuada desses profissionais e por vivenciar cotidianamente o desafio da qualificação.

No próximo capítulo, será abordada a categoria Programa de Formação Inicial e Continuada dos professores do IF Catarinense, desenvolvido no *campus* de Rio do Sul, buscando refletir e analisar os encontros de formação inicial e continuada realizados no laço temporal da presente pesquisa.

3 PROGRAMA DE FORMAÇÃO INICIAL¹² E CONTINUADA DOS PROFESSORES DO IF CATARINENSE – CAMPUS RIO DO SUL

“A formação de educadores tem se constituído em uma das pedras angulares imprescindíveis a qualquer intento de renovação do sistema educativo”. (SACRISTÁN, 1998).

Desenvolveu-se o diagnóstico e análise da investigação da pesquisa proposto por meio de análise das entrevistas com os sujeitos e de análise documental fundamentada com autores do campo através da revisão bibliográfica. Ressalta-se que o texto não tem o objetivo de apresentar uma conclusão definitiva e fechada sobre as questões tratadas.

Contrariamente, a ideia central é contribuir para o estabelecimento de um debate teórico-prático em torno da temática, a fim de que se construa contribuições coerentes com as verdadeiras necessidades dos professores dos IFs, ou seja, professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, nesta presente pesquisa sobre o Programa de Formação, que será abordada neste capítulo.

Segundo Cunha (2013);

¹² Formação Inicial: segundo Programa de Capacitação, o projeto que tinha como objetivo ambientar e capacitar os servidores ingressantes no IF Catarinense – *campus* Rio do Sul.

Andressa Grazielle Brandt, Kátia Regina Koerich Fronza, Nara Milbrath de Oliveira e Sandra Leticia Ferreira.

Tendo em vista uma dimensão mais pontual, a literatura vem assumindo, enquanto possibilidades formais de desenvolvimento profissional dos professores, dois espaços preferencias: o da formação inicial e o da formação continuada. Por formação inicial entendem-se os processos institucionais de formação de uma profissão que geram a licença para o seu exercício e o seu reconhecimento legal e público. Os cursos de licenciatura, segundo a legislação brasileira, são os responsáveis pela formação inicial de professores para atuação nos níveis fundamental e médio e devem corresponder ao que a legislação propõe em relação aos seus objetivos, formatos e duração.

Já a formação continuada refere-se a iniciativas instituídas no período que acompanha o tempo profissional dos professores. Pode ter formatos e duração diferenciados, assumindo a perspectiva da formação como processo. Tanto pode ter origem na iniciativa dos interessados como pode inserir-se em programas institucionais. Nesse caso, os sistemas de ensino, as universidades e as escolas são as principais agências mobilizadoras dessa formação (CUNHA, 2013, p. 612, grifo nosso).

Com o intuito de desenvolver a formação continuada dos educadores do IF Catarinense, *campus* Rio do Sul, foi criado em abril de 2010, pelo NuPe o Programa de Formação Inicial e Continuada do *campus* (2010).

De acordo com o programa de formação inicial e continuada do *campus* (2010), o qual foi escrito pelas educadoras¹³, membros do

¹³ Andressa Grazielle Brandt, Kátia Regina Koerich Fronza, Nara Milbrath de Oliveira e Sandra Leticia Ferreira.

Núcleo Pedagógico, para falar sobre Formação Docente, há necessidade de fazer menção às questões relacionadas às políticas públicas, uma vez que a formação continuada de professores tem seu amparo legal na LDB 9394/96 (que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira), ao regulamentar o que já determinava a Constituição Federal de 1988, instituindo a inclusão, nos estatutos e planos de carreira do magistério público, do aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive em serviço, na carga horária do professor.

No Art. 13º, inciso V da mesma LDB, enuncia-se que os docentes incumbir-se-ão de ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar, integralmente, dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional.

Essa lei, como qualquer outra de caráter geral para todo o país, tem permitido inúmeras interpretações e, por conseguinte, práticas de formação continuada de professores.

De acordo com as normativas, o professor deve ter horário reservado para estudos, planejamento e avaliação, com o intuito de propiciar uma formação fundamentada na "íntima associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço" (Programa de formação do *campus* Rio do Sul).

Já de acordo com o Plano de Metas e Compromissos¹⁴, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia têm como uma das metas e compromissos a oferta de cursos de formação inicial e continuada (FIC) com carga horária mínima de 160 horas.

A partir disso, também se justifica a criação de um Programa de Formação Docente, com uma metodologia desenvolvida em etapas distribuídas durante o ano letivo e que atende também ao compromisso do Instituto Federal Catarinense, através da Direção de Ensino, com certificação do Setor de Registro de Certificado da Reitoria.

¹⁴ Plano de Metas e Compromisso: reestruturação e expansão da Rede e implementação dos Institutos Federais – Diretrizes Gerais. CONIF, agosto de 2009.

Acredita-se que a formação em serviço, quando ocorre dentro da própria instituição e nos tempos reservados para planejamento e estudos é uma forma que poderá garantir a capacitação inicial, continuada e permanente. Esse tipo de atividade proporciona o desenvolvimento e a ampliação das atividades docentes, que pode se dar de forma intra e interinstitucional, capacitando, em consonância com o previsto nos Projetos de Desenvolvimento Institucional (PDI), Projeto Pedagógico Institucional (PPI), Projeto Pedagógico dos Cursos (PPC) e Projeto de Curso de Socialização e Capacitação dos Servidores do Instituto Federal Catarinense, de forma coerente.

O mundo atual exige, além dos conhecimentos específicos nas respectivas áreas de conhecimento, certo domínio de questões culturais e educativas, e um domínio de métodos e técnicas pedagógicas nas mais diversas áreas do conhecimento. Todos os documentos e as políticas do MEC, hoje, têm apontam e reforçam a importância da atualização e aperfeiçoamento docente, sem o qual se corre o risco de se ter um reducionismo do rigor científico e esquecimento da importância metodológica na produção e sistematização do conhecimento. O processo educativo que envolve o ensino e a aprendizagem requer que, constantemente, os profissionais da educação, em especial os docentes, tenham oportunidade de participar de processos de formação continuada e permanente.

Na fala da entrevistada T 04 “[...] primeiro que eu entendo que é muito difícil à gente ter uma educação efetiva dê conta das demandas atuais sem que agente esteja efetivamente em formação, essa é uma visão bastante profissional e enquanto ideal profissional também”, que fez parte da equipe pedagógica e que pensou o programa de formação, os encontros e as necessidades de formação e desenvolvimento dos profissionais são ratificados.

A formação inicial e continuada dos professores é tema emergente no campo educacional nos últimos anos. Sacristán (1990) considera que a formação de educadores tem se constituído em “uma das pedras angulares imprescindíveis a qualquer intento de renovação do sistema educativo”, o que ajuda a entender a importância que essa temática vem adquirindo nas últimas décadas, em meio aos esforços

globais para melhorar a qualidade do ensino. Nos processos de reformas educativas, ela é, então, colocada como elemento central.

De acordo com os documentos analisados, o NuPe (2010) considera que formação continuada e permanente de professores é determinante para a concretização e alcance dos objetivos propostos nos documentos que norteiam o planejamento das atividades de uma instituição de ensino, especialmente Projeto Pedagógico Institucional, Projetos Pedagógicos dos Cursos e Plano Pedagógico de Ensino do professor. Assim, o sucesso de um trabalho de formação continuada e permanente depende dos objetivos que se pretende alcançar e, da emergência dos temas trabalhados, além das estratégias metodológicas utilizadas.

Dessa forma, o projeto de Formação Continuada criado pelo NuPe (2010) se justifica pela necessidade de pensar e desencadear ações que ampliem a compreensão dos fenômenos educativos, das atitudes e constituição do próprio docente e, especialmente, com o compromisso que ele (o professor) tem com a aprendizagem.

De acordo com Cunha (2013) um dos pontos principais para que possamos estudar a docência é compreender numa perspectiva histórica como foram se produzindo as visões de docência e os movimentos que incidiram sobre a formação de professores.

3.1 DIMENSÃO HISTÓRICA DA CRIAÇÃO DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO

Desta forma, buscamos através da entrevista dos sujeitos compreender como surgiu o programa de formação inicial e continuada do *campus* o qual tinha como principal objetivo desenvolver a formação pedagógica dos professores que atuam na educação profissional tecnológica. Ao perguntarmos aos entrevistados como aconteceu à criação do Programa de Formação Inicial e Continuada no *campus*?, destacamos:

Bem ele surgiu porque a legislação começou a viabilizar a entrada de professores que não tinham a formação pedagógica, que tinham Mestrado e doutorado [...] Naquele período da fase 2007 a 2009, houve alguns problemas significativos à atividade docente, por que muitos professores não tinham a formação. A ideia era dar um suporte aos professores que chegavam sem a formação pedagógica para que amenizasse este impacto em sala de aula... **Surgiu de uma necessidade, que também no mesmo período houve ampliação e entrada de servidores novos na escola**, ai para fazer individual ficava inviável, fica difícil, **então se criou este programa para situar o professor nesta nova função, neste novo ambiente de trabalho de entender que escola, que ambiente ele estaria trabalhando** (T 01, grifo nosso).

Para T 10 o programa de formação continuada do professor do EBTT, surgiu da necessidade criada a partir da criação dos IFs, que oportunizou o ingresso de um grande número de servidores ao *campus* Rio do Sul, os quais precisavam de formações administrativas e pedagógicas.

Enquanto ideal profissional eu sempre entendi que uma escola deveria ter uma equipe que pensasse o aspecto pedagógico e ao pensar os aspectos pedagógicos eu entendo que um dos pontos fundamentais é a formação continuada e permanente e então desse ideal de entender que não é simplesmente por que está na legislação, que não é simplesmente por que é debatido pelos sindicatos, que não é simplesmente por que foi debatido pela CONAE que a formação é importante, que levou esse grupo e do qual eu estava à frente naquele momento a pensar esse programa de formação, ou seja, ele é fundamental para a formação docente, estar e ser professor, principalmente ser professor (T 04).

De acordo com a entrevistada T 04 o programa de formação foi criado para possibilitar a formação continuada dos saberes e conhecimentos pedagógicos dos servidores do *campus* Rio do Sul. Segundo Moura,

os programas de formação inicial e continuada dos professores da EPT, devem apresentar os seguintes eixos: a) Formação didático-político-pedagógica; b) Uma área de conhecimentos específicos; e c) Diálogo constante de ambas com a sociedade em geral e com o mundo do trabalho (MOURA, 2008, p.19-2017).

Tais eixos devem contemplar Santos *apud* Moura (2008, p. 20):

a) As relações entre estado, sociedade, ciência, tecnologia, trabalho, cultura, ser humano e educação; b) Políticas públicas e, sobretudo, educacionais; c) Papel dos profissionais da educação, em geral, e da EPT, em particular; d) Concepção da unidade ensino-pesquisa; e) Concepção de docência que se sustente numa base humanista; f) Concepção de docência que impregne a prática desse profissional quando sua atuação se dá no mundo do trabalho; g) A profissionalização do docente da EPT: formação inicial e continuada, carreira, remuneração e condições de trabalho; e h) Desenvolvimento local e inovação.

3.1.1 Projeto de acolhida

O primeiro e um dos principais projetos do programa de formação, era o projeto de formação inicial, ou projeto de acolhida, que tinha como objetivo capacitar os servidores que iniciam as atividades no IF Catarinense, ambientalizar os servidores novos em relação às questões pedagógicas, administrativas e históricas do *campus* Rio do Sul, de acordo com as falas dos entrevistados, vejamos:

[...] com a criação dos IFs a demanda de formação aumentou e número de professores [...] e aí que veio a nossa proposta de formação inicial, [...] , **então o projeto de acolhida [...] ele queria realmente acolher, mas ele queria e tinha como objetivo tentar situar o docente que chegava e os técnicos administrativos que eles também**

participavam deste processo, de situar e fazer com que eles percebessem qual era o contexto que eles estavam inseridos, principalmente aqueles que vinham de organizações completamente diferentes e aqueles que estavam tendo no nosso *campus* a oportunidade de serem ou estarem professores[...] (T 04, grifo nosso).

[...] então foi eu penso que foi um dos projetos que nós tínhamos dentro do programa, que mais me enchia os olhos, eu via de ver aquele povo todo chegando e a gente poder ter todo aquele povo dentro de um espaço e a gente poder trazer um pouco da nossa vivência, da nossa realidade, do nosso contexto e ao mesmo tempo em que eles chegavam e que eles estavam ali como expectadores eles já eram sujeitos, isso era a coisa mais bacana, por que **é eu penso que a gente disponibilizou para eles um tempo, um espaço, umas possibilidades de diálogo que não sei quantas outras instituições disponibilizam e que eu vejo que é muito importante para a gente poder realmente poder se situar no nosso ambiente de trabalho** (T 04, grifo nosso).

É esse programa ele foi primeiro com a criação do IFC ocorreu à chegada de muitos colegas, tanto docentes como TEAs e ai **a equipe na época achou por bem elaborar um programa para primeiro para fazer esse acolhimento, recebimento para se sentirem bem ali e conhecer bem a instituição o envolvimento de todos e então e isso foi planejado principalmente pela equipe pedagógica e NuPe, mais Recursos Humanos e coordenações gerais também** (T 10, grifo nosso).

[...] eu creio que quando eu entrei aqui nós tínhamos um número x de professores que cresceu muito e já foi um grande distanciamento em relação ao demais, culturas diferentes, pessoas mais jovens e tudo mais, mas desde que eu entrei três anos para cá, entrou muito mais gente, muito mais pessoas e hoje somos mais *campus*, mais cursos, sabe a gente está adquirindo alguns vieses de universidade que um não sabe o que acontece com o outro e isso é lamentável em alguns aspectos [...] (T 02).

Analisando as falas dos entrevistados T 04, T 010 e T 02, foi possível compreender que o projeto de formação inicial, foi o primeiro criado e após passou a fazer parte dos demais projetos que constituíram o Programa de Formação. O projeto de formação inicial, de acordo com as falas a cima, tinha o objetivo de ambientalizar, integrar, informar e capacitar os servidores ingressantes no *campus* Rio do Sul, para possibilitar o início das atividades administrativas e pedagógicas e pelos TAs e professores do EBTT . Destacamos a fala do entrevistado T 01:

[...] eu penso que o maior desafio de qualquer formação é trazer o formado ou o aluno como queira enquadra a participação à motivação de querer participar, e eu acho o momento de chegada do servidor no IFs é um momento que ele tá propenso a isso, pois para ele tudo é novidade naquele momento, um momento para aquele grupo foi determinante para o resultado (T 01).

De acordo, com o (ANEXO G), percebemos que as principais temáticas trabalhadas nos encontros de formação inicial foram: Acolhida ao docente ingressante no IFC – Campus Rio do Sul; Histórica do IFC; Orientações Gerais (Estrutura Administrativa do IFC Campus

Rio do Sul e Recursos Humanos); Funções da Coordenação Geral de Produção (CGP) – Coordenação de Pesquisa – Coordenação de Extensão, Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE e NuPe; Público Discente do IFC – Normatizações e Funcionamento do Internato; Orientações Gerais da Coordenação Geral de Ensino e Espaço de Conhecimento da Rede (moodle) ; Apresentação da Coordenação de Ensino Superior e dos Coordenadores de Curso; Projeto de Iniciação Científica ; Orientações Gerais da Secretaria Escolar e Acadêmica e Relações Empresariais e Marketing; Organização Didática e Planejamento Educacional ;Processo ensino-aprendizagem e avaliação (ANEXO G).

Desta forma, os objetivos propostos nos encontros de formação deste projeto foram: conhecer os objetivos Institucionais; Conhecer as regras técnicas e pedagógicas relacionadas às atividades de ensino, pesquisa e extensão; Utilizar de forma adequada os instrumentos de trabalho necessários ao desenvolvimento de ações em sala de aula. Proporcionar um tempo e espaço próprios para a discussão e avanços no processo educativo relacionado à avaliação, relacionando-as a todo processo educativo, para melhorar o planejamento, perceber o envolvimento com o currículo e estabelecer adequadamente as estratégias de ensino aprendizagem, além de definir as modalidades mais adequadas de instrumentos de avaliação.

Nestes encontros de formação percebemos que uma das temáticas trabalhadas foi – Concepção Histórica do IFC, onde se trabalhou a questão da constituição dos IFs e do IF Catarinense desde a Escola Agrotécnica Federal, reforçando o que nos disse anteriormente a autora Cunha (2013) sobre a importância de trabalharmos as concepções históricas sobre a formação dos professores, sendo que a constituição histórica dos IFs tem influência direta na atual concepção de professores do EBTT que atuam na educação profissional tecnológica nos mais diversos cursos da Educação Básica e do Ensino Superior (ANEXO G).

De acordo com uma das entrevistadas “[...] o principal foco do projeto de acolhida como o nome mesmo já diz, era de acolher os professores e por que veio essa ideia do projeto de acolhida, [...]” (T 04).

A propósito, conforme notícia do dia 19 de novembro de 2010, do site do IF Catarinense, *campus* Rio do Sul, sobre o encontro de Formação inicial de servidores “nos dias 4 e 5 de novembro, a Direção Geral do Campus Rio do Sul proporcionou aos 26 servidores novos do Campus uma capacitação inicial, a qual teve carga horária de 20h. Os encontros tiveram o objetivo capacitar os servidores vinculados ao Departamento de Desenvolvimento Educacional (DDE) e ao Departamento de Administração e Planejamento (DAP), que iniciam as atividades no IFC” (IF Catarinense, Rio do Sul, 2010).

Conforme registro anterior desta pesquisadora e análise dos documentos do NuPe :

O NuPe organizou o evento com o intuito de qualificar ainda mais o trabalho, instruir acerca de procedimentos específicos, além de um maior conhecimento dos objetivos institucionais, as regras técnicas e pedagógicas relacionadas às atividades de ensino, pesquisa e extensão, os instrumentos de trabalho necessários ao desenvolvimento de ações em sala de aula, destacando o aspecto pedagógico e abordando questões de ordem administrativa, resultando, efetivamente, em benefícios à comunidade do Instituto Federal Catarinense (IFC) – Campus Rio do Sul.

Para o alcance dos objetivos os temas trabalhados foram: Histórico do IFC – Campus Rio do Sul; Estrutura Administrativa do IFC e Campus de Rio do Sul e Recursos Humanos; Funcionamento da Biblioteca; Aspectos da Produção, Pesquisa e Extensão do campus; A função do Núcleo de Apoio as Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE); Público Discente do IFC –

Normatizações e Funcionamento do Internato; Projeto de Iniciação Científica; Organização Didática; Planejamento; PPE; Procedimentos de ensino (NuPe); Formação Discente (NuPe) (<http://www.ifc-riodosul.edu.br/new/>, 2010) .

O entrevistado T 01 relata que eram feitas avaliações dos encontros de capacitação inicial, conforme a seguir.

[...] foi feito um sistema de avaliação sim, na entrada em 2009 foi à primeira experiência com um grupo menor e em 2010 com um grupo um pouco maior [...]. Desta forma, foi possível perceber se o objetivo desse projeto foi alcançado com os servidores ingressantes no campus Rio do Sul (T 01).

De acordo com a entrevistada T 08:

Foi boa à formação inicial. Eu participei de uma capacitação quando eu iniciei aqui no instituto, onde eu tomei conhecimento de vários setores, da atuação de vários setores, de questões legais que eu achei bem importante para nós. Também participei da continuada onde eu mesmo participei como colóquiadora, ou seja, formadora, não como participante.

Assim, na sua fala, a entrevistada T 08 faz uma avaliação dos encontros de formação e fala da importância de sua participação na capacitação inicial e nos colóquios.

Portanto, pode-se dizer que o presente Programa de Formação, através dos seus encontros de formação, contribuiu para que os docentes produzissem reflexões sobre suas práticas, experiências e, conseqüentemente, sobre a visão que possuem do professor do EBTT, que hoje atua no IF Catarinense, *campus* Rio do Sul, como confirma-se na fala do entrevistado T 02, a seguir.

[...] fazendo uma avaliação bem superficial, até porque a gente não tem condições de fazer outra, acho que **a gente deveria integrar mais a teoria com a prática em todos os sentidos**. É que a gente discute, a gente tenta, mas mesmo na questão pedagógica a gente fala o ideal, ideal é perfeitamente, é entendido através da formação, é passado e tal, só que a gente tem dificuldade de colocar em prática no momento que a gente se depara com aquilo. A partir do momento, por exemplo, que um aluno te falta com respeito, tá tu vai para as teorias pedagógicas.... Tu tens que trazer ele para o teu lado, você precisa se aproximar, não sei o que. Só que a gente é ser humano né, em alguns momentos é difícil trazer ele para o seu lado, o mais fácil é afastar dele, pedindo pra ele sair ou tomando outra medida [...] (T 02, grifo nosso).

Destaca-se que o *campus* de Rio do Sul, como instituição escolar, tem o compromisso de proporcionar que a atuação do professor se centre, antes no processo de aprendizagem, no processo de ensinagem, mesmo entendendo que essas duas instâncias são separadas por uma linha muito tênue, quase imperceptível.

Para as pedagogas do NuPe, o docente precisa, além de formação inicial, formação continuada e permanente, realizada em serviço, que lhe dê condições de consolidar sua profissionalização,

aperfeiçoar constante e sistematicamente e refletir sobre a prática docente .

Dessa maneira, ao se refletir sobre o relato acima do entrevistado T 02, consegue-se perceber que esse profissional está preocupado com sua formação, tem consciência das suas necessidades e está refletindo sobre a sua prática e sobre seus saberes profissionais.

3.1.1.1 *Objetivos do projeto de acolhida*

Em relação aos objetivos desse Programa de Formação, destacam os entrevistados

(T 06; T 010; T 04 e T 03) em seus depoimentos:

Os objetivos era promover uma formação continuada pra os nossos professores procurando atualiza-los de qual a proposta que o *campus* desejava, o que a equipe pedagógica objetivava para o ensino [...] (T 06).

Os objetivos principalmente assim, como eu falei tem a entrada de muitas pessoas de diferentes histórias, áreas de pedagógica, outro na área de assistente ao educando, secretaria, os diversos setores e diversas áreas que atendem o educando, então o objetivo principal era realmente formar uma equipe ali e depois ter a formação na área, conhecimentos, palestras específicas da área, palestrantes do IF Catarinense e de fora para a

pessoa sempre ir crescendo e desenvolvendo projetos para atender cada vez melhor o nosso aluno né (T 10).

Bom, o objetivo principal era poder manter esse processo de formação tanto continuada quanto permanente, continuada no sentido que nós procurávamos a cada encontro, ou a cada programa ou a cada colóquio, a cada processo, dar uma continuidade do que se iniciou na formação e permanente no sentido de não deixar a ideia, o foco, a essência do projeto se apagar. Porque se sistematicamente o nosso objetivo era que os professores retomassem as suas discussões e pudessem principalmente rever as suas ações, ou seja, olhar para a sua ação docente e buscar na ação docente o motivo de buscar a melhoria, de buscar esse aperfeiçoamento através da formação (T 04, grifo nosso).

O objetivo na verdade era capacitar os educadores né, para que eles tivessem é melhor condições de trabalho em sala de aula por que muitas vezes o profissional ele vem para a instituição aparentemente formada na sua área, mas faltando é a detalhes pedagógicos, então essa formação traria uma maneira especial de trabalhar com o educando em sala de aula (T 03).

Analisando as respostas dos sujeitos T 06; T 010; T 04 e T 03 foi possível encontrar uma lista de objetivos do Programa de formação, dentre eles: atualizar os educadores sobre os aspectos administrativos da instituição e dos conhecimentos pedagógicos de sua ação docente; Capacitar os educadores para as atividades de sala de aula; oportunizar a formação continuada aos servidores. Cunha (2010) lembra que a

capacidade de trabalho coletivo, de formação entre os pares e as parcerias com os outros professores rompem com a lógica que reforça a formação como um capital individual e decorrem dos processos coletivos de aprendizagem, referenciados aos contextos vivenciais, ou seja, são os saberes que dizem respeito à dimensão relacional e coletiva das situações de trabalho e dos processos de formação.

O Programa de Formação Continuada e Permanente (2010) contempla, como objetivo geral, oferecer, através das mais diversas estratégias metodológicas, atividades teóricas e práticas, a partir de demandas cotidianas institucionais, que contribuam para a formação pedagógica dos docentes que atuam hoje na rede de educação profissional tecnológica do Campus de Rio do Sul, do IF Catarinense. O mesmo documento apresenta como objetivos específicos: desenvolver atividades nas mais diversas metodologias, que instrumentalizem os docentes nas suas atividades didático-pedagógicas; organizar relatos de experiências relacionadas à prática pedagógica; discutir temas e problemas emergentes (NuPe, 2010).

Desse modo, afirma-se que os objetivos dos encontros de formação sempre propuseram um espaço coletivo de formação e troca de experiências, onde cada sujeito participante foi também autor do seu desenvolvimento profissional, evitando-se o isolamento dos professores a suas cabines, laboratórios e salas de aulas. Por isso, são sábias as palavras do autor Zeichner:

Uma consequência do isolamento dos professores individuais e da falta de atenção para o contexto social do ensino, no desenvolvimento do educador, é que este passa a ver seus problemas como exclusivamente seus, sem relação com os de outros professores ou com a estrutura e os sistemas escolares.

Assim, vimos a emergência de termos como "esgotamento do professor" ou "estresse do professor", que desviam a atenção deste de uma análise crítica das escolas como instituições para uma preocupação com suas próprias falhas individuais (ZEICHNER, 2003, p.45).

3.1.1.2 *Ações do projeto de acolhida*

Considerando a possibilidade de pouco se avançar nos processos de formação e superar a mera instrumentalização dos professores, surgiu como questionamento da pesquisa: Quais as ações desse programa de Formação? Os sujeitos da pesquisa relataram as seguintes ações:

[...] ocorreram **em forma de formação inicial** quando eles entravam no *campus*, uma formação em torno de 20 horas, 40 horas e também tinha a questão dos **colóquios e relatos de experiências**, onde era a oportunidade dos professores colocarem e expor as pesquisas que faziam as linhas de pesquisas que atuam as experiências que tinham vivido e socializar isso nestes **colóquios e relatos de experiência** (T 06, grifo nosso).

As ações desses programas, na verdade dentro do programa de formação docente nós tínhamos vários projetos, **nós tínhamos o projeto colóquio que era um relato das experiências que os**

professores tinham de suas pesquisas e dos seus programas de extensão, nos tínhamos o relato de experiências, seminário, palestras, oficinas e muitos deles acabaram ficando apenas no papel, nós não conseguimos na época dar à efetiva, ou conseguir a efetiva realização dos programas que nós pensamos naquele momento (T 04, grifo nosso).

Ações 2010-2012, foram realizados seminários, colóquios, é me deixa ver e também teve um encontro de troca de experiências, que foi bastante positivo (T 03).

Os interlocutores T 06, T 04 e T 03 expressam em suas falas que as ações desenvolvidas oportunizavam a integração dos servidores e o trabalho o de forma mais integrada na área do ensino, pesquisa e extensão. Nesta perspectiva, segundo Machado (2008) as ações dos encontros de formação precisam avançar e:

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 (MACHADO, 2008, p. 8).

3.1.2 **Projetos do programa de formação: colóquio, seminários, formações pedagógicas e relatos de experiências**

A Direção Geral, Coordenação Geral de Ensino, Coordenação e membros do NuPe foram questionados em relação ao planeamento de cada encontro de formação (dos Colóquios, dos Seminários e dos Relatos de Experiências) em relação aos seguintes aspectos: temáticas; público; duração; local; financiamento; objetivos; escolha do tema e dos formadores.

3.1.2.1 *Temas do programa de formação continuada*

Em relação à escolha dos temas trabalhados nos encontros de formação, os sujeitos T 04, T 01 e T 03 entrevistados relataram como ocorreu à escolha das temáticas:

Nós conversamos muito no NuPe no sentido de que entendíamos que toda formação deveria nascer da demanda, do chão da sala de aluno, ou seja, se apresenta uns problemas e a partir destes problemas a temática, elas são desenvolvidas, p q na nossa perspectiva a pesquisa deveria ser dada dentro da escola, não adiantava nós trazeremos temáticas externas, descontextualizados que não atenderiam as demandas que nós tivéssemos ali, então a temática ela basicamente lá nos nossos

ideais, lá nos nossos objetivos ela tinha como foco o chão da escola (T 04, grifo nosso) .

[...] os temas surgiram exatamente daquilo que tinha maior relevância, [...] é trabalhamos com planejamento educacional, que era um estrangulamento, justamente para esse pessoal que vinha da área de Mestrado e Doutorado sem formação pedagógica, trabalhou-se com a organização e transição na época da agra técnica para instituto, a organização a título desta pessoa servidor, chegando à instituição, sentido como é essa instituição não levando talvez um ou mais anos para se sentir membro e tiveram outras formações, a questão de tramite de documentos, metodologia, apresentarem a metodologia de seleção de estudantes,[...] (T 01) .

É percebia-se assim, em alguns momentos vinham dos próprios professores, alguns comentários de necessidades que estavam tendo em outros momentos também o grupo que sentia a necessidade do educador então se juntava essas necessidades e faiasse a proposta das temáticas [...] (T 03).

Nas falas dos sujeitos T 04, T 01 e T 03 analisa-se que as temáticas trabalhadas nos encontros de formação, buscavam um desenvolvimento profissional que contemplasse as mais diversas áreas do conhecimento e que envolvessem todos os campos do saber e fazer pedagógico envolvendo a integração do ensino, pesquisa e extensão como princípio educativo e que perpassa todos os momentos da formação dos educadores e educandos dos cursos do *campus* Rio do Sul.

Conforme a questão do ensino, pesquisa e extensão abordada no PDI:

A articulação do ensino com as iniciativas de pesquisa e de extensão deverá considerar a aproximação com o mundo do trabalho, não como definidor de suas políticas internas, mas como elemento importante para dupla conscientização: a) a do pesquisador e do extensionista, ao aceitarem também como desafio acadêmico a busca de soluções para os problemas, com a possibilidade de interferir, Projeto Político-Pedagógico Institucional Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense. Indiretamente, nas formas de gestão e nas relações de trabalho. Tal busca pode estar diretamente ligada à resolução de problemas e desenvolvimento de tecnologias decorrentes de demandas apresentadas pelos setores produtivos ou, ainda, o desenvolvimento de pesquisas, com o intuito de produzir novos conhecimentos que servirão de suporte para novas pesquisas e tecnologias; b) a do mundo do trabalho, que poderá ser beneficiado com os conhecimentos disponibilizados por essas iniciativas, mas precisará submeter-se às exigências decorrentes do “rigor acadêmico” que, necessariamente, revestem tais atividades (2009, p.20).

As temáticas trabalhadas nos encontros de formação estão sistematizadas no (ANEXO H). Ao analisarmos as temáticas dos encontros de formação percebemos que são variadas e abordam o campo da formação específica dos professores, o campo da pesquisa e o campo da extensão, como as temáticas dos colóquios I, II, III, IV, V e VI (ANEXO H).

Abordam também, a formação pedagógica dos professores com as temáticas que tratam dos conhecimentos e saberes da ação docente, temáticas trabalhadas nos seminários I, II, III, IV e V, nas reuniões pedagógicas de formação como : avaliação, currículo integrado, estratégias de trabalho docente, no colóquio sobre o NAPNE que tratou

as ações pedagógicas com estudantes que possuem necessidades específicas e nas temáticas dos relatos de experiência (ANEXO H).

Além disso, é nítido o esforço da formação coletiva através de relatos de experiências I e II de colegas professores sobre áreas importantes tanto da formação específica do aluno como matemática, língua portuguesa, softwares educativos, ações pedagógicas com um aluno surdo, como as questões da formação humana e cidadão como a relação entre os colegas e o Bullying.

Os relatos de experiência que trataram especificamente de ações pedagógicas desenvolvidas nos Cursos Técnicos e nas Licenciaturas são temas importantes, pois contribuíram na formação dos saberes pedagógicos dos professores do EBTT, que atuam nos dois níveis de ensino, bem como abordam a importância de ensinar o conhecimento específico através de ferramentas digitais e estratégias de ensinagem diversas.

Ressalta-se ainda a temática: Instituto Federal Catarinense: Uma identidade em construção, sobre a qual, no seminário V, buscou-se discutir a construção da identidade do Instituto Federal Catarinense à luz do Projeto Político-Pedagógico Institucional (PPI), uma questão importante a ser trabalhada com os profissionais.

Por outro lado, percebe-se, através da ordem das temáticas trabalhadas, que houve, de certa forma uma preocupação muito grande com a instrumentalização do fazer pedagógico dos professores e somente após um tempo começou-se a trabalhar com as concepções e diretrizes e com as questões da identidade do IF Catarinense, questões essas que precisariam estar bem resolvidas entre os profissionais da educação, pois tem influência direta do planejamento de todas as demais ações relacionadas com o currículo, avaliação, estratégias e processos de ensino aprendizagem, formação cidadão que são trabalhadas e desenvolvidas em todos os cursos do IF Catarinense.

A propósito a se pensar sobre as necessidades de formação continuada dos professores da EPT, vale a elucidativa de Machado (2008) quando afirmam que para os professores:

Portanto, é desejável que, além da experiência profissional articulada à área de formação específica, saiba trabalhar com as diversidades regionais, políticas e culturais existentes, educar de forma inclusiva, contextualizar o conhecimento tecnológico, explorar situações-problema, dialogar com diferentes campos de conhecimentos e inserir sua prática educativa no contexto social, em todos os seus níveis de abrangência (MACHADO, 2008, p. 11-12).

Afirma ainda a autora Machado que:

[...] na formação dos docentes para a educação profissional, é fundamental trabalhar diferentes formas de realização da transposição didática dos conteúdos específicos considerando a complexa diversidade apresentada por esta modalidade educacional e pelas dimensões econômicas, sociais e culturais das demandas dos contextos profissionais para os quais se formam os estudantes (2008, p. 16).

Por isso, é necessário intercalar nos programas de formação continuada temáticas que envolvam a formação dos saberes específicos, dos saberes pedagógicos, dos saberes práticos e dos saberes das experiências dos professores para que essas ações de formação interfiram no desenvolvimento dos saberes profissionais dos professores do EBTT dos IFs.

3.1.2.2 *Objetivos do programa de formação continuada*

Os entrevistados também foram questionados sobre como elaboravam os objetivos de cada encontro de formação após a definição da temática. A entrevistada T 03 diz que “o *objetivo era elaborado de acordo com o tema proposto e em equipe com o NuPe*”. Já o entrevistado T 10 relata: “*eu lembro que nós tínhamos os colóquios, o principal objetivo era justamente da equipe se conhecer, apresentar o seu projeto e conhecer o projeto dos colegas*”.

Para se analisar a relação do objetivo com a temática de cada encontro de formação, descreveu-se, no quadro do ANEXO I, os objetivos de cada encontro de formação. Dessa forma, percebe-se, em relação ao objetivo dos colóquios I, II, III, IV, V e VI que todos foram voltados para a socialização da experiência profissional e acadêmica dos professores para que fossem constituídas linhas de pesquisa e ações de extensão e, conseqüentemente, a formação de um professor que ensina através da pesquisa (ANEXO I).

Do mesmo modo, destaca-se a fala do entrevistado T 10:

Eu acredito que no período 2010-2012 o planejamento foi muito positivo, lembro assim o envolvimento das pessoas, os comentários e a formação dos grupos. As pessoas vão se conhecendo e facilitou o trabalho tanto a nível técnico das áreas, [...] **começaram a formar os seus grupos de pesquisa e nas áreas de matemática, nas áreas da Unidade Urbana então o pessoal foi se conhecendo [...]**. Agora eu acho que ali, os objetivos do programa foram atingidos, claro que a gente sempre questiona,

poderíamos ter feito mais e trabalhado diversos assuntos que são de interesse dos educadores, mas acredito que chegamos lá (T 10, grifo nosso).

Conforme notícia do dia 09 de junho de 2010, do site do IF Catarinense, no dia 8 de junho foi realizado o II Colóquio de Experiências em Pesquisa e Extensão, com o objetivo de socializar com a comunidade escolar a trajetória acadêmica, profissional, de pesquisa e de extensão dos professores. Salientou a supervisora Educacional Andressa Brandt

é importante que nossos professores conheçam as linhas de pesquisas e a formação acadêmica dos colegas da instituição, pois assim será mais fácil a criação de grupos e linhas de pesquisa e propostas de ações de extensão (<http://www.ifc-riodosul.edu.br/new/>).

Observa-se que as pessoas que planejaram os colóquios como um projeto de formação tinham objetivos claros e bem definidos, pois, estavam buscando a consolidação de linhas de pesquisa e criação de ações de extensão no *campus*.

Conforme as ideias de André apud André “discute o papel didático que pode ter a pesquisa na articulação entre saber e prática docente” (2012, p. 56) e complementa:

[...] existe um consenso na literatura educacional de que **a pesquisa é elemento essencial na formação profissional do professor**. Existe também uma ideia, que vem sendo defendida nos últimos anos, de que **a pesquisa deve ser parte integrante do trabalho do professor**, ou seja, que **o professor deve se envolver em projetos de pesquisa nas escolas ou salas de aula** (2012, p.55, grifo nosso).

Somando-se às ideias da autora acima, cita-se a seguir o relato da entrevista sobre as contribuições dos colóquios na sua Formação Continuada e na construção de grupos de pesquisas.

[...] no colóquio que eu fui convidada a participar, eu falei sobre a minha pesquisa de Mestrado, percebi que muitos professores que apresentaram também trabalharam nesta linha ou tese de Doutorado, eu penso que é bem importante por que cada colega tem oportunidade de conhecer a pesquisa que o colega realizou ou está realizando (T 08).

Por isso, foram fundamentais esses encontros de formação para a construção do professor pesquisador que se constitui através da pesquisa e de ações práticas, ensinando e demonstrando assim, compromisso com a comunidade e busca de uma educação de qualidade.

No Colóquio do NAPNE, o objetivo do encontro foi apresentar o NAPNE à comunidade escolar, as iniciativas e ações desencadeadas para inclusão das pessoas com necessidades específicas, no *campus* Rio do Sul.

Conforme notícia do dia 09 de junho de 2010, do site do IF Catarinense, *campus* Rio do Sul: No colóquio do NAPNE, a professora Marinês Dias Gonçalves relatou que as ações de inclusão realizadas pelo NAPNE, também foram socializadas com os pais na reunião de pais do *campus*. No momento foi apresentado um telejornal, onde foi abordado, através de entrevistas e opiniões, os desafios da socialização do surdo no ambiente do IF Catarinense de Rio do Sul. Desta forma, o encontro de formação foi voltado para o estímulo da inclusão, voltado a Língua Brasileira de Sinais – Libras (<http://www.ifc-riodosul.edu.br/new/>, 2010).

Esse encontro de formação teve como objetivo divulgar para a comunidade escolar o setor do *campus* que trabalha com a educação inclusiva e ações pedagógicas que já haviam sendo realizadas com os estudantes que possuíam necessidades especiais, nesse momento com o aluno surdo do curso Técnico Florestal em conjunto com os professores e estudantes da turma. Ações de formação como essa demonstram que o Programa de Formação abordava as temáticas atuais e fundamentais para a formação profissional dos professores do *campus* Rio do Sul.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais – (PCNs), “a educação dos estudantes com necessidades educacionais especiais deve contemplar as diferenças individuais” (BRASIL, 1998, p.24).

E, em relação aos objetivos dos seminários desenvolvidos, busca-se explorar os diferentes tipos de avaliação; enfatizar a avaliação conceitual e a numérica; fomentar as discussões e investigar as diversas formas de avaliação, aprofundando o tema de modo a socializar esclarecimentos sobre o assunto; proporcionar novos procedimentos metodológicos de ensino, contemplando estratégias inovadoras de ensino e aprendizagem; propiciar um momento de formação referente a concepções norteadoras do currículo integrado, bem como promover o debate acerca dos desafios que remete tal temática; proporcionar discussão a fim de contribuir para a elaboração do Plano de Ensino como forma de planejar e organizar as atividades docentes; e discutir a construção da identidade do Instituto Federal Catarinense à luz do Projeto Político-Pedagógico Institucional (APÊNDICE I).

Conforme a análise do APÊNDICE I, em relação ao seminário I, II, III, IV, V e VI, percebe-se que o objetivo geral dos seminários foi alcançado, pois as temáticas trabalhadas supriram os objetivos e proporcionaram aos educadores uma Formação Continuada de acordo com suas necessidades de formação. Conforme relato do entrevistado T 07:

Pela experiência eu senti que o educador tem necessidade constante de atualização, **que se deve buscar sempre discutir temas novos e todas as temáticas**, algumas do meu ponto de vista mais

interessante, outras não, mas sempre vai acontecer isso em um grupo, quando temos um grupo eclético, diferente, grande e com formações diferentes. No meu ponto de vista, **foi importante por que sempre vai contribuir para melhorar a atividade fim, a atividade de educador, o pedagógico, o trabalho com os estudantes e com os colegas e fazer essa ligação entre os objetivos da instituição e entre os objetivos individuais de cada professor, de cada curso, de cada coordenação, então sempre é importante e necessário ter essa formação de professores** (T 07, grifo nosso).

Conforme reportagem do IF Catarinense do *campus* Rio do Sul, publicada no informe mensal do *campus*, maio de 2010, p.02, sobre do Seminário I, foi abordada a temática: “Trabalho docente: Das metodologias de ensino ao processo de avaliação”, em que a Professora Sônia Regina de Souza Fernandes discutiu as metodologias de ensino com os professores e estudantes dos cursos de licenciaturas e durante sua palestra, relacionou o ensino aprendizagem e a importância do uso da avaliação como diagnóstico.

A mesma reportagem traz o relato da formadora professora Dr^a Sonia Regina de Souza Fernandes, que na ocasião disse que para ela, “os educadores e a instituição precisam tirar de suas metodologias a educação de gaveta, onde cada professor trabalha somente sua disciplina sem fazer a relação entre o todo”. Que “o conhecimento não é fragmentado, mas interligado. Como educador é preciso trabalhar o conteúdo de forma integrada, não como se fossem gavetas abertas ao final de cada aula, onde o aluno abre uma e fecha outra”, salientou ela.

Do mesmo modo, o autor Severino afirma:

Quando se tem em pauta a condição profissional do educador, pode-se afirmar que só será

assegurada qualidade à sua atuação se, **ao longo dos processos iniciais e continuados de sua formação, lhe for assegurado, pelas mediações pedagógicas, um complexo articulado de elementos formativos, produzidos pelo cultivo de sua subjetividade, que traduza competência epistêmica, técnica e científica, criatividade estética, sensibilidade ética e criticidade política.** Será com uma prática guiada por referências dessa natureza que o profissional da educação poderá exercer sua função educativa no meio social, a partir de sua inserção num projeto educacional (SEVERINO, 2003, p.87, grifo nosso).

Afirma ainda Severino que

As mediações formadoras, portanto, precisam equipar-se com recursos que possam dar conta de todas essas dimensões. É por isso que os currículos como recursos do ensino mediador da formação, precisam conter componentes do campo filosófico, do campo científico, do campo técnico, do campo artístico, do campo prático, do campo da política, com suas correspondentes atividades práticas (2003, p.87).

Referente à primeira Formação Continuada Permanente, parte do Programa de Formação Docente do Campus Rio do Sul, o qual está em consonância com o Programa de Capacitação do PDI e PPI do IFC, realizada no 2º semestre de 2010, com os objetivos: Organizar, sistematicamente, o plano pedagógico de ensino, como processo da ação docente, de forma a melhorar a qualidade do processo de ensino e, conseqüentemente, de aprendizagem; e Apresentar propostas de políticas institucionais de educação inclusiva, motivando para o

conhecimento da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), podemos dizer que foi um marco importante para a construção do Programa de Formação, pois proporcionou uma reflexão da prática pedagógica em relação ao planejamento, atualização do uso de ferramentas como a plataforma Moodle e de temas emergentes e desafiadores como as Políticas institucionais de educação inclusiva e motivando para o conhecimento e aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

A propósito, a reportagem do IF Catarinense do *campus* Rio do Sul, publicada no site do *campus*, em 19 de julho de 2010, confirma a importância desse evento para o Programa de Formação. Segue abaixo a reportagem:

Formação Continuada e Permanente

É notório que no atual contexto educacional a formação continuada e permanente contribui para a melhoria da qualidade do ensino (NÓVOA, 1991; FREIRE 1991 e MELLO, 1994). Segundo Freire (1991, p. 58) “A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática”. Ainda reforça o mesmo autor que, quando a reflexão permear a prática, docente e de vida, a formação continuada será exigência "sine qua non" para que o homem se mantenha vivo, energizado, atuante no seu espaço histórico, crescendo no saber e na responsabilidade. Nessa perspectiva, a parceria, a globalização, a informática, toda a tecnologia moderna é um desafio a quem se formou há um, cinco, dez, vinte ou trinta anos.

Pensando nesses desafios, o Núcleo Pedagógico (NuPe), junto com DDE e CGE reuniu, no dia 15 de julho, os professores do Campus Rio do Sul (Sede, Unidade Urbana e Campus Avançado de Ibirama), do Instituto Federal Catarinense, **para a**

primeira Formação Continuada Permanente, parte do Programa de Formação Docente do Campus Rio do Sul, o qual está em consonância com o Programa de Capacitação do PDI e PPI do IFC.

Os objetivos da formação se pautaram na organização sistemática do plano pedagógico de ensino, através da plataforma Moodle. Além do planejamento on-line, os docentes tiveram a oportunidade de participar de um mini-curso com a professora Marinês Gonçalves Dias (Napne), que apresentou propostas de políticas institucionais de educação inclusiva, motivando os participantes para o conhecimento da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). A proposta do NuPe, através do Programa de Formação Docente é enfatizar a formação, a profissão e as competências que cabem ao profissional, ampliando seu campo de trabalho (IFC – Rio do Sul, 2010, grifo nosso).

Analisando a reportagem a cima foi possível constatar que a atualização dos saberes e procedimentos pedagógico e do uso das novas tecnologias, foram ações contempladas nas atividades realizadas nas reuniões pedagógicas de formação realizadas pelo NuPe. Conforme Libâneo (1998, p.11), existe lugar para a escola na sociedade tecnológica e da informação, porque ela tem um papel que nenhuma outra instância cumpre, mas essa escola precisa ser repensada, pois não detém sozinha o monopólio do saber. Há hoje um reconhecimento de que a educação acontece em muitos lugares, por meio de várias agências. Além da família, a educação ocorre nos meios de comunicação, nas empresas, nos clubes, nas academias de ginástica, nos sindicatos, na rua. As próprias cidades vão se transformando em agências educativas por meio de iniciativas de participação da população na gestão de programas culturais, de organização dos espaços e equipamentos públicos.

Segundo o mesmo autor, novas exigências educacionais surgem na formação de professores, um novo professor capaz de ajustar sua didática às novas realidades da sociedade, do conhecimento, do aluno, dos meios de comunicação a novo professor precisaria, no mínimo, de adquirir sólida cultura geral, capacidade de aprender a aprender, competência para saber agir na sala de aula, habilidades comunicativas, domínio da linguagem informacional e dos meios de informação, habilidade de articular as aulas com as mídias e multimídias.

Assim, somando-se ao objetivo da reunião pedagógica e de planejamento no início de 2012, que foi proporcionar um tempo e espaço próprios para a discussão e avanços no processo educativo relacionado à avaliação, relacionando-as a todo processo educativo, para melhorar o planejamento, perceber o envolvimento com o currículo e estabelecer adequadamente as estratégias de ensino aprendizagem, além de definir as modalidades mais adequadas de instrumentos de avaliação.

Conforme a fala da entrevistada T 06, as reuniões pedagógicas e de planejamento foram importantes para a formação pedagógica dos professores, por que:

[...], por exemplo, assim como as temáticas eram variadas em muitas delas isso enriquecia os aspectos pedagógicos da prática docente, por exemplo, algumas formações que foram feitas em termos de oficinas, **essas oficinas elas viam a ampliar as informações em termos de atuação, avaliação, de planejamento de ensino, que muitos não tinham conhecimento ao longo de sua formação** (T 06, grifo nosso).

Vale a elucidativa de Pimenta, Anastasiou e Cavallet, quando afirmam que o “a profissionalização continuada, em âmbito institucional, vem demonstrando o espaço que um projeto coletivo pode

ocupar na revisão das práticas pedagógicas, pela reflexão sistemática da ação docente” (2003. p.276).

Além disso, através da análise documental da pesquisa, foi possível verificar que, em relação ao objetivo de trocar experiências entre os colegas e aproximar as ações realizadas em sala de aula, de cada Relato de Experiências I e II, ele foi alcançado, pois, na oportunidade, os educadores puderam ouvir as experiências dos colegas em relação às temáticas: A importância do uso da Dinâmica no Ensino-Aprendizagem; Acompanhamento em Língua Portuguesa; A importância do professor na formação do cidadão; *Bullying*; IFs e o trabalho nas Licenciaturas; *Softwares* educacionais como ferramentas de ensinagem no Curso Técnico em Informática; e Ações pedagógicas com um aluno surdo no Curso Técnico Florestal. Essas temáticas são relevantes para o fazer pedagógico dos educadores e professores do EBTT, pois são relatos referentes à ação pedagógica realizadas no dia a dia com os estudantes. A respeito dessa questão, a entrevistada T 04 afirma: “eu penso que as temáticas trabalhadas nos relatos de experiência contribuíram para o avanço pedagógico nos professores” e complementa conforme fala abaixo.

Eu penso que sim, e principalmente o que diz respeito aos relatos de experiências, nós não tivemos muitos relatos de experiências, mas o fato de haver um diálogo entre os sujeitos que são situados no mesmo lócus, que dividem as mesmas problemáticas, que tem as mesmas angústias, que de repente se deparam com os mesmos problemas, pra muito além da organização sistematizada dos programas de formação, os tempos e de espaços que nós acabamos criando para essas trocas de informações, ela é fundamental, até por que muitas vezes nas trocas dos problemas e das angústias, nós conseguimos perceber possibilidades que sozinhos nós não enxergamos (T 04).

[...] não há como não haver melhora do processo pedagógico a partir de formação continuada e permanente, para mim o avanço e a evolução do processo pedagógico, ele passa obrigatoriamente pela formação continuada e permanente. **A formação inicial na minha perspectiva ela tem o papel de formação profissional mesmo, do encaminhamento profissional, mas essa formação não se basta como inicial, até por que a inicial também é datada, e a continuada e permanente ela da conta de atender as diversas datas que vão aparecendo à medida que o tempo passa** (T 04, grifo nosso).

A entrevistada T 04 atribui aos relatos de experiência a oportunidade de formação coletiva, da aprendizagem com o colega de profissão, desta forma afirma na sua fala que a formação continuada não deve ocorrer na busca individual, mas sim no coletivo da escola e dos processos de formação que contemplem a reflexão coletiva. Desta forma, afirmam as autoras Pimenta, Anastasiou e Cavallet:

[...] refletir coletivamente sobre o que se faz é colocar-se na roda, é deixar se conhecer, é expor-se. Esse movimento, em geral, não constitui hábito para os docentes [...] acostumados a processos de planejamento, execução e avaliação das atividades (tanto de pesquisa quanto de ensino) de forma individual, individualista e solitária. Superar essa forma de atuação também pode ser processual: **no grupo são construídos vínculos e as situações vivenciadas são analisadas**, e sempre haverá aqueles que prontamente aderem às atividades e outros que, em seu ritmo, vão se soltando e se expondo a si mesmos e ao grupo de trabalho (2003, p.276, grifo nosso).

Em adição, a reportagem do IF Catarinense do *campus* Rio do Sul, publicada no site do *campus*, no dia 13 de março de 2011, nos revela as práticas que foram socializadas no relato de experiência I, conforme abaixo:

A professora Iraci Alves, primeira a apresentar seu trabalho, relatou como o uso de dinâmicas durante as aulas pode auxiliar no desenvolvimento e na aprendizagem do educando. Este método, segundo ela, é positivo, pois anima o aluno a conhecer melhor seus colegas e o professor, além de ser um momento de descontração. “A produtividade aumenta relativamente com essas dinâmicas”, salientou ela (IFC – Rio do Sul, 2013).

Segundo a professora Araci Alves, o relato de experiência onde ela participou como formadora trouxe contribuições para o campo do desenvolvimento profissional e de processos de ensinagem para ser desenvolvidos com os alunos, além de oportunizar um momento de descontração com o grupo de trabalho.

O professor Claudinei Zunino enfatizou sobre a importância de o aluno querer aprender. Com o relato de práticas pedagógicas em Língua Portuguesa, falou de suas experiências que ocorreram em 2008: a primeira, com o projeto de acompanhamento em Língua Portuguesa, destinado a estudantes que apresentavam desníveis de atendimento e de desempenho quanto ao domínio de princípios básicos de comunicação/linguagem; a segunda, com a Olimpíada da Língua Portuguesa: escrevendo o futuro (2008), em que todos os estudantes das

terceiras séries participaram de diversas oficinas com a finalidade de escreverem um artigo de opinião sobre o tema: “O lugar onde vivo”. “A leitura, interpretação e produção de texto são fundamentais em qualquer área do conhecimento, porém, o professor deve respeitar a língua que o aluno traz de casa e propor-lhe o domínio da língua ensinada na escola, ou seja, a língua padrão”, completou Claudinei (IFC – Rio do Sul, 2013).

De acordo com a fala do professor Claudinei, a leitura é importante para a aprendizagem dos estudantes, pois desenvolve os princípios básicos da comunicação e da linguagem, sendo fundamental na aprendizagem o querer aprender dos estudantes.

A Professora Rita Gonçalves juntamente com o professor Fernando Pajara trabalharam o tema a “Importância do Professor na Educação para a Cidadania”. Em seus relatos ficou claro que o professor da atualidade tem uma responsabilidade muito maior que o ensino de conteúdo programático. “Mais importante que dar o suporte teórico aos nossos estudantes é prepará-lo para a vida na sociedade”, comentou Rita. Neste sentido foi abordada a questão do (bulling), hoje ainda visto com certa naturalidade entre jovens e os educadores. “Isso é fruto de uma cultura que não vê a gravidade do assunto e os resultados negativos deste na sociedade”, explicou ela (IFC – Rio do Sul, 2013).

Segundo a professora Rita e o Professor Pajara, no relato de experiência onde eles participaram como formadores, relatando uma experiência de ação e planejamento interdisciplinar realizado pelos dois

sobre educação e cidadania, os mesmos disseram que a participação trouxe contribuições para o campo com o objetivo de trabalhar a questão bullying no coletivo da escola, além de oportunizar um momento de formação e reflexão das práticas e das ações da comunidade escolar (servidores, professores, alunos, educadores, pais). Assim, conforme as autoras Pimenta, Anastasiou e Cavallet, o objetivo principal da formação de professores e que norteia seus pesquisadores é estudar e formular proposições ao processo de profissionalização dos docentes,

[...] tendo por pressuposto que o desenvolvimento docente se **dá pela reflexão e avaliação das próprias práticas. Esse processo possibilita que sejam evidenciados os embriões para o aprimoramento dessas práticas e para a formulação de soluções inovadora** (2003. p.267, grifo nosso).

No que diz respeito às contribuições dos relatos de experiências para a sua formação pedagógica e para o seu desenvolvimento profissional, o entrevistado T O2 afirma:

[...] para mim contribuiu por ser um professor sem experiência, foi no primeiro ano que ingressei aqui que eu participei a gente pode ter uma visão do que cada professor estava fazendo, o que funcionava, o que talvez a gente pudesse adaptar para usar na disciplina, cada professor tem uma maneira de agir né, então para mim foi pertinente por causa disso (T O2).

Conclui-se que todos os projetos de formação continuada dos professores que constituem o Programa de Formação são de extrema importância para o desenvolvimento da profissionalidade dos educadores e professores do EBTT. E que de certa forma o programa de

formação contemplou as quatro teses desenvolvidas para ajudar a reinventar as ações de formação continuada de professores, escritas pelo autor Cachapuz, conforme segue:

[...] desenvolvem-se quatro teses, a saber: (a) **valorizar uma formação centrada nos contextos educativos** onde decorre a atividade profissional dos professores, isto é, a escola e o meio e comunidade exterior à escola como recurso educativo; (b) **quebrar o isolamento dos professores** através de comunidades de aprendentes (e não só de aprendizagens); (c) montar estruturas de qualidade ao nível da gestão, coordenação, acompanhamento e auto-avaliação da formação, **bem como programas de desenvolvimento e formação de pessoal** do ensino superior (DFPES); (d) **divulgar experiências de sucesso a nível da formação contínua de professores** (CACHAPUZ, 2003, p. 451, grifo nosso).

3.1.2.3 *Escolha dos formadores do programa de formação continuada*

Os sujeitos entrevistados também relataram como ocorriam às escolhas dos formadores, conforme segue:

Formadores:

Bom contava principalmente com o nosso público interno, então nós procurávamos e isso era um dos objetivos que nós tínhamos, nós procurávamos valorizar os profissionais dentro da própria instituição, pra que eles pudessem trazer as suas experiências e pelo fato de eles conhecerem todo o contexto e pela falta de orçamento próprio para isso, era muito difícil, nós contarmos com formadores externos, então a nossa organização ocorria neste sentido, trazer o nosso pessoal para poder socializar e trocar as ideias conosco (T 04, grifo nosso).

[...] quem trabalha os temas, a escolha dos trabalhadores, voluntários das pessoas que trabalhava no Núcleo pedagógico que estava em contorção na época, das coordenações de cada área que tinha a estrutura para ser apresentado e da parte de planejamento ficou a cargo da CGE e da parte DE estrutura de ensino das unidades (T 01).

No colóquio era aberto a nossa comunidade. No caso de outros eventos como palestra, seminários nós buscávamos colegas de outro *campus*, por que sempre tem a questão do custo, então trazer um palestrante de fora de outra instituição é ainda se for fora da rede federal mais difícil, se for servidor federal ficam mais fáceis os custos, tem a questão das diárias, transporte tudo é mais fácil, agora quando traz um palestrante que seria particular ai o custo é muito elevado e isso precisa ser planejado também (T 10) .

Era feito através de reuniões, na época que eu estava na gestão, à equipe do NuPe, nós sentávamos e víamos o que havíamos traçado em termos de data e o que a gente pretendia vencer

naquele ano e desta forma a gente via aonde atuar, quais eram as demandas maiores e quem a gente poderia estar contando para fazer a formação neste determinado momento (T 06) .

[...] os formadores eram escolhidos, eram convidados a participar e em especial eram convidados em tempo prévio para que se eles se organizassem, tinha um tempo para dar uma resposta, se podiam e queriam participar (T 03).

Os interlocutores T 04; T01; T 10; T 06; e T 03 evidenciam em suas falas que as escolhas dos formadores eram feitas de acordo com a disponibilidade e formação acadêmica dos próprios educadores do IF Catarinense, devido à falta de orçamento próprio para o financiamento do programa de formação pesquisado, os quais eram convidados a participar e a contribuir desenvolvendo uma atividade de formação pedagógica, de pesquisa ou de extensão nos encontros de formação.

Podemos dizer de acordo com as análises do quadro demonstrativo em anexo (ANEXO J), que efetivamente a maioria dos formadores pertenciam ao quadro interno de professores do IF Catarinense, alguns formadores pertenciam ao próprio *campus* e outros pertenciam aos demais *campi* do IF Catarinense como Araquari e Camboriú somente a Professora Marilane Maria Wolff Paim da UFFS, mas destacamos que anteriormente ao seu ingresso na UFFS , ela pertencia ao quadro de servidores do IF Catarinense- *campus* Rio do Sul (ANEXO J).

Em adição, essa valorização e contribuições dos próprios colegas na formação dos demais profissionais é uma experiência muito rica no processo de formação continuada, mas não podemos esquecer-nos de mencionar que essa escolha dos formadores também ocorreu porque o NuPe não contava com nenhum recurso financeiro do *campus*, do IF Catarinense ou de outra agencia de fomento , destinado

exclusivamente para a realização do Programa de Formação, isso é um dos pontos do planejamento que pode ser repensado para a realização das próximas ações de formação, pois, é importante a formação realizada no coletivo, no relato de experiências, com contribuições teóricas e pedagógicas dos próprios colegas de profissão, mas sabemos que outros profissionais externos poderão enriquecer o trabalho desenvolvido.

A falta da entrevistada (T 04) demonstra que o NuPe não contava com recurso financeiros específicos para o Programa de Formação:

Não, não eles não tinham financiamento, na verdade em algum momento do projeto pedagógico de criação do NuPe que foi encaminhado para a direção geral do *campus* e para a reitoria do instituto, nós chegamos a fazer um planejamento e solicitar do orçamento que vinha para o nosso instituto uma parte pudesse vir para o NuPe, para que pudéssemos não só trabalhar com as vozes internas, mas que algum momento nós pudéssemos trazer as experiências de outros profissionais, mas infelizmente por uma questão de organização, de planejamento, da própria estrutura do instituo que se orientava, que se organizávamos ainda, nós não tivemos sucesso com relação a isso, que era, aliás, uma dificuldade muito grande que nós tínhamos (T 04).

Então, tanto as temáticas desenvolvidas nos encontros de formação precisam suprir as necessidades de formação continuada dos professores do EBTT, como os formadores através de seus métodos estratégias de formação precisam desenvolver uma formação que possibilite o desenvolvimento dos saberes profissionais desses professores. Assim, o planejamento dos encontros de formação, a escolha dos métodos, dos temas e dos formadores são pontos chaves

para atingir o objetivo de formação continuada de qualidade proposto pelo Programa de Formação.

Segundo Zeichner (2003):

[...] Para que se dar ao trabalho de fazer qualquer outra coisa nos programas de educação de professores, além de lhes ensinar a ser técnicos eficientes, se não lhes cabe papel nenhum na formação de um juízo sobre o currículo, as práticas instrucionais e as políticas escolares? Já que os educadores vão ensinar de modo mais democrático e centrado no aluno, os processos de sua própria formação para o ensino devem ser congruentes com esses métodos (cf. ZEICHNER & TABACHNICK, *apud* ZEICHNER, 2003, p.40).

Em relação ao público dos encontros de formação, os entrevistados T 01, T 0 06 e T 02 disseram que o público “seriam os educadores do IF Catarinense”, ou seja, os professores do *campus* e técnicos administrativos em educação. Na análise dos documentos de síntese de eventos do NuPe, foi possível perceber que em alguns momentos como nos colóquios e seminários, os estudantes das licenciaturas, da engenharia, do bacharelado e dos cursos técnicos do *campus* também participaram dos encontros de formação .

Em relação à duração e local dos encontros de formação, o entrevistado T 03 diz que “os eram encontros mais ou menos diversificas, vários encontros anuais, tinha mais ou menos duas horas cada encontro de duração, [...] era elaborado de acordo com o tema proposto e em equipe com o NuPe”.

Além disso, em relação ao planejamento do local e duração dos encontros de formação, a entrevistada T 04 relatou:

Dependendo do tipo de atividade a ser desenvolvida nós pensávamos em tempo e duração diferentemente, por exemplo, um colóquio ele era determinado para um tempo de apresentação para cada professor, em torno de 20 min para cada professor, os colóquios eram organizados geralmente com a apresentação de 3, 4 professores. As oficinas elas tinham um tempo maior, nós fazíamos em torno de 3 a 4 horas, até por que a oficina tem esta característica do aspecto e referencial teórico e da aplicação. Não chegamos a organizar nenhum congresso e fizemos também alguns seminários, e esses seminários eles variavam de um, e 2 horas para poder dialogar ou haver esse dial entre os professores (T 04).

Percebe-se através das falas dos entrevistados que todos os encontros de formação eram minuciosamente planejados, demonstrando o conhecimento e o comprometimento do fazer pedagógico desses profissionais. Conforme nos diz Libâneo (2013, p. 59), no livro *Didática*,

Os processos didáticos, assim, desenvolvem-se mediante a ação recíproca dos componentes fundamentais do ensino: os objetivos da educação e da instrução, os conteúdos, o ensino, a aprendizagem, os métodos, as formas, os meios de organização das condições da situação didática, a avaliação [...].

3.1.2.4 *Participação dos educadores no programa de formação continuada*

Os entrevistados foram questionados se a participação dos educadores nos encontros é obrigatória ou opcional? E como eles analisavam essa questão? Obtivemos as seguintes respostas:

São opcional, eu acho que ela deveria não ser obrigatória, mas ela deveria ser consciente, eu chão que o professor tinha que sentir a necessidade de estar presente e não ser obrigado a ir. Porque quando a gente faz as coisas de forma obrigatória, nem sempre a gente aproveita como deveria e **eu acho que faz parte da maturidade do professor, de saber que participar de um momento deste é bom para a experiência profissional dele, então eu acredito nisso, que não deveria ser obrigatória, mas deveria ter uma consciência do grupo de que é importante** (T 09, grifo nosso).

Elas foram opcionais na verdade, me fizeram um convite tanto quando eu apresentei e quando eu participei ouvindo meus colegas. **Penso que deve ser realmente um convite, não sei se obrigatório teria algum resultado diferente,** não sei se algo obrigado para o aluno, quanto para nós professores traz algum resultado, **precisamos fazer pelo envolvimento que se tem pelo processo pedagógico** (T 08, grifo nosso).

São opcionais, mas deveria ser obrigatória, porque é horário de trabalho, a princípio a maioria

tem disponibilidade naquele período, exceção naqueles que lecionam à tarde ou no curso superior. Acontece que às vezes por ser opcional uns confundem que não precisa ir [...] “ é mais ou menos assim você participa de um órgão de um corpo, mas você não sabe o que está acontecendo no resto, sabe então é uma questão de conjunto[...] “ (T 02) .

Minha opinião deveria ser obrigatória, se é programa da instituição deveria ser obrigatório, não digo com participação cem por cento por que tem algumas situações, **mas são muito frustrantes algumas situações, você vê o grupo preparando, atendendo, toda uma situação e ai como a opção é livre não ter participação**, então eu sou da opinião que é um programa da instituição deveria ser participação obrigatória (T 07, grifo nosso).

[...] na época da implementação desta formação, **os encontros não eram obrigatórios, mas existiam convocações para as pessoas participarem**, se forçava um pouquinho a participação. A gente vê, por exemplo, que hoje não há mais convocação, se trabalha só com convite e infelizmente o convite não traz as pessoas às vezes para escutar as ideias de mudança ou então aproveitar sugestões para melhorar o processo, para desconstruir e construir novas versões mais eficientes de ações pedagógicas [...] (T 01, grifo nosso) .

No *campus* ela ocorreu opcionalmente, **mas a demanda não foi grande, então eu vejo que ela deveria ser obrigatória**. Eu analiso da seguinte forma a visão de gestora quando você dá a opção de ser opcional os profissionais que não se sentem

engajados ou parte da comunidade, eles acham que eles não tem nada a fazer e muitas vezes eles seriam os que mais precisavam estar nestas discussões, partindo da premissa que a gente não sabe tudo, a gente sempre aprende com o outro (T 06, grifo nosso).

Na época era opcional, [...], **a questão do ser opcional e, é o melhor caminho por que todos são educadores, todos trabalham com educação, então precisamos nos atualizar e está discutindo, por que entre os estudantes, entre os docentes eles conversam eles discutem eles avaliam os professores eles avaliam toda a equipe e então nós entre os colegas, nós não vamos nos reunir, conversar, traçar experiências** (T 10, grifo nosso).

Bom, nós sempre demos aos docentes a possibilidade de participar ou não, é primeiro por que ensinamos que o programa de formação era algo que tinha que ser bom e eu lembro que nós muitas vezes falávamos assim: - Vamos fazer um convite por que convite se faz para festa, e festa é uma coisa boa e se nós intimarmos, intimação é algo que se faz para você responder alguma coisa que você de repente fez equivocada e não era nossa meta e não era esse o nosso objetivo, então os nossos professores foram convidados (T 04).

Os encontros que foram realizados foram opcionais, **eu penso que opcional a pessoa realmente vai por que ela gosta e quer aprender e quer aprofundar os conhecimentos, mas tem determinados momentos também se faz necessário uma chamada coletiva e meio que obrigatória, por que que tem pessoas,**

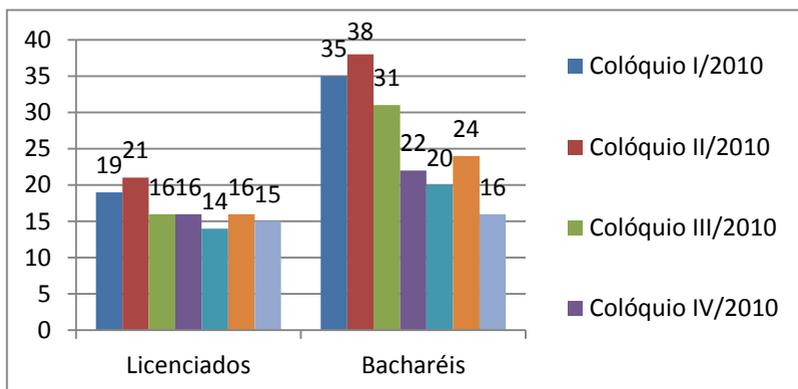
profissionais que às vezes precisam ser chamados a esta responsabilidade, neste sentido de busca e aperfeiçoamento, para que o comodismo não se escale no profissional (T 03, grifo nosso).

Nas falas a cima dos entrevistados todos dizem que a participação nos encontros de formação era opcional, destacam também à questão da baixa participação dos educadores nos encontros de formação, alguns entrevistados apontam que talvez a questão da obrigatoriedade ou convocação acabasse com esse problema, mas a maioria diz ser necessário pensar outras formas de motivar a participação dos professores nos encontros de formação continuada.

Dizem-nos também os entrevistados T 08 e T 03, que essa motivação precisa ser muitas vezes do próprio professor consciente da sua necessidade de formação, quando T 08 fala “precisamos fazer pelo envolvimento que se tem pelo processo pedagógico”, e o T 03 a “pessoa realmente vai por que ela gosta, quer aprender e quer aprofundar os conhecimentos”, essa questão é destacada.

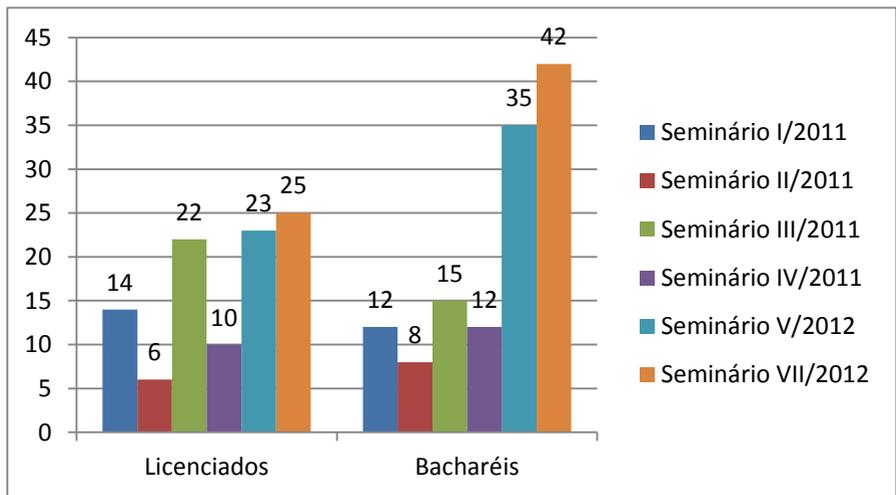
Os dados funcionais de 2012, da Coordenação Geral de Ensino do *campus* Rio do Sul, o número de professores do *campus* Rio do Sul era de 94 professores, destes 63 tinha formação em Bacharelado e 31 em Licenciatura.

Desta forma, destacamos no quadro a seguir o número total de professores que participaram de cada encontro de formação continuada e deste total o número de participantes bacharéis e licenciados por encontro de formação. Conforme os gráficos 02, 03 e 04 abaixo:

Gráfico 02: Número de educadores participantes nos Colóquios

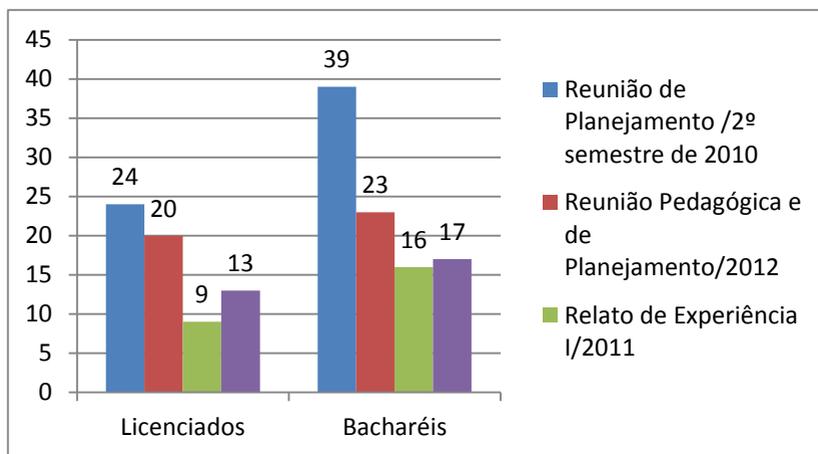
Fonte: Documentos síntese de evento do NuPe / a autora (2014)

Gráfico 03: Número de educadores participantes nos Seminários



Fonte: DOCUMENTOS SÍNTESE DE EVENTO DO NuPe / BRANDT (2014)

Gráfico 04: Número de educadores participantes nas Reuniões Pedagógicas e nos Relatos de Experiências



Fonte: DOCUMENTOS SÍNTESE DE EVENTO DO NuPe / BRANDT (2014)

Conforme os gráficos a cima, destacamos que na maioria dos encontros de formação continuada à participação dos professores foi baixa se considerarmos o número total 94 professores do *campus* no período de 2012. Pensando proporcionalmente, também foi baixa a participação dos professores que possuem Bacharelado se considerarmos o total 63 bacharéis do *campus* e que conseqüentemente a participação dos 31 professores possuem Licenciatura foi maior.

As falas dos entrevistados relatam a frustração sobre a baixa participação dos educadores em muitos encontros, nos fazendo pensar sobre a seguinte questão: Quais as reais causas objetivas e subjetivas da

baixa participação dos professores nos encontros de formação? Essa questão é muito interessante para pensarmos, e algumas falas nos dão indicativos, como por exemplo, é destacado na fala do entrevistado (T 010)

[...] claro que se tu trazes uma pessoa para um assunto que não é interesse, que não tem muito destaque, de repente não vai participar, a participação vai ser baixa, ai vem àquela questão também da sabedoria dos horários, da instituição estar planejada, tem a pressão dos 200 dias letivos e 200 dias é aula, se não for aula não é dia letivo então isso que a instituição que no nosso caso precisamos nos preparar (T 10, grifo nosso).

Eu lembro que a maioria dos nossos eventos era feitos na famosa sexta-feira à tarde, e sexta-feira à tarde que tem toda aquela dificuldade, de repente se você usar outro horário é duas unidades diferentes aqui em Rio do Sul, uma Unidade Urbana com uma característica totalmente diferente, a unidade Sede com outras características. Às vezes acertar horários para dois públicos diferentes é difícil, então isso pode ser melhorado (T 10, grifo nosso).

Outros indicadores são evidenciados na fala do entrevistado T 06:

[...] os profissionais que não se sentem engajados ou parte da comunidade, eles acham que eles não tem nada a fazer e muitas vezes eles seriam os que mais precisavam estar nestas discussões, partindo da premissa que a gente não

sabe tudo, a gente sempre aprende com o outro (T 06 , grifo nosso).

Desta forma são pertinentes às palavras de Severino, quando afirma:

É pela subjetividade que o homem pode intervir significativamente na objetividade. Por isso mesmo, sua formação, ainda quando voltada para a preparação profissional, pressupõe o cultivo de sua subjetividade. Pois é só com os recursos da ciência e da técnica que ele pode dar conta de seus desafios ante o saber e o fazer, no sentido de decodificação do mundo natural e social e da sua intervenção nesse mundo, com vistas à sua adaptação às necessidades da vida. É só com a sensibilidade ética que poderá legitimar sua ação, respeitando sua própria dignidade de pessoa humana, bem como aquela de seus semelhantes, tanto nas relações interindividuais como nas relações sociais mais amplas; só pela sensibilidade estética poderá aproveitar significativamente seus sentimentos e emoções, explorar sua imaginação criadora e relativizar os parâmetros puramente lógico-funcionais da razão natural; só com a criticidade política poderá entender o verdadeiro sentido da cidadania e a ela adequar seu comportamento em sociedade (Severino, 2003, p.87).

3.1.2.5 *Pesquisa sobre as necessidades de formação continuada*

Em relação ao levantamento de necessidades de formação continuada, de acordo com os membros do NuPe e a entrevistada T 04 “foi feito um questionário para o levantamento de demandas, mas nenhum professor retornou”. Além disso, quando os professores foram questionados se o NuPe realizou pesquisas para conhecer as necessidades e opiniões dos educadores? A maioria dos entrevistados disse não ter conhecimento, conforme as falas de T 09 “olha não tenho conhecimento”, T 01 “[...]me deixa ver, pesquisas, pesquisas, não lembro se surgiu alguma pesquisa”, T 10 “[...] questionário e pesquisa não foram feitos”

Na busca de hipótese de soluções para a problemática da baixa participação, observamos que os aspectos do planejamento precisam ser revistos, a questão das demandas e necessidades, temáticas de formação precisam ir ao encontro das reais necessidades dos professores, esses precisam estar engajados, motivados e conscientes da necessidade de atualização, aprendizagem e formação constante durante todo o desenvolvimento profissional e que todos os reais contextos são importantes na análise e levantamento do aprimoramento e de contribuições para o Programa de Formação e conseqüentemente a maior participação do corpo de educadores do *campus* Rio do Sul nos encontros de formação.

Essa questão é ratificada na fala da entrevistada T 04:

[...] hoje eu reforço se não houver sensibilização, mas nós já falávamos isso também na época, se não houver sensibilização com os professores da necessidade dele fazer formação, por que o professor está lá de corpo presente, mas completamente desvinculado com o que acontecem ali, aqueles que íamos,

nós sempre entendíamos que estavam lá, por que buscava algo a mais, e com certeza quando se busca algo a mais, você sai com algo a mais que daquilo que você foi buscar, então eu entendo que realmente a formação deve partir deste princípio, do princípio de sensibilização e de participação voluntária (T 04, grifo nosso).

Sobre a baixa participação dos professores nos encontros de formação, também é importante destacar a fala da entrevistada T 03, como segue:

Os professores gostam bastante destes encontros, porem penso que quem está à frente desta programação, está programando, deve continuar insistente, independe de virem muitos ou poucos nos encontros, por que ás vezes assim se depara com um publico aparentemente pequeno e quem organizou pode até em alguns momentos pensar assim, bá, mas sós esses tirando de um grupo grande de 70 profissionais, mas se tivermos 10 que realmente estiverem presente e busquem conhecimentos e consigam ser discípulos semear estes conhecimentos com certeza vamos conseguir avançar bem mais (T 03).

Desta forma, para termos uma educação de qualidade, ao pensarmos processos e programas de formação de professores, é importante deixar o professor trabalhar com autonomia, responsabilidade e confiar nesses profissionais que primam pelo seu desenvolvimento profissional para o êxito dos processos pedagógicos e consequentemente para a aprendizagem de seus estudantes.

O professor tem a necessidade de manter-se atualizado, desta forma, essa necessidade como direito fundamental para a sua

profissionalidade, precisa ser transformada em realidade das instituições onde atuam.

Conforme relato do entrevistado T 02:

[...] a reunião pedagógica seria um momento de aproximar, até por um lado nós somos uma instituição que formamos professores, então agente forma foram professores, mas ao mesmo tempo a gente não aplica aquilo que a gente ensina para os nossos estudantes fazer. Então essas reuniões seriam um momento ótimo, pelo menos para a gente refletir, discutir[...] (T 02).

A propósito, segundo (cf. GINSBURG & CLIFT, *apud* ZEICHNER, 2003, p.40), os formadores de educadores devem praticar o que pregam; do contrário, é provável que o currículo oculto da educação de professores, conflitante com a mensagem afirmada, venha a ser o fator mais influente na socialização dos educadores em formação.

3.1.2.6 *Avaliação dos encontros de formação*

De acordo com a análise de documentos e relatórios de síntese de eventos do NuPe, constata-se que se realizava uma avaliação do encontro de formação com os participantes dos encontros de formação e formadores.

Portanto, questionou-se os entrevistados se o NuPe realizou algum tipo de avaliação durante os encontros de formação, se eles sabiam o que foi feito com as avaliações realizadas e se essas avaliações retroalimentaram o Programa de Formação. Todos os entrevistados

responderam que o NuPe realizava avaliações dos eventos, mas a maioria disse não saber os resultados dessas avaliações. Entre os professores, a maioria disse que não sabia se as avaliações retroalimentavam o Programa de Formação, conforme fala da entrevistada T 09:

Essas avaliações retroalimentaram o programa? **Também não tenho este conhecimento, acredito que internamente as avaliações sejam feitas**, mas para a comunidade escolar eu não sei se isso foi repassado. A eu acredito que nos colóquios sim, sempre tem um comentário, mas mais profundo eu acredito que não, até porque infelizmente a gente vem caindo neste critério aí, por exemplo, era uma coisa boa que este ano não aconteceu, ou aconteceu muito pouco, então eu acho que isso deve voltar a acontecer, precisa estimular mais (T 09, grifo nosso).

Os gestores nas entrevistas disseram que a avaliação servia para aprimorar as ações do Programa e os próximos encontros de formação, conforme a fala dos entrevistados:

Sim, foram feitas avaliações e elas eram discutidas e trazidas à tona após a realização dos eventos e elas também eram norteadoras para a verificação dos temas que seriam interessante abordado ou trabalhos em programas futuros (T 06).

Sim, ao final de cada evento era feita a avaliação e essa avaliação ela servia como base para os próximos eventos, por exemplo, a questão de

tempo, eu lembro que eu participei de um colóquio que a gente quase não teve tempo para discussão, aí depois teve mais tempo para a discussão. A questão do local, quando era palestrante aquele assunto foi bem abordado ou não. Isso sempre foi usado não sei se poderia ser usado mais, mas eu sei que serviu como base para melhorar os próximos (T 10).

Sim, foram feitas avaliações agora depois disso não lembro, as pessoas os participantes respondiam um questionário, não tive o retorno da avaliação (T 08).

Sim, em cada encontro tinha no final uma avaliação que a gente respondia exatamente o que se fazia com isso, eu pessoalmente não tenho conhecimento, eu acredito que o NuPe usava essas avaliações para poder fazer os temas adiante (T 07).

De acordo com o relato da entrevistada T 03 “Tinha uma avaliação e delas **foram feitas avaliações, depois gráficos** e analisado a importância desse trabalho e o que faltava para que ele ficasse com maior qualidade” (grifo nosso). Do mesmo modo, a entrevistada T 04 nos relatou que:

Sim. Nós tínhamos a cada final de encontro, nós tínhamos um formulário, talvez a gente volte um pouquinho para essa questão da racionalidade técnica, mas nós tínhamos um formulário que procurava a avaliar vários aspectos, desde os aspectos de infraestrutura física, de recursos materiais e também com a relação de temáticas pedagógicas, esses formulários eles eram entregues para todos os participantes, no final do processo e nós recolhíamos esse material e foi muito

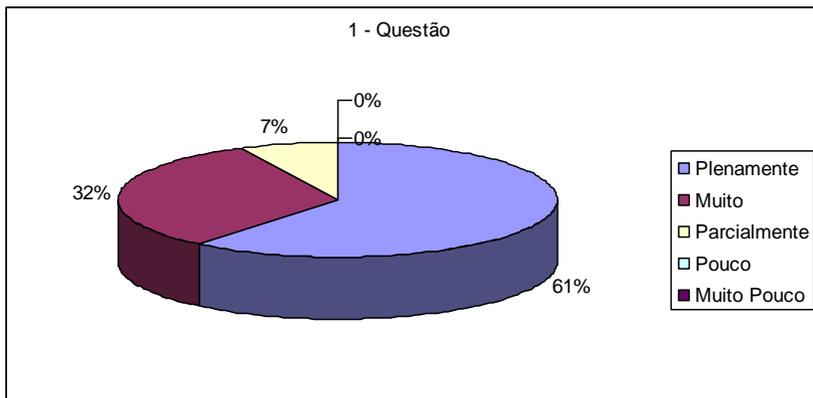
interessante que no início, nós tabulávamos essas informações (T 04, grifo nosso).

Nós chegamos a disponibilizar essas informações inclusive no site da instituição, mas elas serviram muito mais para a organização de um relatório dos programas, mesmo sem financiamento, mesmo sem orçamento nenhum, nós fazíamos uma prestação de contas com a direção. Além disso, também **no final desse formulário existia lá um campo para sugestões, crítica, no qual os professores acabavam apontando algumas temáticas seriam interessantes a serem trabalhadas, ou pelo fato de serem novas, ou de serem retomadas pelo fato da formação que tinha sido ofertado não ter dado conta** (T 04, grifo nosso).

Na fala da entrevistada T 04 fica evidente a preocupação com a avaliação pedagógica dos encontros de formação para o aprimoramento das ações e diversificação dos encontros de acordo com as sugestões e necessidades dos participantes professores/educadores.

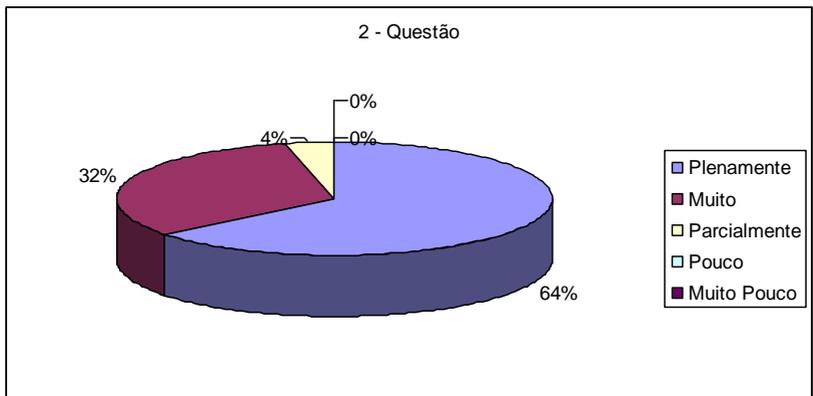
Destacamos o registro do instrumento de avaliação realizado no IV Colóquio – Experiência em Pesquisa e Extensão no (ANEXO C), que teve como objetivo geral socializar as experiências e propostas relacionadas à atuação, pesquisa e extensão, para o conhecimento da formação acadêmica e construção de grupos e linhas de pesquisa e propostas de ação de extensão no nosso *campus*. Conforme a tabulação as avaliações de cada pergunta separadas em gráficos:

Gráfico 05: Avaliação do IV Colóquio – O objetivo do IV Colóquio foi alcançado?



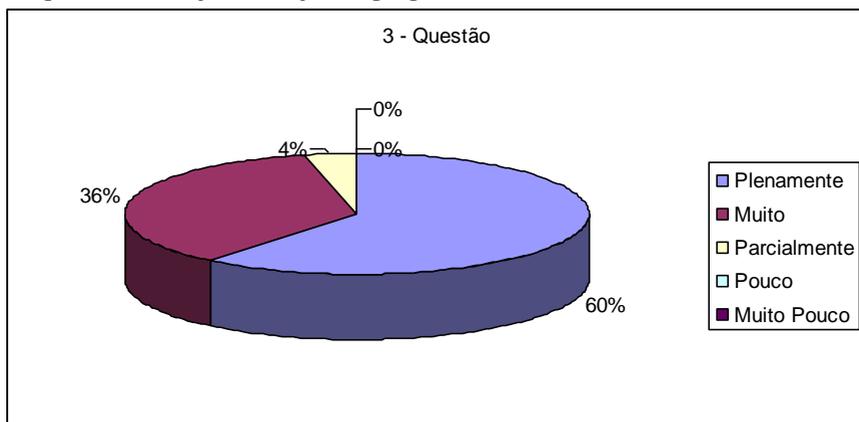
Fonte: RUAN C. B. MONTIBELLER e DIOGO C. MARCONATTO - Estagiários de Informática- NuPe (2013)

Gráfico 06: Avaliação do IV Colóquio - As apresentações dos coloquiadores contribuíram para o alcance do objetivo?



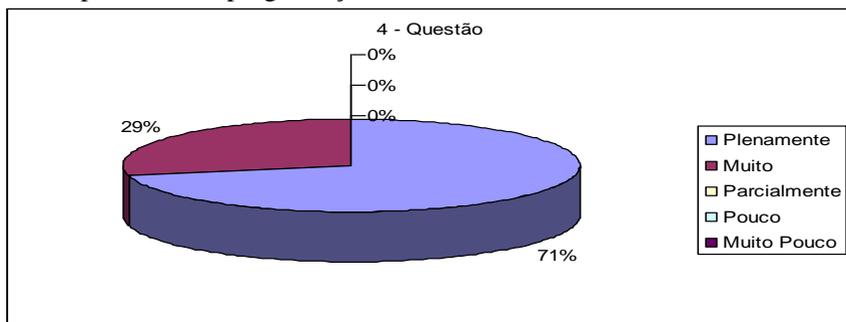
Fonte: RUAN C. B. MONTIBELLER E DIOGO C. MARCONATTO - Estagiários de Informática -NuPe (2013)

Gráfico 07: Avaliação do IV Colóquio – A programação proposta foi adequada em relação ao objetivo proposto?



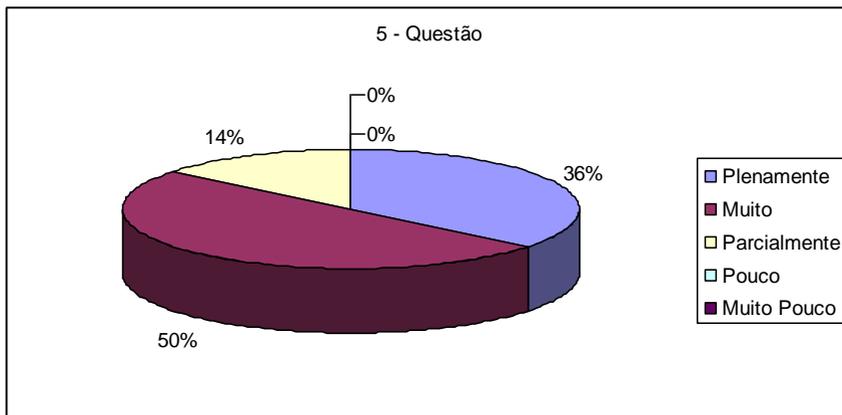
Fonte: RUAN C. B. MONTIBELLER E DIOGO C. MARCONATTO - Estagiários de Informática- NuPe (2013)

Gráfico 08: Avaliação do IV Colóquio – A temática do IV Colóquio foi contemplada na sua programação?



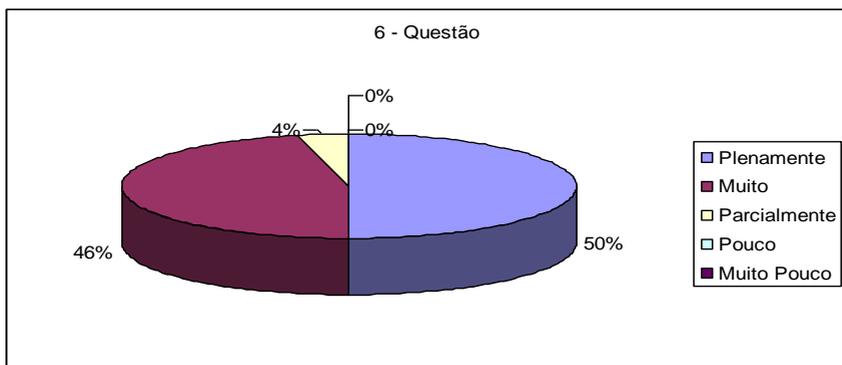
Fonte: RUAN C. B. MONTIBELLER E DIOGO C. MARCONATTO - Estagiários de Informática- NuPe (2013)

Gráfico 09: Avaliação do IV Colóquio – O IV Colóquio oportunizou o espaço de reflexão e discussão acerca do proposto?



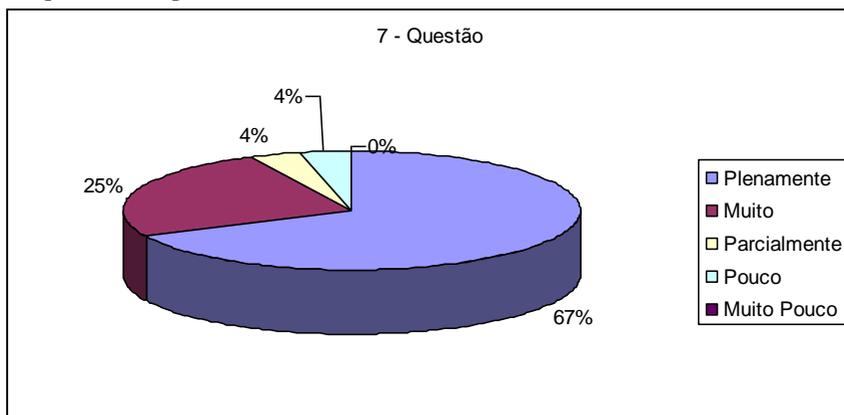
Fonte: RUAN C. B. MONTIBELLER E DIOGO C. MARCONATTO - Estagiários de Informática - NuPe (2013)

Gráfico 10: Avaliação do IV Colóquio – Você ficou satisfeito com o trabalho desenvolvido?



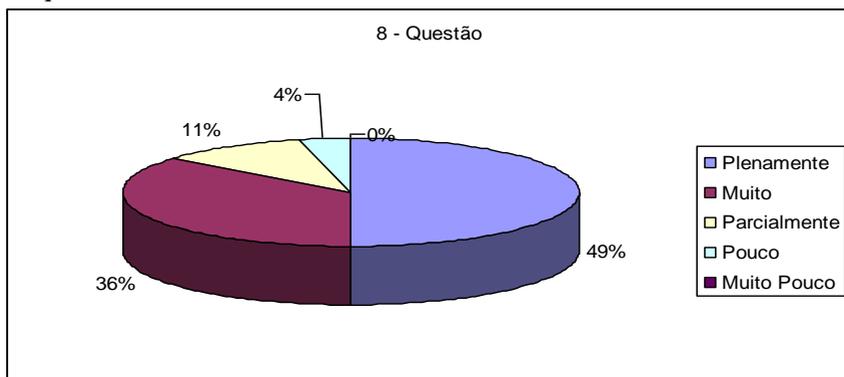
Fonte: RUAN C. B. MONTIBELLER E DIOGO C. MARCONATTO - Estagiários de Informática - NuPe (2013)

Gráfico 11: Avaliação do IV Colóquio – As instalações estavam adequadas ao tipo do evento?

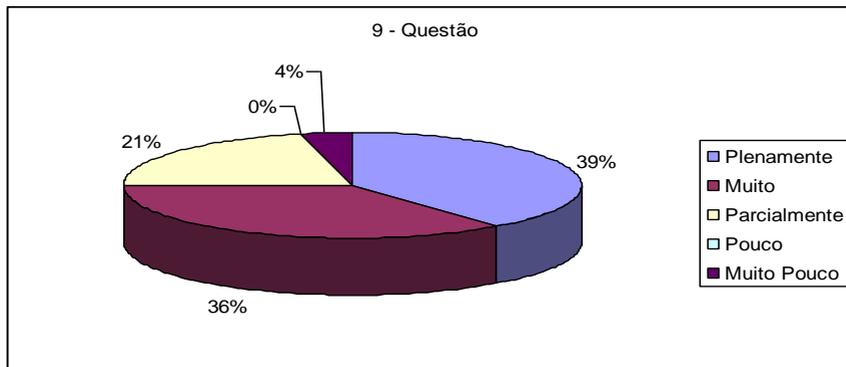


Fonte: RUAN C. B. MONTIBELLER E DIOGO C. MARCONATTO - Estagiários de Informática- NuPe (2013)

Gráfico 12: Avaliação do IV Colóquio – A forma de divulgação foi adequada?



Fonte: RUAN C. B. MONTIBELLER E DIOGO C. MARCONATTO - Estagiários de Informática - NuPe (2013)

Gráfico 13: Avaliação do IV Colóquio – O horário foi respeitado?

Fonte: RUAN C. B. MONTIBELLER E DIOGO C. MARCONATTO - Estagiários de Informática- NuPe (2013)

Tabela 07 - Análise geral dos dados das questões avaliadas no IV Colóquio

Questão	Plenamente	Muito	Parcialmente	Pouco	Muito Pouco
1º	17	9	2	0	0
2º	18	9	1	0	0
3º	17	10	1	0	0
4º	20	8	0	0	0
5º	10	14	4	0	0
6º	14	13	1	0	0
7º	19	7	1	1	0
8º	14	10	3	1	0
9º	11	10	6	0	1

Fonte: RUAN C. B. MONTIBELLER E DIOGO C. MARCONATTO - Estagiários de Informática - NuPe (2013)

Quadro 11: Avaliação dos encontros de formação

DOCUMENTO	AValiaÇÃO DO ENCONTRO APÓS ANÁLISE DO DOCUMENTO DE AValiaÇÃO.
Avaliação do III Seminário -	Foi considerado muito bom pela maioria dos participantes
Avaliação do V colóquio	Plenamente alcançado pela maioria dos aspectos avaliados.
VI Seminário	A maioria dos participantes considerou que os aspectos avaliados foram alcançados.

Fonte: BRANDT (2013)

Os dados demonstrados nos gráficos e tabela de avaliação do VI Colóquio e no quadro 11 de avaliação de alguns encontros de formação, demonstram que o NuPe tinha um planejamento, uma ação de intencionalidade e uma avaliação contínua que alimentava e contribuía para o aprimoramento do processo de formação continuada oferecido através do Programa de Formação Continuada proposto como instrumento de desenvolvimento dos saberes profissionais em serviço para os professores do EBTT.

Ao pesquisarmos sobre o planejamento, a realização, e avaliação dos encontros de formação inicial e continuada do Programa de Formação, percebemos no percorrer da mesma que os desafios são enormes e ainda há muito a ser desvelado no campo, especialmente sobre os saberes e o desenvolvimento profissional do professor do EBTT e para os IFs que ainda podem ser considerados uma institucionalidade nova na educação profissional e do ensino superior

A partir da contribuição significativa dos sujeitos participantes da pesquisa, é possível afirmar que as ações de formação do Programa de Formação Continuada são importantes para o crescimento e aprimoramento profissional dos profissionais da educação que atuam no *campus* e na EPT. Essas contribuições confirmam são especificadas na fala da entrevistada T 09, ela faz uma avaliação do Programa de Formação como um todo, ela diz:

[...] esse programa na verdade ele é bom, mas ele deveria ser [...] um pouco mais aprofundado. Eu acho que deveria ser uma formação mensal enfim que tivesse uma espécie de certificação que pudesse capacitar realmente os professores, principalmente os professores desta área, até porque é uma questão de legislação que os professores que trabalham no ensino básico que tenham a questão da licenciatura, esquema um, enfim ele tem alguma atividade pedagógica. Eu tenho formação pedagógica, mas mesmo assim eu acho que a gente carece porque se vê muito pouco, de repente essa formação continuada ela poderia ser um pouco mais aprofundada assim, ter aulas mesmo, ter curso, uma coisa mais profunda do que é (T 09).

De acordo, com Kuenzer,

Uma dimensão que me parece importante é não repetir a capacitação para a docência por disciplina, como já se fez no passado, reproduzindo a lógica da fragmentação, mas pensar em um campo do conhecimento profissional, até por que o recorte disciplinar já não se justifica em face da dinamicidade e do caráter interdisciplinar das mudanças científicas e tecnológicas (2006, p. 36).

Desta forma, para o professor do EBTT que atuam na EPT, o campo da formação continuada torna-se algo essencial para o desenvolvimento profissional de seus saberes e conseqüentemente para a qualidade do ensino nos IFs. Portanto, um Programa de Formação Continuada que venha ao encontro das necessidades formativas dos professores da EPT é inerente.

No capítulo 04 a seguir, desenvolveremos as questões dos conhecimentos e saberes pedagógicos do ensino aprendizagem no contexto dos IFs.

4 FORMAÇÃO CONTINUADA BEM COMO (RE)CONFIGURAÇÃO DOS SABERES PROFISSIONAIS RELACIONADOS COM O ENSINO APRENDIZAGEM NOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA – IFS

“Os saberes profissionais são um ponto de partida ou um dos elementos mais facilmente identificáveis na formação continuada e têm um traço marcadamente experiencial, como foi dito. Não são simplesmente um referencial teórico que municia o professor para que ele enfrente e até se sobreponha à realidade em que atua. Não são saberes da ou sobre a prática. São saberes práticos que se integram e tornam-se parte constituinte da prática” (TARDIF, 2002).

Ao analisar a fundamentação teórica do documento referente ao Projeto de Formação Continuada e Permanente (2010) escrito e executado pelo NuPe, encontramos os seguintes autores: Sacristán (1990), Nóvoa (1991), Freire (1991), Mello (1994) , Prada (1997).

A formação contínua é, segundo Nóvoa (1991), Freire (1991) e Mello (1994), uma alternativa para que se consiga, no atual contexto educacional, melhorar ainda mais a qualidade do ensino.

No que diz respeito à formação continuada e permanente, ideias diversas já têm sido discutidas no sentido de orientar a organização dessa prática que procura, juntamente com a capacitação profissional, valorizar e resgatar a figura do docente. Por isso é que, “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática” (FREIRE, 2001, p. 43).

Segundo o mesmo autor (1991, p. 58) "Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a

gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática".

Pode-se inferir com isso, e coadunando com a afirmativa de Freire, que a docência se dá e se faz com a vivência, com a reflexão e necessidade de buscar mais, amparado por conhecimentos que sustentem tal prática.

Ao refletirmos sobre a temática proposta, a LDB e o PNE servem de plano de fundo e embasamento para arquitetar as propostas oficiais de formação de professores nas instituições escolares brasileiras.

Somando-se aos aspectos filosóficos, políticos, sociais e pedagógicos, não há como desvincular o âmbito legal, que garante e dá sustentação à necessidade de que diz respeito à formação continuada e permanente. Sendo de suma relevância analisarmos o que diz a LDB.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 em seu artigo 61, apresenta que a formação dos professores ocorrerá com a associação entre teorias e práticas ao estabelecê-la entre os fundamentos da formação dos profissionais da educação, para atender às especificidades do exercício das suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica.

Além disso, as diretrizes indicadas no I Plano Nacional de Educação 2001-2010 deram uma ideia da amplitude das qualidades esperadas dos professores. Dentre elas: I – sólida formação teórica nos conteúdos específicos a serem ensinados na Educação Básica, bem como nos conteúdos especificamente pedagógicos; II – atividade docente como foco formativo; III – contato com realidade escolar desde o início até o final do curso, integrando a teoria à prática pedagógica; IV – pesquisa como princípio formativo; V – domínio das novas tecnologias de comunicação e da informação e capacidade para integrá-las à prática do magistério.

Dessa forma a legislação nos diz que um dos fundamentos da formação dos professores é a relação da teoria e da prática e que a formação e experiências dos professores são relevantes para sua formação.

Já no artigo 62, a legislação traz as exigências de formação para atuar na Educação Básica. Percebe-se, que a formação mínima para os

professores para atuar na Educação profissional Tecnológica não está contemplada. Veja:

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

O Plano Nacional de Educação (PNE) – 2010 a 2020 destaca como meta nº 16 que:

Formar em nível de Pós-Graduação 50% dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Já em relação ao ensino superior a formação inicial para atuar neste nível de ensino é legalizada pela LDB 93.94/96, no seu artigo 52, que estabelece que II – um terço do corpo docente, pelo menos, com tenha titulação acadêmica Mestrado ou Doutorado; mas não traz contribuições pedagógicas significativas para a formação de professores bacharéis e oriundos da engenharia e tecnólogo, pois aceita a formação *stricto sensu* como requisito para a atuação neste nível de ensino, exigência que não é cobrada para o ingresso de docentes substitutos e efetivos nos IFs, pois tendo graduação já é aceito como docente do ensino básico, técnico e tecnológico nestas instituições de ensino.

Segundo as autoras Pimenta, Anastasiou e Cavallet:

A crescente preocupação com a docência no ensino superior tem proporcionado um aumento nos estudos sobre o tema da formação e do desenvolvimento profissional de seus professores, para além de um saber meramente teórico-disciplinar. Amplia-se a demanda desses profissionais por formação no campo dos saberes pedagógicos e políticos, o que indica um reconhecimento da importância desses para o ensinar bem (PIMENTA, ANASTASIOU, CAVALLET, 2003. p.267-268).

As mesmas autoras, dizem que “A preocupação com a formação e o desenvolvimento profissional de professores universitários e com a inovação didática cresce nos meios educativos, o que se atesta pelo aumento progressivo de congressos, reuniões, seminários e atividades relacionadas ao tema. Um dos fatores explicativos dessa preocupação é, sem dúvida, a expansão quantitativa da educação superior e o conseqüente aumento do número de docentes, "em sua maioria improvisados, não preparados para desenvolver a função de pesquisadores e sem formação pedagógica". [...] (PIMENTA, ANASTASIOU, CAVALLET, 2003. p.272).

Em relação à formação de professores para a docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, a atual legislação a Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012, que define as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio*, no seu artigo 40, dispõe que a formação inicial para a docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio realiza-se em cursos de graduação e programas de licenciatura ou outras formas, em consonância com a legislação e com normas específicas definidas pelo CNE.

No seu § 1º diz que “os sistemas de ensino devem viabilizar esta formação, podendo ser organizada em cooperação com o MEC e instituições de Educação Superior”. E no § 2º diz que:

Os professores graduados, não licenciados, em efetivo exercício na profissão docente ou aprovados em concurso público, é assegurado o direito de participar ou ter reconhecidos seus saberes profissionais em processos destinados à formação pedagógica ou à certificação da experiência docente, podendo ser considerado equivalente às licenciaturas: I - excepcionalmente, na forma de Pós-Graduação lato sensu, de caráter pedagógico, sendo o trabalho de conclusão de curso, preferencialmente, projeto de intervenção relativo à prática docente; II - excepcionalmente, na forma de reconhecimento total ou parcial dos saberes profissionais de docentes, com mais de 10 (dez) anos de efetivo exercício como professores da Educação Profissional, no âmbito da Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada (CERTIFIC) ; e III - na forma de uma segunda licenciatura, diversa da sua graduação original, a qual o habilitará ao exercício docente.

Essa resolução traz que o prazo para o cumprimento da excepcionalidade para a formação pedagógica dos docentes em efetivo exercício da profissão, encerrar-se-á no ano de 2020.

A mesma legislação destaca no seu § 4º que a formação inicial não esgota as possibilidades de qualificação profissional e desenvolvimento dos professores da Educação Profissional Tecnológica de Nível Médio (EPTNM), cabendo aos sistemas e às instituições de ensino a organização e viabilização de ações destinadas à formação continuada de professores.

Trazendo-nos a seguinte indagação: A presente legislação sobre a formação inicial para a docência na Educação Profissional Técnica de

Nível Médio será realmente cumprida pelos órgãos institucionais até 2020?

De acordo com Cunha (2013) a história da educação profissional é marcada pela forte ação de professores sem nenhuma formação, somente com a experiência prática, formação em bacharelado, engenharia, tecnólogo, enquanto a exigência da formação pedagógica é quase inexistente, muitas vezes presente sucintamente na legislação vigente mais não cumprida pela maioria das instituições de ensino da Educação Profissional Tecnológica, fato que é facilmente comprovado se observarmos os editais de concurso para professores efetivos ou substitutos dos IFs, onde por lei deveria se exigir formação pedagógica, mas na maioria dos editais esse importante requisito não é contemplado .

Desta forma, o professor do Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT) dos IFs que atuam na Educação Básica e no Ensino Superior, poderão desenvolver sua profissionalidade em programas de formação continuada, mas a formação que desenvolva realmente os saberes profissionais para a BPT, vai depender a da sua relação com o contexto social e a função ético política que assume enquanto sujeito da comunidade na qual está inserido e atuante.

Nesse sentido, os estudos de Kuenzer (2007) trazem contribuições importantes sobre este processo ao indicar que a formação de docentes para o ensino profissional é outro problemas, pois aparece como atribuições dos IFs, antes CEFETs, para disciplinas especializadas do ensino técnico e tecnológico, que podem ser ministradas por professores, instrutores e monitores selecionados em função de sua experiência profissional, preparados por meio de cursos regulares de licenciaturas ou de programas especiais de habilitação.

A prática na Educação Profissional deve prever na organização curricular do curso, os seus fundamentos científicos e tecnológicos, orientada pela pesquisa como princípio pedagógico que possibilita ao educando enfrentar o desafio do desenvolvimento da aprendizagem permanente. Essa questão presente nos afirma que a educação profissional tecnológica (EPT) tem uma função social que vai além da mera preparação para o mundo do trabalho, tendo em suas concepções o

desafio de articular o ensino, a pesquisa e a extensão para a formação de um cidadão crítico, pensante e atuante na sociedade.

Ao pensar sobre as exigências para atuação docente na EPT percebe-se certo descaso com essa profissão, a qual muitas vezes é considerada desnecessária e supérflua, porque para muitos profissionais o conhecimento específico é suficiente para a prática da docência, conforme as palavras de Moura (2008, p.11):

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

De acordo com Moreira (2002, p.44), a LDB é considerada a legislação maior na área da educação, em relação à formação continuada, encerra uma contradição significativa. De um lado “a capacitação permanente de profissionais da educação” é uma exigência para a tão decantada qualidade da educação, na qual a responsabilidade pelo processo e resultado do trabalho escolar recai sobre o professor, pelos problemas educacionais, impondo uma racionalidade técnica ao seu trabalho. E de outro, há grande avanço no texto legal, considerado uma verdadeira brecha institucional, em função de ir ao encontro de inúmeras reivindicações da categoria professores, por melhores condições de trabalho e estudo e aprimoramento profissional.

A legislação destaca, de forma arraigada, o reconhecimento e a obrigatoriedade da criação e do desenvolvimento de programas de formação inicial e continuada para os docentes, ratificando o que apresenta a Constituição Federal de 1988.

A obrigatoriedade que se entende, haver, principalmente, por parte da instituição, é da formação continuada e permanente dos docentes em serviço. Desta forma, a instituição tem a função de proporcionar tempo e espaço para as práticas de formação em horários em que os profissionais estejam na instituição.

O processo de formação para a docência se dá continuamente e não somente na formação inicial, ou seja, naquela que acontece nos cursos de graduação ou Pós-Graduação (PRADA, 1997).

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, criados por meio da Lei 11.892/2008, que constituem um novo modelo de instituição de educação profissional e tecnológica que visa, responder de forma eficaz às demandas crescentes por formação profissional, por difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos e de suporte aos arranjos produtivos locais. Presentes em todos os estados, os Institutos Federais contêm a reorganização da rede federal de educação profissional, que oferecem: I) formação inicial e continuada; II) ensino médio integrado; III) cursos superiores de tecnologia; IV) cursos superiores de bacharelado em engenharias; V) cursos superiores de licenciaturas; VI) cursos de Pós-Graduação

Portanto, os professores do EBTT da EPT, atuam ou podem atuar concomitantemente em todos os cursos oferecidos, isso significa que esse professor possui o desafio de atuar tanto no Ensino Básico, como no Ensino Superior. Acrescenta-se a fala do entrevistado T 06:

Ao meu ver, muito bom as atividades de formação, porque eu vejo que o docente precisa estar em constante formação, **visto que em nossa unidade muitos profissionais docentes não tiveram uma formação pedagógica e isto dá o diferencial quando sou trabalhado com o aluno, principalmente eu vejo uma diferenciação muito grande, quando o profissional atua no ensino médio e no ensino superior, muitos querem trabalhar com ensino médio como se trabalha com o ensino superior**

e trabalhar com educação básica não é a mesma coisa que trabalhar com ensino superior, não é da mesma forma que se trabalha e eu vejo que esta formação continuada à gente conseguia abordar aspectos pedagógicos que de repente não tinham sido contemplados na formação, às vezes o professor não tem formação pedagógica (T 06, grifo nosso).

A formação continuada na instituição de ensino, em momentos de encontros, pode ser entendida também como um tempo dedicado à reflexão do papel político e do profissional, na qual se possibilita o reconhecimento e a valorização dos seus “saberes de experiência feito” que possibilita a construção de novos conhecimentos e a articulação do trabalho coletivo. O processo educativo é contínuo e isso exige que o profissional eduque-se permanentemente (FREIRE, 1998).

O que se percebe, com certa frequência, é que, em função do envolvimento docente no exercício profissional, os professores têm domínio sobre o fazer, os problemas da escola, mas não desenvolvem um processo de formação contínua, ficam aquém dos avanços dos conhecimentos universais.

Quando a prática é tomada como curiosidade, vai despertar horizontes de possibilidades. [...] “esse procedimento faz com que a prática se dê a uma reflexão e crítica” (FREIRE, 1993 p. 40).

O que se precisa é possibilitar que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, vá se tornando crítica (FREIRE, 2001 p. 43).

A prática docente crítica, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer (FREIRE, 2001 p. 42-43). Além disso, a concepção pedagógica apresentada no documento busca o desenvolvimento de um projeto de formação voltado a uma perspectiva crítica dos processos educativos e da sociedade em geral.

Conforme Pimenta e Anastasiou (2002), a preparação pedagógica e a reconstrução da experiência docente como uma proposta de formação para o magistério são fundamentais para o aprimoramento de desenvolvimento profissional continuado. A ressignificação da formação docente do Ensino Superior inclui a preparação do campo específico do conhecimento e do campo pedagógico, o que significa que a fusão desses dois conhecimentos ocasiona um processo significativo de ensinagem, em sala de aula, tornando o conhecer e o saber-ensinar elementos constitutivos do fazer pedagógico do professor.

As universidades têm usado diferentes mecanismos e iniciativas para instituir e desenvolver a formação continuada de seus professores. Contudo, de acordo com as leituras dos trabalhos científicos apresentados sobre a temática no levantamento de dados da presente pesquisa, percebe-se que muitos programas de formação disponibilizados pelas instituições de ensino estão longe de oferecer e desenvolver propostas que rompam com a lógica de treinamento e evoluam para uma formação integral, que possibilite o pensar coletivo e crítico para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, dizem as mesmas autoras.

A prática docente e o processo de formação que lhe é pressuposto e que se desenvolve ao longo de toda a carreira dos professores requer a mobilização dos saberes teóricos e práticos capazes de propiciar o desenvolvimento das bases para que eles investiguem sua própria atividade e, a partir dela, constituam os seus saberes, num processo contínuo.

Pode-se, então, definir a formação contínua como sendo o conjunto de atividades desenvolvidas pelos professores em exercício com objetivo formativo, realizadas individualmente ou em grupo, visando tanto ao desenvolvimento pessoal como ao profissional, na direção de prepará-los para a realização de suas atuais tarefas ou outras novas que se coloquem (GARCIA, 1995).

O processo de formação para a docência se dá continuamente, e não somente na formação inicial, ou seja, naquela que acontece nos cursos de graduação ou Pós-Graduação (PRADA, 1997).

Neste sentido, para a compreensão das contribuições dos encontros de formação, realizados foi questionado aos entrevistados: Você considera que as temáticas trabalhadas nos encontros de formação contribuíram para o avanço pedagógico dos professores? Por quê?

Então, ao serem indagados sobre a contribuição da formação contínua para a (re) construção da aprendizagem da docência, todos os entrevistados investigados mencionaram que a formação contínua/cursos de capacitação contribuiu com a prática pedagógica, conforme as falas de T 01 abaixo:

Sim, com certeza, pé os caos que tínhamos, que teve problema anterior e que justamente levaram a preposição de fazer este trabalho todo, se eles se não repetiram, ou se repetiram não foram perceptíveis, então quer dizer que se antes tínhamos um problema e depois não aconteceu, à gente fez justamente esta formação no intuito de resolver e se depois o problema não acontece, à gente acredita que teve um resultado positivo (T 01).

Para T 01 o programa de formação trouxe soluções e contribuições para a formação e construção continuada dos saberes docentes dos professores do EBTT, pois na sua avaliação os problemas pedagógicos diminuíram depois da realização dos encontros de formação continuada com os educadores. “Não basta, portanto, formular a norma enquanto princípio geral, com o qual, de modo geral, concordamos. Há de refletir como materializá-la, dadas às especificidades da educação profissional” (KUENZER, 2006, p. 36).

Para T 10 as contribuições foram:

Sim, contribuíram, até por que dentro desta formação, primeiro que eram diferentes públicos: professores que já estavam desde a época da

agrotécnica há muito tempo, professores novos com diferentes áreas, com experiências já em outras instituições, pessoas que não tinham experiência nenhuma em sala de aula. Então sempre tivemos a oportunidade de conversar como é feita as avaliações, como socializar as experiências de cada um, uns mais teóricos, outros mais práticos, então isso foi, acho que contribuiu (T 10).

[...] por mais que eu tenha anos de trabalho em ensino, as coisas vão mudando, a juventude muda, as famílias mudam ai você tem que ir trocando experiências para atingir os melhores resultados. Vê que a variabilidade é muito grande, você tem agrônomos, técnicos, bacharelados que passaram a vida toda só estudando, estudando, por exemplo, fizeram agronomia, fizeram Mestrado, fizeram Doutorado, fizeram pesquisas agora estão dando aula para o ensino médio, para o ensino profissionalizante. Então tem que ter essa conversa, esse programa porque se não dificulta. (T 10, grifo nosso).

A mesma coisa, quando criaram os institutos, o professor ingressante pensava assim: - Ha eu vou entrar no instituto e vou dar aula só para o ensino superior e não dá aula só para o ensino superior, dá aula para o ensino superior também, ele não vai dar aula só naquela disciplina que ele fez o Doutorado dele, ele vai dar aula em disciplinas mais gerais, tem tudo isso (T 10, grifo nosso).

Ao analisarmos a fala do entrevistado T 10 ficam evidenciadas as contribuições do programa para a Didática e práticas de ensino dos

professores, em relação às estratégias de ensinagem relacionadas com os dois níveis de ensino que os professores da EBTT atuam, ou seja, na educação básica e no ensino superior.

De acordo com T 09:

Acho que sim, primeiro porque muitas que essas atividades serviram para troca de experiências para cada professor, pois muitas vezes a gente não tem nem tempo para conversar, às vezes nestas oportunidades você escuta algo que o colega fez ou passou e que pode ser um vão dizer assim um pode servir até de exemplo para ti, para melhorar suas aulas (T 09).

[...] eu acho que é muito importante está questão da formação especialmente para os professores como no meu caso que vem de uma graduação técnica, não vem de uma licenciatura né, então é interessante ter esse tipo de suporte pedagógico para o professor ter mais vamos dizer assim muitas vezes falta ideia, às vezes vão dizer assim falta uma visão diferente de uma turma, de como trabalhar uma turma, então eu acho que esses atividade é bem interessantes (T 09, grifo nosso).

O entrevistado T 09 diz-nos que as atividades de formação contribuíram para a (re) significação das práticas dos professores, pois oportunizou a troca de experiências didáticas e o planejamento de ações e reflexões coletivas sobre os saberes pedagógicos dos professores inseridos no contexto do IFs. Para Kuenzer (2006, p 31), uma importante dimensão na formação do professor da EPT é “conhecer o mundo do trabalho sem ingenuidade, a partir da apreensão do caráter de totalidade das relações sociais e produtivas”. Pois, ao considerar que a especificidade que as mudanças no mundo do trabalho conferem à

educação profissional é a lógica da polarização de competências, ou seja, preparar para atender às demandas dos diferentes pontos da cadeia produtiva, dos mais dinâmicos aos mais preconizados, de fato há de formar um professor de novo tipo que domine esses processos. Este professor deverá estar qualificado para não se subordinar à lógica da inclusão excludente, mas para enfrentá-la de forma politicamente correta e tecnicamente consistente, ampliando as possibilidades de democratização do acesso à formação de qualidade, para além das restrições apresentadas pelo mercado.

De acordo Shiroma (2011) a construção da formação inicial e continuada para o professor do EPT, traz desafios políticos, epistemológicos e pedagógicos, na medida em que demanda fundamentos teórico-metodológicos, desenvolvimento de pesquisas, criação e consolidação de práticas de ensino-aprendizagem que possam, efetivamente, resgatar essa proposição do mero campo das boas intenções e torná-la uma realidade concreta na educação brasileira. Desta forma, ao pensarmos sobre os professores que atuam nos IFs pensamos que os desafios são maiores, pois o fazer pedagógico ocorre em todas as modalidades e níveis de ensino.

As narrativas dos professores participantes deste estudo indicam que ocorreu o desenvolvimento de saberes pedagógicos nos encontros da formação, pois, o aprender a ser professor está relacionado com toda a experiência pessoal e profissional de cada docente, como se pode ser evidenciar nas falas a cima.

Do mesmo modo, as autoras Pimenta, Anastasiou e Cavallet, elucidam que “um processo coletivo também possibilita conhecimento mútuo e vinculação entre os pares, e entre o coletivo e a instituição: fazer-se professor no processo continuado requer intencionalidade, envolvimento, disponibilidade para mudança, espaço institucional, coragem, riscos, flexibilidade mental, enfrentamento de alterações previsíveis e imprevisíveis” (2003. p.277).

A formação continuada na instituição de ensino, em momentos de encontros, pode ser entendida também como um tempo dedicado à reflexão do papel político do profissional, no qual se possibilita o reconhecimento e a valorização dos seus “saberes de experiência feito”,

o que possibilita a construção de novos conhecimentos e a articulação do trabalho coletivo.

Conforme Vasconcelos (2000, p. 1), na educação universitária, há uma questão duvidosa, que proporciona o seguinte questionamento: até que ponto (e até quando) se pode permitir que o “professor” universitário, aquele sem qualquer formação pedagógica, aprenda a ministrar aulas por ensaio e erro, desconsiderando o caráter do sujeito com o qual trabalha: o aluno?

No documento Referências para Formação de Professores (BRASÍLIA, 1999), o MEC propõe que a formação continuada dos professores seja orientada por alguns pressupostos: entender que sua atividade profissional é pública tem uma dimensão coletiva e pessoal, o que exige dele muita responsabilidade e autonomia; a atividade docente exige formação continuada e permanente, além de ser um direito dos professores; mesmo que a atuação do professor esteja centrada na docência, envolve a participação deste no projeto educativo e curricular da escola, sua participação na comunidade educacional; a atuação do docente não pode ser pensada apenas de forma técnica, pois esta envolve seu compromisso social e intelectual, que contribui com o desenvolvimento dos discentes; o professor deve se envolver com o aprender que considere as especificidades dos estudantes; é fundamental que a ação docente se dê através de metodologias que contemplem a articulação entre teoria prática, resolução problemas e reflexão sobre a atuação profissional.

Segundo Wittmann *apud* Moreira (2002, p. 15), a respeito da temática formação continuada de professores afirma:

[...] as práticas pedagógicas que desenvolvem nas pessoas habilidades mais resultantes de treinamento do que de educação, estão sendo progressivamente descartáveis. Um processo educativo, forjador de competências humanas, com os princípios educativos da prática humana, com dimensão cognitiva, compartilhada e afetiva,

engendra uma nova prática social da educação e, nela, um novo profissional. As transformações de nosso tempo indicam a necessidade da instauração de uma terceira fase no processo de formação do professor, uma metamorfose de professor/ensinador, garantidor da apropriação do conhecimento/ cultura, para educador pesquisador, mediador do processo de formação humana. Esta construção do educador pesquisador, em cada profissional da educação, é um processo contínuo de formação e exige intervenções de formação continuada.

Segundo Wittmann *apud* Moreira (2002, p. 16), as escolas e os educadores estão em processo de metamorfose, de reinvenção. Isto é, as instituições educativas, estão sendo desafiadas a se reinventarem e construir propostas educativas relevantes e pertinentes à atualidade, na qual é parte insubstituível. Conseqüentemente, neste momento histórico, a formação inicial e continuada dos professores aparece como foco principal.

A concepção de professor reflexivo é também ampliada por Contreras (2002): o profissional que reflete na ação deverá refletir também sobre a estrutura organizacional, os pressupostos, os valores e as condições de trabalho docente, compreendendo como esses fatores interferem na prática educativa e na sua autonomia profissional. Não se trata apenas de desenvolver a prática reflexiva, mas de compreender a base das relações sociais e de trabalho em que ela se realiza e a que interesses ela poderá servir.

De acordo com Pimenta (2005), a atividade docente é práxis, na qual há o conhecimento de um determinado objeto, o estabelecimento de finalidades e a intervenção, que leva a transformação da realidade, enquanto realidade social.

Dessa forma, defende-se a afirmativa de que há necessidade do desenvolvimento da consciência crítica para o exercício docente voltado à ação transformadora, por isso o exercício dessa ação requer preparo,

conhecimentos e saberes específicos, pedagógicos, da prática e das experiências.

É justo afirmar, baseando-se em Freire (1996), que o professor percorre um caminho profissional que envolve as ideias de formador, formando e conhecimento, através da relação dialética.

Ainda o autor, (1996, p. 25) afirma que “[...] ensinar não é só transferir conhecimentos”, pois “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

É importante que se entenda, no contexto da realidade educacional brasileira, como aconteceu a formação inicial e continuada ao longo do tempo. Segundo Pimenta (1996), a formação inicial não tem dados os resultados esperados, pois o currículo e as atividades práticas ainda estão desvinculados da realidade.

Ao fazer menção à formação continuada e permanente, a crítica está na fragmentação dos cursos ofertados, além da pouca contribuição para a formação de um novo referencial teórico-metodológico e instrumental, que subsidie o professor a ter uma nova visão da prática docente.

A formação contínua é, segundo Nóvoa (1991) e Freire (1991), uma alternativa para que se consiga, no atual contexto educacional, melhorar ainda mais a qualidade do ensino.

No que diz respeito à formação continuada e permanente, ideias diversas já têm sido ventiladas no sentido de orientar a organização dessa prática que procura, juntamente com a capacitação profissional, valorizar e resgatar a figura do docente. Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. (FREIRE, 1991, p. 43).

Pode-se inferir com isso, e coadunando com a afirmativa de Freire, que a docência se dá e se faz com a vivência, com a reflexão e necessidade de buscar mais, amparado por conhecimentos que sustentem tal prática.

A formação continuada na instituição de ensino, em momentos de encontros pode ser entendida também como um tempo dedicada à

reflexão do papel político do profissional, na qual se possibilita o reconhecimento e a valorização dos seus “saberes de experiência feito” que possibilita a construção de novos conhecimentos e a articulação do trabalho coletivo.

4.1. PENSANDO SOBRE OS CONCEITOS DE PROFISSIONALIDADE

Conforme Contreras (2002, p.72), ao pensarmos sobre a profissionalidade docente e as qualidades do trabalho educativo e quando se defende a profissionalidade dos docentes também está-se exigindo uma consonância entre as características do posto de trabalho e as exigências que traz a dedicação as tarefas educativas. A reivindicação não se reduz a um desejo de maior *status*, mas também reivindica maior e melhor formação, capacidade para enfrentar melhores condições, preocupações com aspectos educacionais que não podem ser descritos em normas, integridade pessoal, responsabilidade naquilo que faz sensibilidade diante das situações delicadas, compromisso com a comunidade, etc. Essas exigências oferecem um caráter de qualificação e autonomia docente.

Ainda o autor, nos diz:

[...] a educação requer responsabilidade e não se pode ser responsável se não se é capaz de decidir, seja por impedimento legal ou por falta de capacidades intelectuais e morais. **Autonomia, responsabilidade, capacitação são características tradicionalmente associadas a valores profissionais que deveriam ser indiscutíveis na profissão docente.** E a profissionalização, pode ser nessa perspectiva, uma forma de defender não só os direitos dos professores, mas da educação (CONTRERAS, 2002, p.72-73, grifo nosso).

Para o autor Popkewitz *apud* Contreras

No campo dos princípios gerais, há de se estar de acordo com o que publicamente se diz sobre o assunto: os docentes devem desempenhar seu trabalho com autonomia, integridade e responsabilidade. Neste plano, os lemas da profissionalização podem ser muito úteis com vistas a reestruturar a educação: é preciso que docentes acrescentem suas habilidades de desenvolvimento e implantação do currículo; as sociedades modernas necessitam de práticas educativas que fomentem o pensamento crítico, a flexibilidade e um certo ceticismo diante dos modelos sociais, todas elas necessidades que se relacionam com o grau de autonomia e com as contribuições dos professores (2002, p.73).

Em relação à discussão do termo “profissionalismo”, o autor Contreras (2002), optou pelo termo *profissionalidade*, como modo de resgatar o que de positivo tem¹⁵ a ideia de profissional no contexto das funções inerentes ao trabalho da docência.

¹⁵ Neste contexto, CONTRERAS (2002, p. 73) utiliza-se do termo profissionalidade para designar “o modo de resgatar o que de positivo tem a ideia de profissional no contexto das funções inerentes ao trabalho docente”, abarcando três dimensões:
- obrigação moral – tendo como componentes a preocupação com o bem estar dos estudantes e com a ética, perpassando as relações de afetividade e motividade;
- compromisso com a comunidade – estabelecendo, inicialmente, com os professores e, a seguir, com a sociedade como um todo intervenção nos problemas sociais e políticos, e compreendendo a escola como um local de preparação para a vida futura, como agente regulador da sociedade (liberdade, igualdade, justiça);

Hoyle apud Contreras (2002, p.73), interpretou a profissionalidade como “as atitudes em relação à prática profissional entre os membros de uma ocupação e o grau de conhecimento e habilidades que carregam”.

Segundo o autor espanhol Sacristán, a definição de profissionalidade pode ser compreendida como:

[...] a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor. É óbvio que, no caso dos professores, a definição exacta do conceito de profissionalidade não é fácil. Do ponto de vista sociológico, diz-se que é uma *semiprofissão*, comparação com as profissões liberais clássicas. O conceito de profissionalidade docente está em permanente elaboração, devendo ser analisado em função do momento histórico concreto e da realidade social que o conhecimento escolar pretende legitimar; em suma, tem de ser contextualizado (SACRISTÁN, 1995, p.65).

Segundo o autor espanhol Sacristán (1995, p.67), para compreendermos melhor a profissionalidade, na medida em que compreendemos que a atividade docente não é exterior às condições psicológicas e culturais dos professores. Educar e ensinar são, sobretudo, permitir um contacto com a cultura, na acepção mais geral do termo; trata-se de um processo em que a própria experiência cultural do professor é determinante.

Neste sentido segundo o mesmo autor (1995), é importante repensar os programas de formação de professores, que tem incidência

- competência profissional – transcende o domínio de habilidades e técnicas e emerge a partir da interação entre a obrigação moral e o compromisso com a comunidade.

mais forte em aspectos técnicos do que nas dimensões pessoais e culturais.

Para Sacristán (1995, p.67), a imagem de profissionalidade ideal é configurada por um conjunto de aspectos relacionados com os valores, os currículos, as práticas metodológicas ou a avaliação.

Segundo Contreras, a partir das definições de Hoyle e Sacristian, define o termo como:

[...] a profissionalidade refere às *qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo*. Essa forma de expressar o conteúdo do conceito permite prestar atenção aos dois pólos que se conjugam no mesmo, e que podemos apreciar nestes dois autores. Falar de profissionalidade significa, nessa perspectiva, não só descrever o desempenho do trabalho de ensinar, mas também expressar valores e pretensões que se deseja alcançar e desenvolver nesta profissão (2002, p. 74).

Neste sentido segundo o mesmo autor (2002, p.74), ao a ideia de docente como profissional está fortemente ligada à defesa de valores, qualidades e características profissionais, enquanto expressam seu sentido e em função do que requer a prática de ensino.

Assim, segundo Contreras (2002, p.74), as qualidades da profissionalidade faz referência, àquelas que situam o professor (a) em condições de dar uma direção adequada à sua preocupação em realizar um bom ensino. São, por conseguinte, dimensões do seu fazer profissional no qual se definem aspirações com respeito à forma de conceber e viver o trabalho de professor, ao mesmo tempo em que se inscreve a forma de dotar a realização do ensino em conteúdo concreto.

Ao pensarmos sobre as dimensões da profissionalidade docentes. O autor Contreras (2002, p.76), destaca três dimensões da profissionalidade por sua importância para conceber o problema da

autonomia a partir de uma perspectiva educativa: a) a obrigação moral; b) o compromisso com a comunidade e c) a competência profissional.

Referente à obrigação moral, Contreras (2002, p.78), diz que o professor (a) que se defrontar com sua própria decisão sobre a prática que realiza, porque ao ser ele ou ela quem pessoalmente se projeta em sua relação com os estudantes, tratando de gerar uma influência, deve decidir ou assumir o grau de identificação ou compromisso com as práticas educativas que desenvolve, seus níveis de transformação da realidade em que enfrenta. Esta consciência moral sobre seu trabalho traz emparelhada a autonomia como valor profissional.

Em relação ao compromisso com a comunidade, Contreras (2002, p.78-79), como segunda dimensão da profissionalidade docente, na qual os professores devem realizar sua prática profissional. A educação não é um problema da vida privada dos professores, mas uma ocupação socialmente encomendada e responsabilizada publicamente. Assim, as práticas profissionais não se constituem como isoladas, e sim partilhadas, alcançando o contexto social, público, a obrigação ética na sua dimensão adequada. Sendo importante entender que a responsabilidade pública envolve a comunidade na participação nas decisões sobre o ensino.

Referente à competência profissional, como terceira dimensão da profissionalidade, Contreras (2002), nos diz que a obrigação moral dos professores e o compromisso com a comunidade requer uma competência profissional coerente com ambos, que a competência profissional se refere não apenas ao capital de conhecimento disponível, mas também aos recursos intelectuais de que se dispõe com objetivo de tornar possível a ampliação e desenvolvimento desse conhecimento profissional, sua flexibilidade e profundidade. A análise e a reflexão sobre a prática profissional que se realiza, constitui um valor e um elemento básico para a profissionalidade dos professores.

Para Contreras (2002, p.84), o ensino é:

[...] uma prática social cuja realização não depende só das decisões tomadas pelos docentes

em sua sala de aula, mas de contextos mais amplos de influência e determinação, a competência profissional deve ser colocada em relação com a capacidade de compreensão da forma em que estes contextos condicionam e mediam seu exercício profissional, bem como com a capacidade de intervenção nesses âmbitos.

Segundo Popkewitz apud Contreras (2002, p.84), o ensino caracteriza-se por sua natureza dual: é o mesmo tempo, um espaço de liberação, que permite o desenvolvimento de determinadas capacidades e um mecanismo institucional de regulação que desempenha funções de reprodução e legitimação social. Por isso, também é uma responsabilidade profissional tomar consciência disto, já que as contradições do ensino são também as dos docentes.

Ao pensarmos o que significa e requer o trabalho de ensinar pautados nestes três aspectos da profissionalidade docente, buscamos refletir e entender o ensino no contexto educacional, no seu propósito e sua realização.

Todos os professores foram estudantes de outros professores e viveram as mediações de valores e práticas pedagógicas. Absorveram visões de mundo, concepções epistemológicas, posições políticas e experiências didáticas. Através delas foram se formando e organizando, de forma consciente ou não, seus esquemas cognitivos e afetivos, que acabam dando suporte para a sua futura docência (CUNHA, 2006, p.02).

Nesse sentido, é possível compreender a responsabilização individual que se imputa aos professores e como eles assumem essa condição que, muitas vezes, mascara a compreensão de autonomia, tão cultuada historicamente (CUNHA, 2006, p.05).

Portanto, para Libâneo (1998, p.22) temos muitos desafios pela frente inclusive resgatar a profissionalidade docente para isso, redefinir as características da profissão, fortalecer as lutas sindicais por salários dignos e condições de trabalho. É preciso, junto com isso, ampliar o

leque de ação dos sindicatos envolvendo também a luta por uma formação de qualidade, por uma cultura *do profissionalismo*, de modo que a profissão ganhe mais credibilidade e dignidade profissional. É preciso, também, uma ligação maior da formação que se realiza na faculdade com a prática das escolas, trazendo os professores em exercício para a universidade, para discussão de problemas comuns. Seria fundamental que em cada escola os professores formassem uma equipe unida, centrando a organização dos professores no local de trabalho, em tomo de projetos pedagógicos.

Assim, os estudos e o aprofundamento teórico sobre o tema da pesquisa nos leva a fazer a seguinte reflexão: existe um conjunto de saberes inerentes à profissionalidade dos professores do Ensino Básico Técnico e Tecnológico, os quais atuam nos IFs? Abordaremos a seguir.

4.2 SABERES DA PROFISSIONALIDADE NOS IFS PARA ALÉM DA RACIONALIDADE¹⁶ TÉCNICA

O aporte teórico que utilizamos para fundamentar os saberes da profissionalidade são os autores Giroux (1986), Tardif, C. e Lessard, M., 2009, Moreira, (2002), Tardif (2000 2002); Nóvoa, (1992, 1995, 2013); Pimenta, Anastasiou, Cavallet (2003); Zeichner, (1993, 2003).

Muito se tem pesquisado sobre o campo da formação inicial e continuada de professores no Brasil, contudo pesquisas referentes à formação de professores para os IFs, ou seja, o professor do EBTT que atua na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), são mais recentes e com lacunas a serem supridas principalmente no campo dos saberes profissionais desses professores, conforma nos dizem as autoras Oliveira Santos e Fartes:

¹⁶ **Racionalidade:** termo conceituado por Tardif, C. e Lessard, M., como a utilização circunstancial e eficaz de diversos conhecimentos, competências e regras de funcionamento para controlar o ambiente de trabalho e planejar suas ações.

Todavia, no campo da formação de docentes para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), ainda que importantes contribuições de estudiosos da área, bem como iniciativas governamentais, a exemplo do VIII Simpósio da série Educação Superior em Debate, com o tema da Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica, realizado em 2006 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP venham se tornando mais freqüentes, **ainda permanecem em aberto estudos e pesquisas que deem conta de questões que tratem das dimensões da docência na EPT, particularmente no que diz respeito às reflexões teórico-epistemológicas fundamentais à compreensão da cultura profissional, pedagógica e institucional, que está na base do trabalho e dos saberes profissionais desses professores, suas relações com o saber, sua/s identidade/s e (im) possibilidades de uma práxis político-pedagógica autônoma e socialmente relevante** (OLIVEIRA SANTOS; FARTES, 2010, p.01- 02, grifo nosso) .

Conforme Zeichner (1993), a reflexão envolve o aluno/professor, a sua prática, o seu aluno e as condições sociais nas quais o processo educacional em questão se situa. Complementarmente, a reflexão assume um papel democrático e emancipador e é entendida muito mais como prática social do que como ação independente.

Grande parte dos saberes docentes são fundamentados na experiência, integrados a uma cultura pessoal e passíveis de formalização (TERRIEN & LOIOLA, 2001, p. 6). Essa compreensão serviu de alicerce na construção de uma concepção da cultura docente em ação (TERRIEN & DAMASCENO, 2000).

À luz de abordagens que o concebem como prática situada, contextualizada, o trabalho docente revela-se fruto de processo que envolve múltiplos saberes, segundo Therrien & Therrien (2000, p.47):

Saberes oriundos da formação, da área disciplinar, do currículo, da experiência, da prática social, e da cultura, entre outros. Trata-se de uma atividade regida por uma racionalidade prática que se apóia em valores, em teorias, em experiências e em elementos contextuais para justificar as tomadas de decisão na gestão da sala de aula

Ademais, como ato pedagógico, o trabalho docente incorpora igualmente conhecimentos desenvolvidos por diferentes áreas como a psicologia, a sociologia, a filosofia, a antropologia e a história, dentre outras.

Conforme Cunha (2004), a concepção de formação de professores não é neutra, característica de todo ato humano, os processos de formação alcançarão êxito ao avançar a racionalidade meramente técnica nos elementos propostos para a formação, lembrando-se que a pesquisa de professores pressupõe a não neutralidade, e a ideia de que “quem sabe-fazer, sabe-ensinar” está ultrapassada.

Para os autores Therrien e Loiola (2001), a formação inicial e continuada dos professores não é uma estratégia baseada puramente em uma racionalidade técnica e administrativa. Trata-se, na verdade, de um movimento generalizado de reestruturação escolar, introduzindo a descentralização das decisões, a introdução de uma ideologia da participação de pais e, por extensão, da comunidade numa perspectiva de gestão ou fiscalização administrativa, a responsabilização da escola e, conseqüentemente, dos professores em relação aos resultados, a prescrição de um programa nacional comum centrado nos conteúdos de base e, finalmente, a emergência de novas orientações pedagógicas, suscitando debates e redefinindo práticas.

Tardif (2000) defende que o objetivo da profissionalização docente tem sido o de desenvolver e implementar essas características dentro do ensino e na formação dos professores. Afirma, ainda, que a profissionalização da área educacional se desenvolveu em meio a uma crise geral do profissionalismo e das profissões. A referida crise é resumida em quatro pontos, segundo Tardif (2000, p. 8-10):

1. Crise da perícia profissional: a perícia profissional está sendo cada vez mais percebida hoje em dia de acordo com o modelo de uma racionalidade limitada, de uma racionalidade improvisada, na qual o processo reflexivo, a improvisação, a indeterminação, a criatividade, a intuição e o senso comum desempenham um grande papel;

2. Crise da perícia: insatisfação e críticas à formação universitária. Em muitos países, perguntam-se se as universidades ainda são capazes de proporcionar uma formação profissional de qualidade, ou seja, uma formação assentada na realidade do mundo do trabalho profissional;

3. Crise do poder profissional e para com a confiança que o público e os clientes depositam nele;

4. Crise da ética profissional: torna-se cada vez mais difícil achar ou inventar princípios reguladores e consensuais. Os conflitos de valores acentuam-se nas profissões em que o objeto de trabalho são seres humanos.

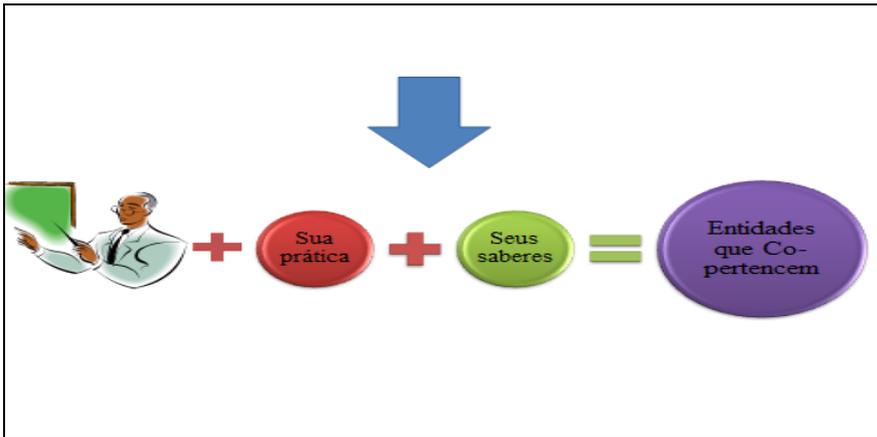
Segundo o autor, essa crise coloca atualmente os atores das reformas do ensino e da profissão docente em uma situação duplamente coercitiva: por um lado, há pressões consideráveis para profissionalizar o ensino, a formação e o ofício de educador; por outro, as profissões perderam um pouco de seu valor e de seu prestígio e já não está mais tão claro que a profissionalização do ensino seja uma opção tão promissora.

Tardif (2000) define epistemologia da prática profissional como o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas. Saber em um sentido amplo, que engloba os

conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes.

Desta forma, representamos na figura 08 os saberes do trabalho docente fundamentados em Tardif, observe a seguir:

Figura 08: Saberes do trabalho docente fundamentados em Tardif (2000)



Fonte: DISCIPLINA ENSINO E FORMAÇÃO DE EDUCADORES (2013)

Desta forma, a figura 08 traz a representação de algumas características dos saberes profissionais, segundo essa definição, são destacados por Tardif (2000) como:

- 1^o - Os saberes profissionais dos professores são temporais em três sentidos: primeiros anos de prática profissional; história de vida; carreira;
- 2^o - Os saberes profissionais são variados e heterogêneos em três sentidos: provêm de diversas fontes; provêm de diferentes objetos; provêm de diferentes teorias;

- 3º - Os saberes profissionais são personalizados e situados: nas profissões de interação humana, a personalidade do trabalhador é absorvida no processo de trabalho e constitui, até certo ponto, a principal mediação da interação; os saberes profissionais dos professores não são somente personalizados, eles também são situados, isto é, construídos e utilizados em função de uma situação de trabalho particular, e é em relação a essa situação particular que eles ganham sentido.

- 4º - Os saberes dos professores carregam as marcas do ser humano: os seres humanos têm a particularidade de existirem como indivíduos; embora eles trabalhem com grupos de estudantes, devem atingir os indivíduos que os compõem, pois são os indivíduos que aprendem; o saber profissional comporta sempre um componente ético e emocional; essas mediações da interação levantam vários tipos de problemas éticos, principalmente problemas de abuso, mas também problemas de negligência ou de indiferença em relação a certos estudantes.

Ao refletirmos sobre os estudos dos saberes docentes Tardif (2000) aponta, em seus estudos sobre o campo da formação de professores, como possibilidades promissoras a elaboração de um repertório de conhecimentos para o ensino, baseado no estudo dos saberes profissionais dos professores, tais como estes os utilizam e mobilizam nos diversos contextos do seu trabalho cotidiano; introduzir, nos processos de formação, dispositivos de formação, de ação e de pesquisa, que não sejam exclusivamente ou principalmente regidos pela lógica que orienta a construção dos saberes e as trajetórias de carreira no meio universitário; destaca como utópica a questão da transferência da formação inicial para o meio escolar; e aponta como urgente a necessidade dos professores universitários da educação começarem também a realizar pesquisas e reflexões críticas sobre suas próprias práticas de ensino.

Muitos programas de formação valorizam mais os saberes específicos aos saberes da ação pedagógica, os quais são relegados a um

segundo plano, pois não são considerados por muitos profissionais da docência como algo menos importante para a sua formação.

Percebe-se, no acompanhamento pedagógico dos professores que atuam nos cursos técnicos de Nível Médio e nos cursos Superiores do *campus*, que a ação pedagógica desses professores formados em áreas específicas implica em ensinar exatamente como foram ensinados nas universidades, ou seja, reproduzem as experiências vivenciadas, não avançam a racionalidade técnica e a mera transmissão de conhecimento.

Conforme Bourdieu (1998, p.167 e 168), legitimando o *habitus*, esse princípio gerador e unificador das condutas e das opiniões é também o seu princípio explicativo, já que tende a reproduzir, em cada momento de uma biografia escolar ou intelectual, o sistema das condições objetivas de que ele é o produto.

Contudo, o autor defende que os educadores são produtos de um sistema voltado para a transmissão de uma cultura aristocrática em seu conteúdo e espírito e inclinam-se a desposar os seus valores, com mais ardor talvez porque lhe devem o sucesso universitário de social.

De acordo com Bourdieu (1998, p. 46):

[...] a parte mais importante e mais ativa da herança cultural, que se trate da cultura livre ou da língua, transmite-se de maneira osmótica, mesmo na falta de qualquer esforço metódico e de qualquer ação manifesta, o que contribui para reforçar, nos membros da classe culta, a convicção de que eles só devem aos seus dons esses conhecimentos, essas aptidões, que desse modo, não lhes parecem resultar de uma aprendizagem.

Já o autor Giroux (1986) afirma que a maior parte dos modelos de educação para a cidadania pode ser categorizada em três modos de racionalidade: a técnica, a hermenêutica e a emancipatória. Conforme o autor:

A racionalidade técnica está ligada aos princípios de controle e certeza. [...] A racionalidade técnica usa as ciências naturais como o seu modo de desenvolvimento teóricos e baseia-se em vários pressupostos que estão subjacentes a essa visão de conhecimento, valores humanos e à natureza metodológica da investigação social [...] (GIROUX, 1986, p. 231).

A pesquisadora, ao analisar o levantamento das produções acadêmicas sobre os programas de formação de professores de instituições públicas e particulares, contou que a grande maioria destes estão fundamentados em concepções e currículos que buscam o desenvolvimento da instrumentalização técnica dos professores. Sendo um agravante, pois o professor não vai saber ensinar de acordo com os princípios da autonomia e da cidadania quando teve enraizado em sua formação uma aprendizagem que buscou a reprodução do mercado e dos conhecimentos existente.

A racionalidade hermenêutica não toma como de partida a produção do conhecimento monológico; ao invés disso ela tem um interesse profundo em entender os padrões comunicativos e simbólicos de interação que moldam o significado individual e intersubjetivo. [...] seu interesse constitutivo reside na compreensão de como as formas, categorias e pressupostos funcionam para nossa compreensão um do outro e do mundo em torno de nós (GIROUX, 1986, p. 241).

A racionalidade emancipatória, baseia-se nos princípios de crítica e ação. Tem como objetivo criticar aquilo que é restrito e opressor, enquanto

ao mesmo tempo apóia a ação a serviço da liberdade e do bem-estar individual. Esse modo de racionalidade é construído como a capacidade do pensamento crítico de refletir e reconstruir sua própria gênese histórica, isto é, pensar sobre o próprio processo de pensamento. [...] aponta para um raciocínio que tem como objetivo romper a ideologia “congelada” que impede uma crítica da vida e do mundo, sobre a qual as racionalizações da sociedade dominante se baseiam. [...] aumenta seu interesse na autorreflexão com ação social que visa criar as condições ideológicas e matérias nas quais as relações não-alienantes e não-exploradoras existem.[...] uma visão da educação para a cidadania baseada em uma concepção diferente de sociabilidade e de relações sociais. (GIROUX, 1986, p. 249).

A educação, ao buscar a “emancipação humana”, desenvolve através dos currículos escolares a reprodução dos conhecimentos (ciência), produzido pela humanidade a qual é passada de geração para geração através dos tempos, quando trabalhamos na perspectiva do materialismo histórico dialético e político nas nossas ações e práticas pedagógicas estamos buscando e fundamentando nossas ações na racionalidade emancipatória, a qual busca evoluir para a reflexão e construção do conhecimento (ciência) e não a sua mera reprodução.

Portanto, refletimos sobre: Que conhecimentos são importantes para a formação do professor que atua nos IFs? O deve contemplar um programa de formação continuada desse professor? Que ações de formação são importantes para o desenvolvimento profissional dos professores ingressantes e antigos do *campus*?

De acordo com o autor Zeichner *apud* Giroux (2000, p.1 59), os programas de formação dos futuros professores precisam superar o modelo da racionalidade instrumental. O autor salienta:

Subjacente a esta orientação na formação dos professores encontra-se uma metáfora de “produção”, uma visão do ensino como “ciência aplicada” e uma visão do professor como principalmente um “executor” das leis e princípios de ensino eficaz. Os futuros professores podem ou não avançar no currículo em seu próprio ritmo e podem participar de atividades de aprendizagem variadas ou padronizadas, mas aquilo que eles têm que dominar tem escopo limitado (por exemplo, um corpo de conhecimentos de conteúdo profissional e habilidades didáticas) e está totalmente determinado com antecipação por outros, com base, muitas vezes, em pesquisas na efetividade do professor. O futuro professor é visto basicamente como um receptor passivo deste conhecimento profissional e participa muito pouco da determinação do conteúdo e direção de seu programa de preparação.

Segundo Moreia (2002, p.31), neste contexto em transformação e disputa de racionalidades:

Estamos vivendo *contextos sociais de transformação*, com as mudanças tecnológicas e novas formas de trabalho, que estão exigindo novas aprendizagens, havendo, como consequência direta, o agravamento das desigualdades sociais e das *contradições do mundo*, bem como a grande disputa entre as racionalidades *técnico-instrumentais* e *crítico-comunicativa*.

Segundo Moreira (2002, p.33), estão sendo construídas as propostas de educação, críticas as políticas neoliberais e que põem prática experiências alternativas de formar cidadãos em suas dimensões integrais. Tais propostas inspiram uma racionalidade mais ampla, que Habermas chama de *crítico-comunicativa*, centrada na relação dos sujeitos entre si e com o mundo, a partir do debate comunicativo que envolve a socialização de saberes por todos.

Segundo Habermas *apud* Moreira (2002, p.33), o mais racional, é a argumentação crítica, o debate aberto, a problematização dos objetos de estudo e a pesquisa interdisciplinar sobre os fenômenos analisados cientificamente. Desta forma, deixa de ter valor o conhecimento produzido em gabinete e decisões puramente e técnicas, as quais são resultados de uma racionalidade instrumental.

No campo de formação de professores a racionalidade *crítico-comunicativa*, mostra-se como alavanca para impulsionar a formação cultural mais democrática e solidária.

[...] sendo fundamental formar professores radicalmente comprometidos com a problematização de diferentes saberes, com o debate crítico e criativo das realidades sociais, com diferentes níveis de conhecimento já construídos na interação social. Tais professores somente existirão concretamente se forem formados à luz da racionalidade crítico-emancipatória, que é a esperança de superação da razão técnica e economicista [...] (MOREIRA, 2002, p.35).

[...] analisar os projetos de formação de professores é revelar racionalidades humanas que sustentam projetos políticos e podem estar a favor da vida ou fortalecer sistemas de controle, impedindo, desta forma, a “real comunicação humana[...] não se pode dissociar que qualquer projeto de formação encerra um projeto de

sociedade, bem como é fundamental que todo curso de formação de professores tenha como objetivo principal a profissionalização efetiva dos professores (MOREIRA, 2002, p.35).

Ainda o autor, afirma que é neste cenário, embasado pela perspectiva crítica, que se está sendo gestadas as novas políticas públicas de formação de professores. Fazendo nos refletir sobre as seguintes questões:

Qual a racionalidade fundante e impregnada no Projeto de formação inicial e continuada de professores do EBTT do IF Catarinense – *campus* Rio do Sul? Quais as perspectivas teóricas que devem fundamentar o Projeto de Formação de professores do EBTT?

Então, à medida que os estudos sobre formação de professores do EBTT vão avançando e tornando-se mais recorrentes no campo, vamos percebendo que a atuação desses profissionais após a criação dos IFs vão tomando outras configurações, pois essa “nova institucionalidade” traz concepções e níveis de ensino distintos antes não presentes nos CEFETS e Escolas Agrotécnicas. Desta forma, a atuação no nível profissional técnico e no nível superior exige novos saberes pedagógicos e profissionais aos professores e conseqüentemente diferentes ações e modelos de formações iniciais e continuadas desses professores que atuam na EPT.

De acordo com o documento Um novo modelo de Educação Tecnológica (SETEC/MEC)

O trabalho educativo, em qualquer nível, requer um conjunto de exigências. Principalmente em se tratando da educação profissional e tecnológica, há uma complexidade maior, uma vez que, mais que o trabalho puramente acadêmico, acentua a exigência de formadores com domínio de conteúdos e técnicas laborais e de metodologias de aprendizagem que estejam sintonizados com a

realidade concreta, o que reúne conhecimento, apropriação das tecnologias, desenvolvimento nacional, local e regional sustentável e incita os sujeitos da educação profissional para que se coloquem verdadeiramente como sujeitos da reflexão e da pesquisa, abertos ao trabalho coletivo e à ação crítica cooperativa, o que se traduz como um lidar reflexivo que realmente trabalhe a tecnociência (2010, p.30).

Ainda, o documento:

Isto significa a superação de dicotomias entre ciência/tecnologia, entre teoria/prática; a superação da visão compartimentada de saberes; e a apropriação com maior profundidade do conhecimento, hoje em ritmo cada vez mais acelerado de construção e desconstrução. É esse lidar com a tecnociência, em acelerada superação, que traz para dentro do processo de construção do conhecimento a necessidade de definitivamente instalar a pesquisa como princípio educativo, além do científico (2010, p.30).

Desta forma, foi questionado aos entrevistados: O que você sugere para que os encontros propostos possam superar a racionalidade (modelo de ações) técnica e instrumental realizada pela maioria dos encontros de formação?

Como podemos observar nas falas dos entrevistados, obtivemos a seguinte resposta de T 06:

Eu acho que uma ação é variar as metodologias ou os temas. Porque **pode ter encontros que sejam bem de formação, visando a reflexão e alguns encontros visando bastante instrumentação.** Eu acho que a formação inicial e continuada ela

vai ser boa quando ela faz uma integração entre essas áreas, por assim dizer (T 06, grifo nosso).

Para T 06 a variação de metodologias e técnicas é algo importante para o sucesso dos encontros de formação.

Diz-nos T 03:

Ser mais trabalhos em equipe, onde tem uma temática, porque uma temática ela atinge não somente um profissional, os aspectos eles vão muito além, eles são bastante amplos e requer assim vários encontros constantes. Então penso em trabalho em equipe **e que não fique somente na teoria, que se vá para a prática, da prática para os profissionais e dos profissionais passando para os estudantes** (T 03, grifo nosso).

Para T 03, os encontros de formação precisam ter atividades teóricas que sejam colocadas em práticas e refletidas no coletivo com todos os envolvidos.

As sugestões de T 10 são:

Em minha opinião a instituição precisa ter uma formação alicerçada ali na parte dos projetos de cursos, a questão da avaliação, dos critérios de avaliação. Dos projetos dos cursos é por que no nosso caso, nós tínhamos cursos com diferentes situações, sistemas de avaliação mudando, alterando de uma linha para a outra e isso tudo precisa realmente estar bem fundamentado. Não só os projetos de curso do *campus*, tem que lembrar que o *campus* está ligado dentro de um instituto, esse instituto também tem diferenças gigantescas, não é nada padrão, cada *campus* tem uma realidade e a gente acaba sofrendo algumas

consequências dessa variabilidade em minha opinião, [...] (T 10) .

[...] então eu acho importante cada vez mais, um programa com esses fundamentos pedagógicos, esta parte de acompanhamento do aluno, de dificuldades dos estudantes, parte de avaliação e **também uma capacitação profissional para as áreas, pega as áreas de exatas, eles possuem suas dificuldades, a área de línguas, a área técnica de agricultura então você ter algumas reuniões durante algum tempo para atender as diferenças, por que tem diferenças entre uma área e outra ai você tem que diferenciar** (T 10, grifo nosso).

Para T 10 é importante para a formação conhecimentos da legislação, avaliação e que as formação sejam realizadas por áreas de formação, a fala demonstra a afirmação que encontros coletivos são importantes, mas momentos por áreas de atuação também são significativos para o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

As contribuições de T 09 são:

Eu acho que em algumas das atividades como os colóquios e os relatos de experiências sim, é uma das oportunidades de fugir disso porque o que acontece nas formações pedagógicas. Eu digo até porque eu fiz uma, às vezes o professor, por exemplo, tem uma disciplina práticas pedagógicas, o professor fala de todas as práticas pedagógicas de todas as linhas pedagógicas possíveis, mas muitas vezes ele não te dá uma base de como diversificar uma aula, ele pode até te dar os instrumentos para procurar, mas muitas vezes falta àquela experiência mesmo do professor, de tu conheceres na prática. Às vezes

nesses relatos de experiência de outros servidores, de outros professores, você consegue tirar mais esta formação teórica, acredito que nesses momentos ela sobrepõe a formação mais técnicas (T 09).

Para T 09 as atividades práticas são fundamentais para a superação da relação entre teoria e prática e das atividades que envolvem apenas o saber fazer a técnica sem refletir sobre o que estão fazendo e as implicações das ações, ou seja, saber as teorias adjacentes às práticas e não a mera reprodução de técnicas e instrumentos de ensino.

Percebe-se através das análises das falas a cima dos entrevistados, que está posto neste cenário dos saberes profissionais e do programa de formação que superem o modelo técnico /racionalidade técnica um grande desafio, pois estamos nos referindo a formação de professores que trabalham na EPT e trabalham também em cursos que preparam técnicos. Desta forma, é evidenciado nas falas dos entrevistados T 06, T 03, T 010 e T09, que a formação no modelo técnico é importante para a formação profissional deles.

Contudo, nos IFs o modelo da racionalidade técnica precisa ser superado, isso está evidenciado inclusive nos seus documentos oficiais,

O fazer pedagógico desses institutos, ao trabalhar na superação da separação ciência/ tecnologia e teoria/prática, na pesquisa como princípio educativo e científico, nas ações de extensão como forma de diálogo permanente com a sociedade, revela sua decisão de romper com um formato consagrado, por séculos, de lidar com o conhecimento de forma fragmentada (Um novo modelo de Educação Tecnológica SETEC/MEC, 2010, p.31).

Como a ação docente se constitui na relação social, é importante analisarmos seus fundamentos através de uma perspectiva que vá além da racionalidade técnica. Pois, parafraseando Cunha (2013), se a concepção de formação não é neutra, torna-se imprescindível analisá-la a partir de uma perspectiva que se distancie da compreensão meramente técnica, afastando qualquer possibilidade de negação da subjetividade.

A mesma autora no diz, que:

Decorrente e em conformidade com essa posição, é possível afirmar que, em sentido amplo, a formação de professores se faz em um continuum, desde a educação familiar e cultural do professor até a sua trajetória formal e acadêmica, mantendo-se como processo vital enquanto acontece seu ciclo profissional (CUNHA, 2013, p. 611 -612).

O entrevistado T 07, traz a preocupação de pensarmos uma formação para todos os perfis de professores que atuam nos IFs, conforme a fala a seguir:

Eu diria assim, **é um grande desafio que se tem hoje**, por que às vezes, principalmente para professor, **colegas que tem experiência, colegas fizeram academia e precisam e muito de treinamento pedagógico para atuar. Desta forma, eu tenho minhas dúvidas se só com esses encontros de formação são suficientes**, eu acredito que não é suficiente, que às vezes é uma base, precisa disso e é interessante, **mas também os temas refletidos com certeza eles contribuíram não só para o treinamento, eu acho que a gente tem que refletir pensar o que se está contribuindo para a formação integral**

do aluno. Então, com certeza estes temas contribuíram de alguma forma, sempre faziam a reflexão, como eles contribuíram é muito relativo de cada pessoa, mas contribuíram com certeza (T 07, grifo nosso).

Aprender a ser professor, e atuar nesse contexto dos IFs, não é, portanto, tarefa que se conclua após estudos de um aparato de conteúdo e de técnicas para a transmissão deles. É uma aprendizagem que deve se dar por meio de situações práticas que sejam efetivamente problemáticas, o que exige o desenvolvimento de uma prática reflexiva competente. Exige ainda que, para além de conceitos e de procedimentos, sejam trabalhadas atitudes, sendo estas consideradas tão importantes quanto aqueles.

De acordo com Lima (2003, p.179):

O modelo da racionalidade técnica, então, não mais dá conta da formação dos professores; trata-se, antes, de considerar a chamada *racionalidade prática* como mais capaz de fazer face à situação assim caracterizada. Isso porque esses profissionais constroem o seu conhecimento de forma idiossincrática e processual, incorporando e transcendendo o conhecimento advindo da racionalidade técnica. Conseqüentemente, sua formação precisa ser concebida como um *continuum*, ou seja, um processo de desenvolvimento ao longo e ao largo da vida.

Como possibilidade de avanço nos modelos de formação atuais, destacamos da fala da entrevistada T 04 a seguir:

Bom, eu sugiro que se criem políticas, em minha opinião existe realmente a necessidade de políticas e pensar políticas , quando eu falo em políticas,[...] “ eu penso que a sensibilização dos professores no sentido de que a formação continuada e permanente ela não dever ser algo instituído dentro de uma instituição porque a lei diz, porque existe simplesmente uma política, mas ela tem que ser uma demanda, ela tem que ser efetivamente uma necessidade e a partir do momento que os professores tiverem essa sensibilidade que aquilo é importante,[...], para a melhoria dos processos pedagógico deles, essa racionalidade técnica ela passa ser secundária (T 04)

Hoje os processos de formação, eles são muito mais voltados para essa questão da racionalidade técnica em tempo, espaço e temática definida para você trabalhar, mas o que está por trás disso, o embasamento, as concepções filosóficas, epistemológicas que estão por trás disso é que superaram essa racionalidade técnica. Ai nós deixamos de ter uma formação pela formação e passamos a ter uma formação efetivamente para o processo pedagógico (T 04, grifo nosso).

Para T 04 os programas de formação só terão avanços significativos na realidade educacional quando o professor for consciente da sua necessidade de formação continuada e quando as concepções filosóficas, epistemológicas realmente sejam trabalhadas na prática nos encontros de formação saindo do campo teórico dos projetos e programas de formação de professores.

Para o avanço dos modelos de formação, a compreender T08:

Eu, que eu penso que hoje se fala muito em desenvolvimento profissional, quando se fala em formação de professores, o professor está muito preocupado com a área que ele vai ser professor, somente a área dele, mas quando você fala do desenvolvimento profissional do professor, Você está preocupado com ele com um todo principalmente a questão dele enquanto sujeito, enquanto pessoa na sua ação pedagógica. Então como é que está essa pessoa? Como esse profissional está? Ele está feliz? Ele está motivado para ação dele? (T 08).

Então isso tem muito haver com desenvolvimento profissional, então quando acontece essa formação ela deveria ser neste sentido, de estar preocupado com o professor lá na sala de aula, somos uma escola, uma unidade escolar, nós temos o nosso foco que é o nosso aluno (T 08).

Então muitas vezes a gente fica preocupada com gestão, com estágio probatório e acabou o estágio probatório, pronto agora eu estou livre eu penso que não é por aí, **eu penso que nossa preocupação é com o nosso aluno o tempo inteiro e essa nossa formação não gosto muito de usa este termo teque, mas neste caso essa formação teque estar focada no nosso aluno, para o desenvolvimento do nosso aluno, então esse professor ele precisa ter essa formação para estar o tempo todo motivado, motivado de forma integral assim, o todo dele [...]** (T 08, grifo nosso).

Para T 08 para que os encontros de formação superem a racionalidade técnica ele precisa transpor as dimensões apenas conceituais e considerar o professor como um ser social, um ser humano que possui sua trajetória de vida, considerar os alunos como o foco principal do processo de ensino aprendizagem e desenvolver estratégias de motivação dos professores. Neste sentido, enfatiza Cunha:

“Na medida em que o paradigma da racionalidade técnica foi dando lugar à compreensão do fenômeno educativo como produzido social e culturalmente, houve significativas mudanças nas formas de produzir conhecimento na área da educação. Todas as fases que marcam as tendências dos estudos a respeito da formação de professores produziram conceitos e se apresentaram como produtos e produtoras das ações formativas, influenciando e sendo influenciadas pelas políticas, legislações e culturas” (2013, p.609, grifos da autora).

Ao tratar da importância de uma formação de professores que supere os formatos atuais tecnocráticos, destaca-se o pensamento de Giroux (2000, p.161):

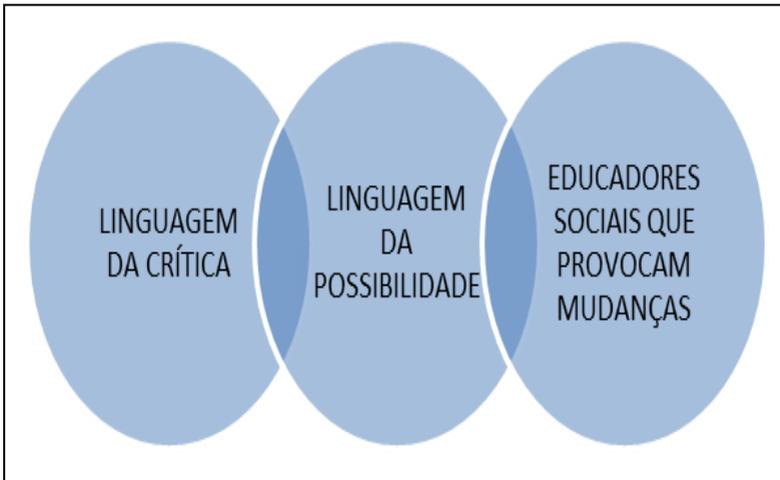
No que se segue, desejo argumentar que uma forma de repensar e reestruturar a natureza da atividade docente é encarar os professores como intelectuais transformadores. A categoria de intelectual é útil de diversas maneiras. Primeiramente, ela oferece uma base teórica para examinar-se a atividade docente como forma trabalho intelectual, em contraste com sua definição em termos puramente instrumentais ou técnicos. Em segundo lugar, ela esclarece os tipos de condições ideológicas e práticas necessárias

para que os professores funcionem como intelectuais. Em terceiro lugar, ela ajuda a esclarecer o papel que os professores desempenham na produção e legitimação de interesses políticos, econômicos e sociais variados através das pedagogias por eles endossadas e utilizadas.

Giroux (2000, p.163) afirma ainda, ao discursar sobre os professores como intelectuais transformadores, que estes devem ser vistos em termos dos interesses políticos e ideológicos que estruturam a natureza do discurso, relações sociais em sala de aula e valores que eles legitimam em sua atividade de ensino, destacando como a única possibilidade para educar os estudantes como cidadãos ativos e críticos.

Para ele, os educadores sociais precisam promover lutas que ocasionem mudanças e criem condições que deem aos estudantes a oportunidade de tornarem-se cidadãos, que tenham o conhecimento e a coragem para lutar a fim de que o desespero não seja convincente, e a esperança seja viável. Dessa maneira, eles devem se manifestar contra as injustiças econômicas, políticas e sociais dentro e fora das escolas.

Sintetiza-se as ideias do autor Giroux (2000) na figura a seguir:

Figura 09: Intelectuais transformadores

Fonte: BRANDT (2014)

Segundo Sacristan (1993, p.94), toda ação docente está em constante formação, não sendo algo estanque, estático, pois todo o processo está em constante movimento, em transformação, são novos sujeitos, novos conhecimentos, um novo contexto, novas emoções, enfim, uma constante renovação. Assim, a ação docente é caracterizada pela sua profissionalidade, como a ação do professor na sua prática.

De acordo com Berstein *apud* Santos (2003), a ação docente está no discurso pedagógico, no poder, no controle e na prática cultural.

O conceito de prática pedagógica é mais amplo do que a prática que ocorre no interior das escolas, pois abrange, por exemplo, outras relações que envolvem processos de produção e reprodução cultural, como as relações existentes entre médicos e pacientes, psiquiatras e chamados doentes mentais, arquitetos e planejadores (BERSTEISN *apud* SANTOS, 2003, p.29).

No contexto da relação ensino-aprendizagem, Bernstein mostra que a classificação, como foi visto, está relacionada às regras de reconhecimento, uma vez que o indivíduo pode reconhecer a especificidade do contexto em que se encontra.

Segundo os autores Therrien & Loiola:

[...] o ensino é um processo de trabalho constituído de diferentes componentes que podem ser isolados abstratamente para fins de análise. É o objetivo do trabalho, o objeto do trabalho, as técnicas e os saberes dos trabalhadores, o produto do trabalho e, finalmente, os próprios trabalhadores e seu papel no processo de trabalho [...] (TERRIEN & LOIOLA, 2001, p. 9).

Para Giroux (1997), a escola é um local onde a cultura da sociedade dominante é aprendida e inculcada nos estudantes, a respeito das distinções de status. Desse modo, ela prepara os estudantes não somente para ingressarem no mercado de trabalho, mas para conformarem-se aos *status quo* das classes supracitadas e, mais ainda, uma agente de controle social.

Contudo, a escola, para Giroux (1997, p. 56), pode romper com esse modelo, pois pode se tornar um veículo para ajudar cada estudante a desenvolver todo o seu potencial como pensador crítico e participante responsável no processo democrático simplesmente alterando-se a metodologia e o currículo oficial nos estudos sociais. Tal afirmativa favorece os estudos sociais, pois considera que eles deverão entender a escola como um agente de socialização, propiciadora de atividades reflexivas e libertadoras.

Bourdieu (1998) chama atenção para a questão que as pessoas continuam tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da “escola libertadora”, quando, na verdade, ele é um dos fatores mais eficazes da conservação social, pois fornece a

aparência de legitimidade às desigualdades sociais, sancionando a herança cultural e o dom social tratado como dom natural.

Para Bernstein *apud* Santos (2003, p. 26), as teorias da reprodução cultural, incluindo o trabalho de Bourdieu, veem a educação como um transportador de relações de poder externas à educação. Para tais teorias, as relações de poder existentes na sociedade, no tocante a raça, gênero e classe, são transportadas para o interior da escola e reproduzidas por esta.

Continua o autor:

[...] repensar a educação significa compreendê-la realmente como direito social, que inclui o aperfeiçoamento pessoal, a inclusão social e a participação política. Uma educação para a cidadania, que só poderá ser alcançada com mudanças na estrutura vertebral da escola, naquilo que lhe é central, nas formas como o aparelho escolar funciona na distribuição de conhecimentos de várias ordens (BERNSTEIN *apud* SANTOS, 2003, p. 25).

Percebe-se que, nesse processo de formação, vale a pena desenvolver uma educação pautada na perspectiva dialética do ato de ensinar e aprender, observando como se constroem os saberes docentes e refletindo sobre esses processos de construção dessa profissionalidade.

Assim, segundo os autores Therrien & Loiola (2001, p.12) pode-se dizer que o saber-ensinar, ou seja, o saber-fazer específico do trabalho docente, não pode ser definido abstratamente, mas unicamente em função da tarefa a realizar, articulada às suas respectivas finalidades.

4.2.1 Os saberes docentes nos IFs

Aprender a ensinar é um processo que continua ao longo da carreira docente e que, não obstante

a qualidade do que fizermos nos nossos programas de formação de professores, na melhor das hipóteses só poderemos preparar os professores para começar a ensinar (ZEICHNER, 1993, p.55).

Os professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico dos IFs atual na Educação Básica na modalidade da Educação Profissional e Tecnológica, com a expansão dessas instituições de ensino pelo Brasil cresceu o número de profissionais docentes que atuam na nos IFs, sendo de urgência no nosso país a construção de políticas de formação continuada específicas para a Educação Profissional e Tecnológica e que venham ao encontro das necessidades destes professores, pois a qualidade de ensino, autonomia e responsabilidade profissional são pontos chaves para o desenvolvimento profissional desses sujeitos que possuem o direito de formação inicial e continuada para sua atuação na profissão docente.

De acordo com o documento Um novo modelo de Educação Tecnológica (SETEC/MEC)

Para efeito de compreender o avanço no sentido da verticalização, é importante destacar a proposta curricular que integra o ensino médio à formação técnica (entendendo-se essa integração em novos moldes). Essa proposta, além de estabelecer o diálogo entre os conhecimentos científicos, tecnológicos, sociais e humanísticos e conhecimentos e habilidades relacionadas ao trabalho e de superar o conceito da escola dual e fragmentada, pode representar, em essência, a quebra da hierarquização de saberes e colaborar, de forma efetiva, para a educação brasileira como um todo, no desafio o de construir uma nova identidade para essa última etapa da educação básica (2010, p.27).

Continua

Essa concepção curricular cria perspectivas favoráveis quando se trata da formação dos profissionais da educação. Na história da educação brasileira, a formação desses profissionais esteve quase sempre no plano dos projetos inacabados ou de segunda ordem, seja por falta de concepções teóricas consistentes, seja pela ausência de políticas públicas contínuas e abrangentes. A fragilidade nas ações de valorização da carreira concorre para agravar esse quadro, haja vista a grande defasagem de profissionais habilitados em determinadas áreas (2010, p.27).

Ainda, “no tocante à formação de professores para o conteúdo da formação geral (com destaque para as ciências da natureza: Química, Física, Biologia e mesmo a Matemática), essa opção é crucial, tendo em vista a falta de professores” (2010, p. 29).

Ao pensarmos sobre as exigências para atuação docente no ensino profissional tecnológico (EPT) percebemos um certo descaso com essa profissionalidade, a qual muitas vezes é considerada desnecessária e supérflua, porque para muitos profissionais o conhecimento específico é suficiente para a prática da docência, conforme as palavras Moura, (2008, p.11):

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

De acordo com o documento “Um novo modelo de Educação Profissional e Tecnológica” (SETEC/MEC),

Na esfera mais palpável, o que se apresenta referendado em lei é a possibilidade de ingressarem para a docência das disciplinas profissionalizantes, oriundos de diferentes formações com pouco conhecimento do trabalho em educação, principalmente subestimando de certa forma o saber pedagógico, intrínseco ao ato educativo. Nesse universo bastante diversificado, o que se tem historicamente é a predominância da atuação de técnicos e bacharéis nos mais variados campos; e, na última década, maciçamente, a presença dos tecnólogos na função docente. Torna-se, portanto, necessária e urgente a instituição preceitual de licenciaturas para as disciplinas profissionalizantes (2010, p.29-30).

Na atualidade os saberes profissionais dos docentes dos IFs são múltiplos e a reflexão de sua prática é algo fundamental para a construção da sua profissionalidade emancipatória, autônoma e social. Em entrevista, a professora Maria Isabel fala a equipe editorial da Educação e Pesquisa, a respeito do artigo publicado na terceira edição do periódico, em 2013. O artigo, que trata da formação de professores, mapeou as tendências teórico-práticas que marcaram a compreensão da docência no Brasil.

Ao refletirmos sobre a importância de pesquisas no campo da educação sobre a temática formação de professores. Cunha (2013, p.625) fala sobre a importância de estudar a formação de professores hoje:

A profissão de professor carrega uma ambiguidade: ela está entre aquelas mais compreendidas universalmente, próxima ao senso comum e, ao mesmo tempo, cada vez é mais complexa. Como explicar esse fenômeno? Que mudanças vão ocorrendo que afetam a docência? Estas são as provocações que estimulam os estudos sobre a formação de professores.

A autora responde também o seguinte questionamento: De que precisam os professores na sua formação?

Essa questão remete a muitas alternativas. A pesquisa tem sido a principal estratégia de compreensão da docência. Mas ela revela diferentes tensões. Pode conceber o professor como um especialista da matéria de ensino, como um mediador de culturas, como um agente político de mudanças, como propulsor de inovações, como um guardião da ordem. Cada perspectiva revela uma visão epistemológica e uma visão de mundo. Delas decorre uma concepção de docência. A qualidade de formação se institui pela capacidade autônoma de tomar decisões fundamentadas e com bom senso. Aos professores precisa se devolver essa autonomia e ajudá-los a se responsabilizar por elas. Essa é a condição de profissionalização. As estratégias para tal exigem atitudes e compromissos políticos e éticos. Depende de movimentos institucionais e do empoderamento dos

próprios professores (CUNHA, 2013, p. 626).

No IF Catarinense, o ensino, a pesquisa e a extensão são elementos constitutivos da prática docente e essenciais nos processos de ensinagem propostos nos cursos da instituição. Nesse sentido, o PPI do IF Catarinense (2009, p. 20) contempla:

A articulação do ensino com as iniciativas de pesquisa e de extensão deverá considerar a aproximação com o mundo do trabalho, não como definidor de suas políticas internas, mas como elemento importante para dupla conscientização:

a) a do pesquisador e do extensionista, ao aceitarem também como desafio acadêmico a busca de soluções para os problemas, com a possibilidade de interferir indiretamente, nas formas de gestão e nas relações de trabalho. Tal busca pode estar diretamente ligada à resolução de problemas e desenvolvimento de tecnologias decorrentes de demandas apresentadas pelos setores produtivos ou, ainda, o desenvolvimento de pesquisas, com o intuito de produzir novos conhecimentos que servirão de suporte para novas pesquisas e tecnologias.

b) a do mundo do trabalho, que poderá ser beneficiado com os conhecimentos disponibilizados por essas iniciativas, mas precisará submeter-se às exigências decorrentes do “rigor acadêmico” que, necessariamente, revestem tais atividades.

O perfil desse professor da profissional e tecnológica, como define Lucília Machado (2008, p. 12), seria o:

sujeito da reflexão e da pesquisa, aberto ao trabalho coletivo e à ação crítica e cooperativa, comprometido com sua atualização permanente na área de formação específica e pedagógica que tem plena compreensão do mundo do trabalho e das redes de relações que envolvem as modalidades, níveis e instâncias educacionais, conhecimento de sua profissão, de suas técnicas, bases tecnológicas e valores do trabalho, bem como dos limites e possibilidades do trabalho docente que realiza e precisa realizar.

Do mesmo modo Cunha (2013), lembra que a pesquisa, à prática de formação e o significado de ser professor são elementos fundantes para a reflexão do campo da formação dos professores, nesta perspectiva:

Refletir a respeito do conceito de formação de professores exige que se recorra à pesquisa, à prática de formação e ao próprio significado do papel do professor na sociedade. A pesquisa acompanha os movimentos político-econômicos e socioculturais que dão forma ao desempenho docente, quer no plano do real, quer no ideal. Já a prática estabelece-se a partir de uma amálgama de condições teórico-contextuais (CUNHA, p. 611, 2013, grifo da autora).

Como articular ensino, pesquisa e extensão em uma instituição de ensino onde predominava por anos o ensino através da racionalidade técnica?

As questões que fundamentam um pensar pedagógico que rompa com a racionalidade técnica nos faz pensar sobre os seguintes questionamentos fundamentados na cognição situada no campo do

trabalho docente, ou seja, a peculiaridade do saber-ensinar nos IFs: Consegue-se atender a perspectiva do aluno do Ensino Técnico e do Ensino Superior? Articula-se, no processo de saber-ensinar, os saberes específicos da profissão de um técnico e os conhecimentos de um cidadão ético e crítico? Atingem-se, nas aulas, as expectativas de um aluno dos cursos do IF Catarinense? Como desenvolver um ensino que contemple a aprendizagem de estudantes com interesses e níveis distintos? Como trabalhar as novas tecnologias, as questões éticas, culturais, críticas e os conhecimentos específicos do curso de forma articulada? Que competências um professor do IFET precisa ter para ensinar de forma articulada os conteúdos? Cumprir o programa, as ementas e o currículo prescrito é algo fundamental no saber-ensinar? Como romper com a lógica prescritiva e desenvolver aulas significativas para os estudantes? É fundamental aprender estratégias de ensino/metodologias? Como se avalia o processo de ensinagem desenvolvido: classificatório, excludente, de forma emancipatória? Como contribuir para a renovação significativa dos Projetos Pedagógicos dos Cursos em que atua como docente e, conseqüentemente, para o desenvolvimento de um perfil de egresso que dê conta das demandas sociais? Quem são os discentes das turmas em que se leciona? Um diagnóstico inicial e final das turmas é importante? O perfil dos discentes dos IFs é distinto do perfil dos discentes das Universidades?

No decorrer da pesquisa, não se dará conta das questões elucidadas, mas já, inicialmente, apontam-se possibilidades de estudos fundamentais para a compreensão dessas instituições educativas criadas a partir da lei 11.

Os autores Therrien & Loiola (2001, p. 4) trazem, contudo, no âmbito de um paradigma central de investigação, as questões:

- Qual é a natureza dos saberes que conferem a competência para o trabalho docente desses sujeitos sociais?
- Como identificar esses saberes?

- Como investigar o trabalho docente através do saber produzido em contexto real de prática?

As questões apontadas pelos autores ajudam a refletir sobre os saberes necessários para a profissionalidade do professor que atua no IFET, ou seja, exerce o saber-ensinar no Ensino Técnico integrado ou subsequente e no Ensino Superior atuando no bacharelado e na licenciatura.

Destacamos, que pelo levantamento e leituras dos documentos dos encontros de formação inicial e continuada, do documento de criação do programa de formação continuada de professores, que os encontros de formação na sua maioria eram fortemente carregados de fazeres técnicos e instrumentais, como se a solução para a qualidade do ensino estivesse em carregar os professores de técnicas e métodos de ensino, sem uma reflexão do contexto educacional que então inseridos.

Resumindo, que muitas vezes nos encontros de formação objetivaram a instrumentalização sem a reflexão, autonomia intelectual e o pensar sobre sua responsabilidade e sobre suas ações enquanto educadores. Assim, vale a reflexão: O atual Programa de Formação proporciona o desenvolvimento desses novos saberes profissionais?

Na busca de informações sobre a formação pedagógica dos professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, perguntamos aos sujeitos da pesquisa se houve contribuições desses encontros de formação para a prática pedagógica, formação pessoal e desenvolvimento profissional.

Desta forma, surgiu como indagação da pesquisa: As temáticas trabalhadas nos encontros de formação contribuíram para o avanço pedagógico dos professores? Por quê?

O sujeito T02 da pesquisa nos relatou o seguinte:

Sim, houve principalmente em uma questão que a gente trabalhou bastante nos primeiros encontros, foi à questão do Bullying, do comportamento dos estudantes, de trabalhar em equipe.[...] então essa correlação é no sentido de aperfeiçoar, aproximar a equipe né, e algumas experiências

pontuais, por exemplo, como lidar com algumas situações como bullying, situações de perseguição, ou, por exemplo, estudantes que tem questões particulares, por que tem estudantes que tem questões particulares, mas elas são recorrentes em várias turmas, problemas pessoais, problemas de drogas nas famílias, problemas de divisão no lar, problemas psicológicos, uma série de coisas né, e aí a gente vai pegando exemplo à gente vai pegando estudantes que a gente pode se aproximar, aquele aluno que a gente pode encaminhar para outro colega e que tem uma é professor também ou participa do NuPe tem uma experiência e contribui naquele lado também neste sentido (T 02)

Para T 02 as experiências de trabalho coletivo relatadas nos encontros de formação contribuíram para o avanço pedagógico, pois possibilitou a união do grupo de professores para o trabalho de temáticas que vão além da sala de aula, mas que interferem no processo de ensino aprendizagem dos alunos.

De acordo com T 09 “Sim, eu acredito que sim. Eu acho que como eu falei na primeira questão a troca de experiências é fundamental para aprendermos nos erros dos outros muitas vezes como arrumar os nossos [...]”. Para T 09 é significativo ensinar e aprender com os erros e experiências dos próprios colegas.

O sujeito T 08 da pesquisa disse:

Como nosso IFC vem da parte científica e tecnológica eu acho que essas apresentações e essa divulgação da pesquisa sempre têm a ver com a questão da sala de aula, principalmente por que nós temos a disciplina de iniciação científica né e naquele momento é trabalhado com a disciplina de iniciação científica (T 08) .

Para T 08 as experiências de pesquisa trabalhadas nos encontros de formação foram significativas, pois a pesquisa é um princípio educativo que perpassa todos os processos da construção do conhecimento, seja nos cursos técnicos ou nos cursos superiores.

Ao analisarmos as falas a cima, podemos afirmar que todos os entrevistados responderam positivamente. Está receptividade positiva em relação ao programa de formação e sua avaliação positiva, demonstra que todos os envolvidos no processo de formação estão dispostos a aprender e a refletir coletivamente sobre suas práticas.

O desafio atual é o desenvolvimento de Programas de Formação Inicial e Continuada que ajude no desenvolvimento profissional dos professores atendendo os desafios atuais dessa profissionalização. Como nos diz Cunha:

Intervir nesse processo de naturalização profissional exige uma energia sistematizada de reflexão, baseada na desconstrução da experiência. **Os sujeitos professores só alteram suas práticas quando são capazes de refletir sobre si e sobre sua formação.** A desconstrução é um processo em que se pode decompor a história de vida, identificando as mediações fundamentais, para recompor uma ação educativa e profissional conseqüente e fundamentada (CUNHA, 2006, p.02, grifo nosso).

O professor do EBTT tem a necessidade de saberes pedagógicos e profissionais que deem conta da realidade dos IFs. De acordo com o documento Um novo modelo de Educação Tecnológica (SETEC/MEC)

Os Institutos Federais validam a verticalização do ensino na medida em que balizam suas políticas de atuação pela oferta de diferentes níveis e

modalidades da educação profissional e tecnológica, tomando para si a responsabilidade de possibilidades diversas de escolarização como forma de efetivar o seu compromisso com todos” (2010, p. 26)

Continua o documento

Como princípio em sua proposta político-pedagógica, os Institutos Federais deverão ofertar educação básica, principalmente em cursos de ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio; ensino técnico em geral; cursos superiores de tecnologia, licenciatura e bacharelado em áreas em que a ciência e a tecnologia são componentes determinantes, em particular as engenharias, bem como programas de Pós-Graduação lato e stricto sensu, sem deixar de assegurar a formação inicial e continuada do trabalhador e dos futuros trabalhadores (2010, p. 26).

Os entrevistados também foram questionados sobre: Quais necessidades de formação continuada um professor que atua concomitantemente na Educação Básica e Ensino Superior busca durante a sua formação pedagógica e seu desenvolvimento profissional? Em resposta, os sujeitos reforçaram a importância de aprender coletivamente através dos relatos de experiências dos colegas. Muitos depoimentos revelam isso, conforme as falas a seguir:

As necessidades de formação para T 06:

Eu acho que as maiores necessidades são em termo de como ensinar, de processo de ensino aprendizagem, de como trabalhar com o aluno visando o sucesso no ensino e aprendizagem, visto que a formação básica e epistemológica de muitos

professores não evidente, então se eu não sei como os teóricos defendem que com que os estudantes aprendem, se eu não sei como o aluno aprende, eu não vou conseguir ensinar de modo que ele venha aprender. Então eu vejo que esse conhecimento teórico epistemológico é importante.

O sujeito T 06 relata que possui a necessidade de formação em relação aos processos de ensinagem, que a formação continuada contemple os saberes epistemológicos e das práticas pedagógicas dos professores para que os estudantes venham a aprender.

De acordo com o documento “Um Novo Modelo de Educação Profissional Tecnológica”,

na proposta dos Institutos Federais, agregar à formação acadêmica a preparação para o trabalho (sem deixar de firmar o seu sentido ontológico) e a discussão dos princípios e tecnologias a ele concernentes dão luz a elementos essenciais para a definição de um propósito específico para a estrutura curricular da educação profissional e tecnológica: uma formação profissional e tecnológica contextualizada, banhada de conhecimentos, princípios e valores que potencializam a ação humana na busca de caminhos mais dignos de vida” (SETEC/MEC, 2010 p.26).

Nesta perspectiva, segundo T 09:

[...] alguma coisa que formasse melhor o professor, principalmente para trabalhar com estes estudantes que vem com pouca base de, [...]que vem com deficiências do ensino fundamental[...] e muitas vezes da o professor área técnica não

consegue enxergar isso ele tem esta dificuldade, muitas vezes temos estudantes que chegam ao Ensino Médio [...] mas eu acho que a gente precisa aprender como trabalhar com estes estudantes, diversificação das aulas, de que maneira abordar o mesmo assunto, [...] vamos dizer assim estudar algumas estratégias de ensino que melhorassem a aula [...] isto ajudaria dentro de uma formação continuada e uma especialização dentro da instituição, curso mesmo de formação pedagógica que pudessem certificar os professores eu acho que seria bem interessante.

Para T 09 as formações devem dar conta das necessidades dos professores em relação ao ensinar e aprender, principalmente contribuições que procedimentos de ensinagem para os estudantes que possuem mais dificuldades de aprender e possuem já uma lacuna em suas formações desde os outros níveis de ensino. Segundo Libâneo,

O novo professor precisaria, no mínimo, de uma cultura geral mais ampliada, capacidade de aprender a aprender, competência para saber agir na sala de aula, habilidades comunicativas, domínio da linguagem informacional, saber usar meios de comunicação e articular as aulas com as mídias e multimídias (1998, p.22).

De acordo com T 07:

[...] pessoalmente para mim é um grande desafio e vejo que para todos os professores é um desafio atuar desde o ensino médio, até lá há possibilidade hoje pós-graduações [...]. Então essa parte, dizemos assim de formação continuada, de formação pedagógica precisa ainda ser bastante estudada e melhorada, por que são níveis

diferentes e vamos chamar assim estudantes, estudante em situações diferentes e às vezes no mesmo dia você precisa atuar em diferentes públicos, em diferentes cursos.

Para T 07 a formação continuada deve capacitar os docentes para atuar nas realidades distintas de ensinar no ensino médio profissionalizante e no ensino superior, conseguindo fazer essa transposição didática entre os diferentes cursos e níveis de ensino.

De acordo com o documento *Um novo modelo de Educação Profissional Tecnológica* (SETEC/MEC)

Essa organização curricular dos Institutos Federais traz para os profissionais da educação um espaço ímpar de construção de saberes, por terem esses profissionais a possibilidade de dialogar simultaneamente e de forma articulada, da educação básica até a Pós-Graduação, trazendo a formação profissional como paradigma nuclear, o que faz que essa atuação acabe por sedimentar o princípio da verticalização. Esses profissionais têm a possibilidade de, no mesmo espaço institucional, construir vínculos em diferentes níveis e modalidades de ensino, em diferentes níveis da formação profissional, buscar metodologias que melhor se apliquem a cada ação, estabelecendo a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (2010, p.27).

Ainda o documento

Esse lidar, pois, com o conhecimento de forma integrada e verticalizada exige outra postura que supere o modelo hegemônico disciplinar. Significa pensar um profissional da educação capaz de desenvolver um trabalho reflexivo e criativo e promover transposições didáticas

contextualizadas que permitam a construção da autonomia dos educandos (2010, p.27).

Da mesma forma para T 10:

Eu como professor eu vejo assim, eu trabalhei e trabalho a minha vida inteira com ensino médio técnico profissionalizante e agora eu comecei a trabalhar com o ensino superior então há uma necessidade de uma discussão com outras pessoas para, por que a juventude também mudou muito, hoje em dia você pega está parte de mídia, de internet, como usar[...]. Então como trabalhar? Eu vejo que a questão de alguns valores que tem que ter em sala de aula, questão de disciplina, o sistema de avaliação [...]. Como trabalhar com essa juventude hoje para atingir o objetivo.

Para T 10 possui a necessidade de saberes pedagógicos para atuar no ensino superior, e de compreender como ensinar e aprender com a juventude dos dias atuais. De acordo com Aranha *apud* Shiroma e Filho:

Além do mais, ao contrário do que ocorre no ensino regular, onde o professor é formado para lecionar uma disciplina, na Educação Profissional o docente se envolve, em geral, com uma área do conhecimento. Assim, temos professores que lecionam mecânica, elétrica, análise química, entre outras, e não professores de disciplinas (matemática, inglês, geografia, etc.). Isso complexifica as exigências e este fato suscitaria a necessidade de um aprofundamento e trabalho diferenciado no campo da formação docente para

a Educação Profissional (ARANHA *apud* SHIROMA e FILHO, 2011, p.732).

Nesta perspectiva, as necessidades de formação de T 04:

Como professora, eu não consigo enxergar processo educacional sem formação [...] E quando eu falo em formar não é no sentido de colocar em forma, é no sentido de mostrar para eles algumas coisas que eles precisam enxergar isso só vai acontecer se eu estiver constantemente em processo de formação, caso contrário eu estou contribuindo para o retrocesso do processo educativo [...].

Para T 04 é significativo para o campo da formação de professores “compreender que sempre precisamos estar aprendendo e em constante processo de formação”. Segundo Ciavatta,

à semelhança dos CEFETs, os Institutos Federais têm dupla responsabilidade, o ensino, a pesquisa e a extensão como universidades e a manutenção do ensino médio de qualidade como é sua tradição. Mas as políticas públicas de educação no Brasil não têm atendido satisfatoriamente a toda a população, principalmente no que toca ao ensino médio, cuja gratuidade e obrigatoriedade não é asseguradas nos termos da lei, e depende do sucesso dos programas governamentais (2010, p.171).

De acordo, com os entrevistados são várias as necessidades de formação desses profissionais que atuam na EBT. Também é bastante evidenciado em suas falas a preocupação com a formação de sua profissionalidade, que essa formação proporcione uma educação de qualidade.

Para compor esse esforço, Libâneo, (1996a, p.10-11): propõe-se a discussão de um conjunto de objetivos para uma educação básica de qualidade:

Preparação para o mundo do trabalho em que a escola se organize para atender às demandas econômicas e de emprego, inclusive para formas alternativas, visando à flexibilização que caracteriza o processo produtivo contemporâneo e adaptação dos trabalhadores às complexas condições de exercício profissional no mercado de trabalho. [...]

Nessa dimensão, segundo Libâneo, trata-se do desenvolvimento de uma escola unitária, centrada na formação geral (que articule o conhecer, o valorar e o agir) e na cultura tecnológica (capacidades de fazer escolhas valorativas, tomar decisões, fazer análises globalizantes, interpretar informações de toda natureza, pensar estrategicamente, e de flexibilidade intelectual).

Formação para a cidadania crítica, isto é, formar um cidadão-trabalhador capaz de interferir criticamente na realidade para transformá-la e não apenas formar para integrar o mercado de trabalho. [...];

De acordo com o autor a “escola deve continuar investindo na ajuda aos estudantes a se tomarem críticos, a se engajarem na luta pela justiça social, a situarem se competente e criticamente no sistema produtivo”. Desta forma a educação está voltada para o desenvolvimento de cidadãos autônomos e críticos.

Preparação para a participação social, em termos de fortalecimento de movimentos sociais, não apenas os que envolvem setores amplos da sociedade, mas também aqueles localizados, baseados em interesses comunitários mais restritos, no bairro, na região, nos pequenos grupos, organizados em associações civis, entidades não governamentais etc.

Nesta dimensão segundo Libâneo, a preparação para a participação social é uma exigência educativa para viabilizar o controle público não-estatal sobre o Estado, mediante o fortalecimento da esfera pública não-estatal, e que implica no desenvolvimento de competências sociais como relações grupais e intergrupais, processos democráticos e eficazes de tomada de decisões, capacidades sociocomunicativas, de iniciativa, de liderança, de solução de problemas”, pois o ser humano é um ser social e a produção do conhecimento está direcionado as ações desses sujeitos .

Na dimensão da formação da “*Formação ética*, explicitando valores e atitudes por meio das atividades escolares”. Analisamos a importância de o trabalho educativo contemplar as formar valores e atitudes ante o mundo da política e da economia, o consumismo, o sexo, a droga, a predação ambiental, a violência, e perante, também, as formas de exploração que se mantêm no capitalismo contemporâneo, para a formação de cidadãos conscientes do seu papel político e social.

Os entrevistados também foram questionados se o NuPe responsável pela execução do programa de formação e capacitação continuada do *campus* realizou pesquisas para conhecer as necessidades e opiniões dos educadores? A compreender:

Para T 02, “sim, durante todo o processo de formação que a gente passou, em todos eles houve um questionário ao final [...]”.

De acordo com T 08 “Sim, naquele momento eu fui consultada, as pessoas conversaram comigo, naquele período sim”.

Para T 06, “Sim, tanto que nós nas reuniões, quanto durante os encontros com papelzinho elaborados para a avaliação do evento, eram oportunidades que podiam ser feitas as considerações”. E para T 03 “Sim, às vezes muitas vezes de forma informar, mas a pesquisa era feita”.

Desta forma, de acordo com as falas de T 02, T 08, T 06 e T 03 houve a realização de avaliações em todos os encontros de formação, onde ao final das atividades de formação os participantes respondiam questões avaliando os encontros e podiam fazer sugestões.

O entrevistado T 10 respondeu que:

Na época foi feito uma pesquisa, na questão dos colóquios era por inscrição, na questão das palestras e da formação continuada não me lembro de uma pesquisa com questionário, o pessoal era consultado, eu fui consultado no qual assunto que vai abordar o que vai fazer o que não vai fazer qual a maior dificuldade naquele momento ai, mas questionário e pesquisa não foram feitos (T 10).

Para T 10 os organizadores realizavam uma consulta perguntando para os professores sobre temáticas relevantes para as formações, mas não lembra-se da realização de uma pesquisa formal por parte do NuPe.

O entrevistado T 07 disse:

Eu não tenho certeza disso a minha impressão que de vez em quando nós respondíamos perguntas, situações de necessidade, então a lembrança que durante este período que está sendo avaliado, questionado ai, que se fazia sim,

questões de temas, assuntos e abordagens que deveriam ser tratados (T 07, grifo nosso).

Para T 10 não havia a realização de uma entrevista/pesquisa formal sobre as necessidades de formação, mas os professores eram consultados e questionados informalmente sobre temáticas emergentes para os encontros de formação.

A fala de T 01 diz, “me deixa ver, pesquisas, pesquisas, não lembro se surgiu alguma pesquisa”. Para T 01 não ocorreram pesquisas de demandas por parte do NuPe, o que mostra uma falha de comunicação interna no *campus* sobre o assunto.

Desta forma, foi constatado durante a pesquisa que o levantamento de demandas realizado pelo NuPe não foi suficiente e que a estratégia de coleta de dados não atingiu seu objetivo, pois a maioria dos entrevistados respondeu não ter conhecimento do levantamento oficial de demandas realizado pelo NuPe, respondendo que o levantamento era feito muitas vezes de forma informal, me conversar e opiniões de um grupo restrito de pessoas.

O instrumento de coleta e levantamento de demandas e temas para a formação continuada docente (ANEXO B) foi enviado para o e-mail dos professores, mas o retorno não foi o esperado, conforme o relato da entrevistada T 04:

Eu lembro que nós fizemos um ensaio para isso e **nós enviamos para todos os professores um questionário para fazer esse levantamento**, por que nós queríamos exatamente isso, que a formação ela não fosse verticalizada, que ela não visse de cima para baixo e que não fossemos nós a olhar e que dizerem não eles precisa disso, nós queríamos exatamente o contrário, nós queríamos saber quais eram as necessidades que eles identificavam pra ai nós podermos desenvolver o trabalho (T 04).

Eu lembro também do tamanho da nossa frustração, que salvo eu esteja equivocada por que já faz algum tempo, mas nós não recebemos nenhum questionário de volta, com nenhum indicativo de quais seriam as demandas e aí claro a partir de conversar informais e até com a equipe pedagógica e nós tínhamos a coordenação de ensino, diretor de ensino, algum demandas eram levantadas e a partir disso eu fazia e muito nós identificávamos ali no NuPe mesmo (T 04, grifo nosso).

Desta forma, para o sucesso e aprimoramento constante de um programa de formação de professores do EBTT, é necessário que as demandas de formação emergjam da base, do chão da escola, ou seja, dos educadores que participaram da formação continuada e do desenvolvimento de sua profissionalidade através dos projetos de formação oferecidos pela instituição onde atua ou órgãos como o a SETEC /MEC. Conforme, afirma Anastasiou:

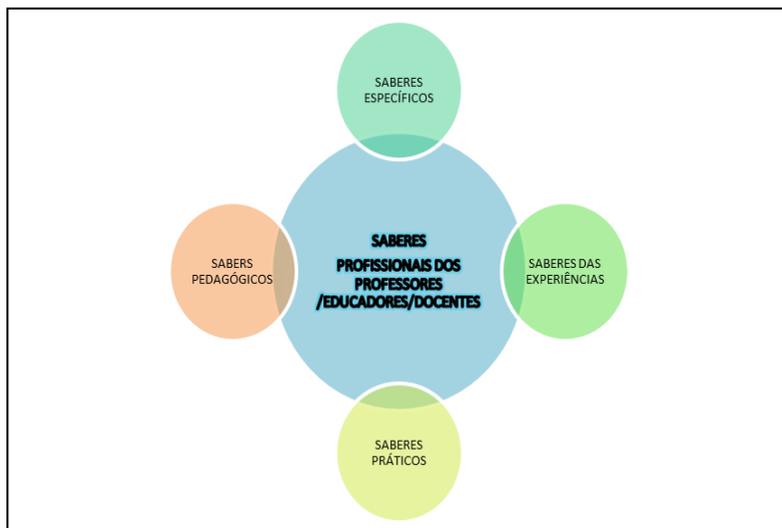
Partindo das necessidades coletivamente detectadas, busca colocar os professores em condições de reelaborar seus saberes, inicialmente por eles considerados como verdades, em confronto com as práticas cotidianas. Assim, realizam a pesquisa da própria prática, analisando-a em relação aos quadros teóricos obtidos nos textos estudados, ou pela análise de filmes e de outras atividades. O alargamento intencional da compreensão do processo de construir-se continuamente como professor, da compreensão do processo coletivo e da compreensão do aluno como parceiro são elementos essenciais à reflexão dos docentes. **Nesse sentido, os saberes da experiência são tomados como ponto de partida e de chegada e**

fundamentais na construção do processo identitário (ANASTASIOU *apud* PIMENTA, ANASTASIOU, CAVALLET, 2003. p.276, grifo nosso).

A maioria dos sujeitos reconhece a necessidade de aprofundamentos das questões pedagógicas na sua formação como professor e principalmente como professores que atuam nos dois níveis: Ensino Básico e ensino Superior. Mas, que os sujeitos de formação, são também os sujeitos que devem relatar suas necessidades de formação, para que essas sejam temáticas trabalhadas no desenvolvimento profissional dos mesmos.

De acordo com as falas e a fundamentação dos autores que escrevem sobre saberes docentes, foi possível construirmos a seguinte figura sobre a construção dos saberes profissionais dos professores do EBTT dos IFs. Conforme demonstramos a seguir:

Figura 10: Construção dos saberes profissionais dos professores do EBTT



Fonte: BRANDT, (2014)

Conforme ilustra a figura 10, a relação entre os saberes específicos, os saberes pedagógicos, os saberes práticos e os saberes das experiências constituem os saberes profissionais dos professores. A reflexão sobre as experiências profissionais resultantes do trabalho pedagógico dos professores é uma estratégia de formação necessária para a construção dos saberes profissionais, pois proporciona a oportunidade de investigação sobre a ação.

Em texto apresentado no CONNEPI, 2010, Adriana Paula Quixabeira R. e S. Oliveira Santos e Vera Lúcia Bueno Fartes, afirmam:

A valorização dos saberes e da experiência dos professores da Educação Profissional e Tecnológica é questão debatida mas pouco aprofundada quando se trata da cultura profissional sob a perspectiva ética e política do docente, inclusive, no espaço institucional, onde é fundamental uma relação coerente entre educação, trabalho, tecnologia e uma formação pautada naquelas perspectivas. (OLIVEIRA SANTOS; FARTES, 2010, p.03).

Vale a elucidativa de Libâneo (2013, p.25) quando afirmam que a formação profissional do professor implica, pois, uma contínua interpretação entre teoria e prática, a teoria vinculada aos problemas reais postos pela experiência prática e a ação prática orientada teoricamente.

Assim, segundo Veiga (2008, p.20), o exercício da docência envolve saberes específicos, os saberes pedagógicos e os saberes constituídos nos espaços da experiência.

Conclui a autora, que a docência, é, portanto, uma atividade complexa por requerer saberes diversificados. Isso significa que os saberes que dão sustentação à docência exigem uma formação profissional numa prática teórica e prática.

A propósito, a realização destas entrevistas com os sujeitos relatados e suas falas a cima, possibilitou para o campo da formação continuada dos professores do EBTT um importante debate sobre os direitos de formação desses profissionais e a luta pela manutenção de ações existentes na instituição.

Neste sentido, pontua Cunha (2006),

[...] intervir nesse processo de naturalização profissional exige uma energia sistematizada de reflexão, baseada na desconstrução da

experiência. Os sujeitos professores só alteram suas práticas quando são capazes de refletir sobre si e sobre sua formação. A desconstrução é um processo em que se pode decompor a história de vida, identificando as mediações fundamentais, para recompor uma ação educativa e profissional consequente e fundamentada. (CUNHA 2006, p.02, grifo nosso)

Nas falas da equipe pedagógica que pensou o programa de formação os ensejos e as necessidades de formação e desenvolvimento dos profissionais são ratificados:

[...] primeiro que eu entendo que é muito difícil à gente ter uma educação efetiva dê conta das demandas atuais sem que agente esteja efetivamente em formação, essa é uma visão bastante profissional e enquanto ideal profissional também (T 04).

Além disso, o processo de formação pedagógica dos professores dos IFs precisa respeitar as características de formação e atuação desses profissionais, que possuem as mais diversas formações em licenciaturas, bacharelados, engenharias e tecnólogos, os quais atuam concomitantemente em curso da Educação Básica e do Ensino Superior. Desta forma, não estamos falando em formação pedagógica universitária ou em formação pedagógica para a educação profissional, nos referimos a essa “nova” institucionalidade dos IFs que ocasionou na construção do professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico que possui características e necessidades próprias de formação pedagógica. Conforme relato de um professor:

É eu espero assim que a nossa instituição hoje tem um grande desafio, a gente participou da antiga Escola Agrotécnica Federal baseada só no curso técnico como carro chefe depois foi se situando, já tinha um grande desafio principalmente porque temos o ensino médio com o ensino técnico junto e agora com a criação do IFs onde além dos cursos técnicos, nós temos os cursos superiores e engenharias e licenciaturas dentre outros, está um grande desafio principalmente por que a gente como professor de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico tem este compromisso de participar e atuar em diversos cursos dentro da instituição (T O7) .

Os IFs por ter essa característica própria de ofertar cursos nos mais diversos níveis proporcionam uma interação de saberes entre os professores do EBTT e essa composição é interessante para o desenvolvimento do ensino. Conforme o documento Um novo modelo de Educação Tecnológica (SETEC/MEC)

O espaço que se estabelece a partir da oferta múltipla de formação proporciona uma ambiência em que as multifacetadas do processo educativo evidenciam-se e trazem a possibilidade de se estabelecerem nexos internos e promover a inter-relação de saberes, o que concorre para um tratamento mais adequado à natureza da ciência que é multi e interdisciplinar (2010, p.26).

Segundo os autores:

[...] o saber ou o saber-fazer contextualizado ou a aprendizagem contextualizada da prática

educativa, por exemplo, se definem no interior de um campo complexo de inter-relações e, mais precisamente, no interior de um processo social de participação em dois níveis: inicialmente no plano local, no interior mesmo da experiência do desenrolar das atividades em sala de aula, e simultaneamente no plano global, ou seja, no âmbito dos processos de produção e reprodução da comunidade de práticas comuns [...] (TERRIEN & LOIOLA, 2001, p.13).

Com base no exposto, passamos a refletir sobre a seguinte questão: O que conceitua a docência? Conforme Veiga (2008):

No sentido epistemológico a docência tem suas raízes no *latim docere*, que significa ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender, O registro dos termos na língua portuguesa é datado de 1916, o que implica dizer que a utilização, ou melhor, a apropriação do termo é algo novo no espaço dos discursos da educação (VEIGA, 2008, p.13).

No sentido formal, a mesma autora conceitua a docência como o trabalho dos professores: na realidade, estes desempenham um conjunto de funções que ultrapassam a tarefa de ministra aula, mas em uma multiplicidade de funções como as descritas no art. 13 da LDB 9.394/96. As funções normativas convencionais como ter um bom conhecimento sobre a disciplina e sobre como explicá-la, foram tornando-se mais complexas com o tempo e com o surgimento de novas condições de trabalho (VEIGA, 2008, p.13).

Do ponto de vista da Lei 9.394/96, o artigo 13 estabelece como funções dos professores:

[...] participar da elaboração do PPP; elaborar e cumprir o plano de trabalho; zelar pela aprendizagem dos estudantes; estabelecer estratégias de recuperação para os estudantes de menor rendimento; ministrar os dias letivos e hora-aula estabelecidos; **participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional** (grifo nosso).

Para Tardif (2000), o ato de ensinar, a prática pedagógica do trabalho docente é contextualizado pela experiência, competência e o saber-ensinar dos sujeitos em sua profissionalidade. Conforme a figura 11 a seguir:

Figura 11: Saberes docentes Tardif (2000)

Fonte: BRANDT, (2013)

Os autores Therrien & Loiola (2001) desenvolvem a compreensão do significado da experiência no saber-ensinar: o trabalho docente, segundo a perspectiva da ergonomia, inspirada na cognição situada no campo de atuação docente.

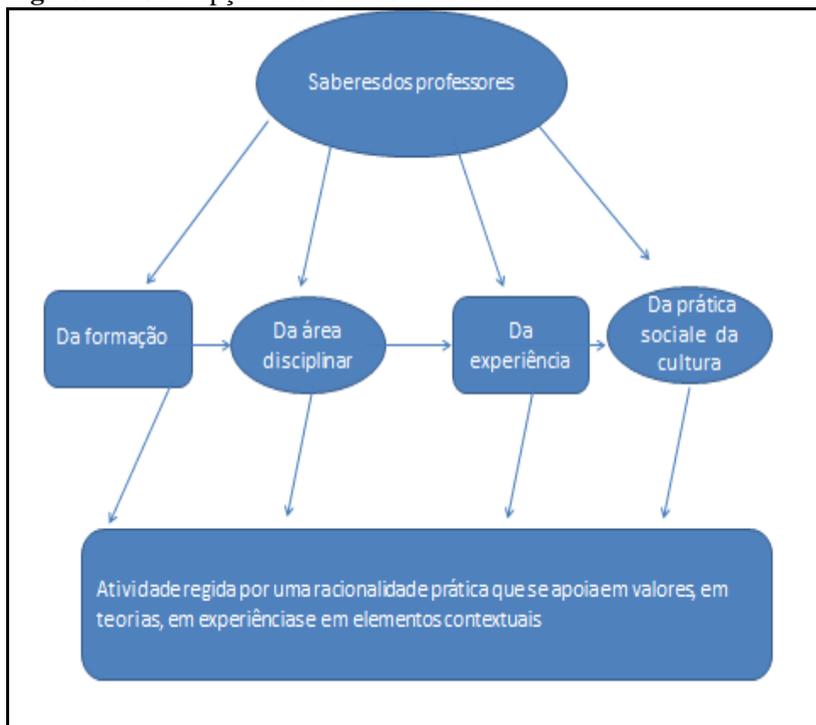
Um estudo sobre os saberes dos professores que atuam no Ensino Básico e Tecnológico é fundamental para a compreensão da especificidade da atuação desses professores.

Assim, de acordo com o estudo das autoras Oliveira Santos e Fartes que tratam sobre a temática formação de professores para a EPT:

Essas discussões conduzem inevitavelmente às contradições e aos paradoxos vividos pelos docentes, no que diz respeito ao seu papel social,

pois, se por um lado, necessitam dar conta dos conhecimentos técnico-científicos constantemente renovados, por outro, devem assumir responsabilidades inerentes ao pleno desenvolvimento humano que caracteriza a função formadora de que estão investidos, o que, parece exigir a mobilização de uma “racionalidade” ética que se constitua na singularidade e na coletividade (OLIVEIRA SANTOS; FARTES, 2010, p.03).

A concepção dos saberes docentes, segundo os autores Therrien & Loiola (2001), é demonstrada na figura a seguir:

Figura 12: Concepção dos saberes docentes

Fonte: BRANDT (2013)

Segundo Therrien & Damasceno (2000), os conhecimentos do ato pedagógico e a gestão pedagógica da sala de aula no contexto da cultura docente são influenciados pelo contexto onde estão inseridos, e o trabalho docente incorpora igualmente conhecimentos desenvolvidos por diferentes áreas como a psicologia, a sociologia, a filosofia, a antropologia e a história, entre outras. Essa compreensão serviu de alicerce na construção de uma concepção da cultura docente em ação.

De acordo com Cunha (2004), a profissão docente passa por uma série crise, onde os conhecimentos que davam sustentação a um ensino prescritivo foram abalados e legitimados pelo conhecimento científico, levando à construção de novos saberes para a ação docente, ou seja, para o saber-ensinar.

Propõem-se, como caminho inicial dessa pesquisa, a discussão do que foi realizado e os resultados alcançados pelo Programa no decorrer dos anos 2010-2011-2012, garimpando-se, com os professores envolvidos, com a equipe pedagógica (NuPe) e com a direção de ensino, as ações realizadas pelo Programa no decorrer dos anos pesquisados, sendo importante pontuar, no decorrer das análises da pesquisa empírica a seguir, os elementos significativos pela contribuição à pesquisa proposta.

Ao escrever sobre o programa de formação do *campus* Rio do Sul, foram feitas escolhas, a partir das interpretações sobre a análise dos autores, das fontes coletadas, da compreensão das leituras e dos julgamentos sobre o que se considera relevante no campo que envolve a formação de professores, em especial esse objeto escolhido.

Destaca-se que, a cada leitura, são aprimorados os conceitos e que todas as análises, reflexões, teorias ou conceitos aqui desenvolvidos podem não contemplar tudo, podem ter falhas, estando sujeitos à crítica, por isso busca-se destacar a relevância do estudo científico abordado nessa obra.

Essa parte do estudo proposto busca destacar alguns dos aspectos centrais do tema, apontando seus principais conceitos e bases. O objetivo é desenvolver alguns pressupostos centrais para a compreensão dos estudos e lançar/trazer algumas contribuições ao campo.

De acordo com Tardif (2000), pela natureza dos conhecimentos que as envolve, indica oito características dos saberes dos professores: apoio em conhecimentos científicos; aquisição de saberes, através de uma formação universitária; detenção de conhecimentos profissionais práticos; aquisição de conhecimentos, que proporciona aos profissionais, competência e o direito de usarem; capacidade de avaliarem o trabalho de seus colegas; autonomia; continuidade de sua formação inicial,

através de uma formação contínua e conhecimento de que, enquanto profissionais, são responsabilizados. São essas as características que o processo de profissionalização vem procurando implantar no ensino e na formação dos professores.

Características do conhecimento profissional, segundo Maurice Tardif (2000), são demonstradas no quadro a seguir:

Quadro 12: Conhecimento profissional segundo Maurice Tardif (2000)

Fonte: DISCIPLINA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DIMENSÕES CONCEITUAIS E HISTÓRICAS, PPGE - UFSC (2013)

As mudanças na natureza e na definição do trabalho do professor envolvem, entre outros pressupostos, a necessidade de uma formação inicial e continuada; uma adequada qualificação, consolidando as dimensões pedagógica, didática e tecnológica, que permitam a construção de saberes, troca de experiências, recuperação do sentimento

de pertencimento a uma classe definida e a luta pelo reconhecimento social enquanto profissão.

Para Pimenta (2009, p. 58) pensar, pois, em qualidade de ensino é pensar também em qualificação docente, questão presente na problemática da democratização da escola pública, e esta extrapola as questões pedagógicas.

O capítulo a seguir aborda os processos de análise das contribuições do Programa de Formação para a formação inicial e continuada dos professores do EBTT, através da escrita e reflexão das falas dos 09 sujeitos entrevistados.

5 CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA PROFISSIONALIDADE DOS PROFESSORES DE ENSINO BÁSICO TÉCNICO E TECNOLÓGICO: ANÁLISE DAS AÇÕES NO IF CATARINENSE – CAMPUS RIO DO SUL

O professor da educação profissional deve ser capaz de descrever práticas profissionais (como, por quem e dentro de que condições uma atividade é realizada), de levar em conta o uso que quer fazer desta descrição no processo de ensino-aprendizagem (tipo de apropriação e grau de utilização das técnicas) e de estabelecer a diferença entre ensinar práticas e ensinar os saberes sobre estas práticas (construção mais ou menos elaborada, mais ou menos formalizada destas práticas) (MACHADO, 2008, p. 10-11).

Para Machado:

O professor da educação profissional deve ser capaz de permitir que seus estudantes compreendam, de forma reflexiva e crítica, os mundos do trabalho, dos objetos e dos sistemas tecnológicos dentro dos quais estes evoluem; as motivações e interferências das organizações sociais pelas quais e para as quais estes objetos e sistemas foram criados e existem; a evolução do mundo natural e social do ponto de vista das relações humanas com o progresso tecnológico; como os produtos e processos tecnológicos são concebidos, fabricados e como podem ser utilizados; métodos de trabalho dos ambientes tecnológicos e das organizações de trabalho. Precisa saber desenvolver comportamentos proativos e socialmente responsáveis com relação

à produção, distribuição e consumo da tecnologia (2008, p. 11).

A questão da formação dos profissionais da educação que vão atuar nos diversos níveis do sistema de ensino é objeto de permanente preocupação por parte de todos aqueles que se interessam pelos destinos da educação em qualquer sociedade. Não tem sido diferente no Brasil. Trata-se, sem nenhuma dúvida, de questão crucial para a área, uma vez que o cerne do processo educacional encontra-se, em última análise, nas relações concretas que se estabelecem entre educadores e educandos, nas quais a atuação participativa dos primeiros assume papel decisivo (SEVERINO, 2003).

Neste sentido, para planejar ações de formações para professores do EBTT é de fundamental importância escutarmos desses sujeitos suas necessidades de formação e as contribuições que possuem para o avanço do Programa de Formação que foi desenvolvido no IF Catarinense, *campus* Rio do Sul, no laço temporal da pesquisa 2010 a 2012. Portanto, os 9 sujeitos da pesquisa foram questionados sobre as contribuições que poderiam oferecer para o aprimoramento/melhoria do objeto da pesquisa.

As análises das falas dos entrevistados tiveram por base a contribuição Kuenzer, (1999, 2007, 2008a, 2008b); Moura, (2008a, 2008b); Machado (2008) e Shiroma, (2011; 2013) especialmente o que diz respeito formação docente para a educação profissional tecnológica Cunha (2006, 2010, 2013); Libâneo (1998, 2013); Pimenta (1996, 2003, 2005); Severino (2003); Veiga (2008) em relação a formação de professores em geral constituindo-se a análise.

Desta forma, destacamos ser importante a caracterização da autonomia profissional dos professores para a temática. Para Contreras, “a autonomia, no contexto da prática do ensino, deve ser entendida como um processo de construção permanente no qual devem ser conjugar, se equilibrar e fazer sentido muitos elementos” (2002, p.193).

Segundo o mesmo autor (2002), esse percurso em construção mostra a forma pela qual irão se entrelaçando os aspectos pessoais (os próprios compromissos profissionais) com os de relacionamento (pois o

ensino se realiza em um contexto de relações pessoais e sociais); “as tentativas de compreensão e equilíbrio social com a defesa profissional de valores educativos, e a independência de juízo com a participação social” (CONTRERAS, 2002, p.193).

Para o estudo do campo, apresentamos um resumo dos diferentes significados da autonomia em função dos três modelos profissionais conceituados por Contreras (2002) no quadro 13 abaixo:

Quadro 13: A autonomia profissional de acordo com os três modelos de professores

(continua)

		MODELO DE PROFESSORES		
		Especialista Técnico	Profissional Reflexivo	Intelectual Crítico
DIMENSÃO DA PROFISSIONALIDADE DO PROFESSOR	<i>Obrigaçãomoral</i>	Rejeição de problemas normativos. Os fins e valores passam a ser resultados estáveis e bem definidos, os quais se espera alcançar.	O ensino deve guiar-se pelos valores educativos pessoalmente assumidos. Definem as qualidades morais da relação e da experiência educativa.	Ensino dirigido à emancipação individual e social, guiada pelos valores da racionalidade, justiça e satisfação
	<i>Compromisso com a comunidade</i>	Despolitização da prática. Aceitação das metas do sistema e preocupação pela eficácia e eficiência com êxito.	Negociação e equilíbrio entre os interesses sociais, interpretando seu valor e medicando política e prática entre eles.	Defesa de valores para o bem comum (justiça, igualdade e outros). Participação em movimentos sociais pela democratização.

	<i>Competência profissional</i>	Domínio técnico dos métodos para alcançar resultados previstos.	Pesquisa /reflexão sobre a prática. Deliberação na incerteza acerca da forma moral ou educativamente correta de agir em cada caso.	Autorreflexão sobre as distorções ideológicas e os condicionantes institucionais. Desenvolvimento da análise e da crítica social. Participação na ação política transformadora.
CONCEPÇÃO DA AUTONOMIA PROFISSIONAL		Autonomia como <i>status</i> ou atributo. Autoridade unilateral do especialista. Não ingerência. Autonomia ilusória: dependência de diretrizes técnicas, insensibilidade para os dilemas incapacidade de resposta criativa diante da incerteza.	Autonomia como responsabilidade moral, individual, considerando os diferentes pontos de vista. Equilíbrio ente a independência de juízo e a responsabilidade social. Capacidade para resolver criativamente as situações-problema para realização prática das pretensões educativas.	Autonomia como emancipação: liberação profissional e social das opressões. Superação das distorções ideológicas. Consciência crítica. Autonomia como processo coletivo (configuração discursiva de uma vontade comum), dirigido à transformação das condições institucionais e sociais do ensino

Fonte: QUADRO ADAPTADO POR BRANDT DO LIVRO DE CONTRERAS (2002, p.192)

Portanto, num diálogo entre as falas dos sujeitos e o campo da educação, percebemos que as pesquisas sobre a temática de formação de professores para a EBT, apontam à necessidade de uma formação

reflexiva, autônoma e emancipatório a fim de que o professor não seja um subordinado à lógica do mercado, mas que tenha a compreensão dos diferentes campos de atuação.

5.1 CONTRIBUIÇÕES DOS EDUCADORES PARA O AVANÇO PEDAGÓGICO DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO

Como é difícil responder, quando a gente está ai do outro lado é tão fácil falar (T 04).

Para apresentarmos, possibilidades de avanços no Programa de Formação são essenciais as contribuições dos sujeitos/educadores que planejaram e realizaram os encontros de formação e os sujeitos/educadores/professores que deles participaram. Desta forma, com o objetivo de trazer contribuições para o campo e responder o problema da pesquisa proposto os entrevistados foram questionados sobre contribuições de melhorias no Programa de Formação, quanto ao planejamento dos encontros e módulos de formação; quanto ao suporte pedagógico aos educadores; e quanto ao suporte pedagógico para o desenvolvimento profissional do educador/professor do Ensino Básico Técnico e Tecnológico do IF Catarinense – *campus* Rio do Sul.

Na fala do entrevistado T 07 traz contribuições para o Programa de Formação, ele nos diz:

Eu posso falar que assim eu não participei da acolhida, mas é acho que extremamente importante ter uma acolhida, principalmente para informar, para passar essa experiência da instituição para as pessoas que estão chegando, para tentar padronizar essa forma de informação, se não as pessoas acabam cada uma pegando uma informação de pessoas diferentes e ai nem sempre são as informações oficiais e necessárias, não posso falar por que não participei da acolhida, mas acho que é necessária a acolhida de todos os professores incitantes.

Da formação continuada como eu já falei, há uma necessidade sim, penso que precisa ser institucionalizado e ai determinado períodos, também não pode ser uma coisa toda semana por que fica cansativo, mas sim períodos e períodos, mas ai é uma questão de se estudar uma melhor forma, há necessidade sim de pelo menos reunir, discutir e formar este processo (T 07).

A propósito, nos afirmas as autoras Santos, Fighera e Juchem:

Assim, as reflexões decorrentes deste trabalho nos possibilitam afirmar que é essencial pensar em programas que favoreçam o desenvolvimento profissional dos docentes que atuam na Educação Profissional e Tecnológica. Neste contexto, mudanças significativas aconteceriam se ações relativas às questões éticas, afetivas e político-sociais fossem contempladas nos programas de formação docente (2012, p.01).

Ao examinar os resultados da pesquisa, especialmente nesse contexto, alguns pontos relacionados ao planejamento dos encontros e módulos de formação, contribuições para o desenvolvimento

profissional e dos saberes pedagógicos do professor do EBTT são destacados nas análises a seguir.

5.1.1 Contribuições para o Programa de Formação quanto ao planejamento dos encontros e módulos de formação

Os 9 sujeitos da entrevista, ao serem indagados sobre a Contribuições para o Programa de Formação quanto ao planejamento dos encontros e módulos de formação para a (re) construção e avanço dos encontros de formação inicial e continuada, todos os educadores investigados mencionaram que a formação continuada e os encontros de capacitação contribuíram com a prática pedagógica e que no período em análise as atividades estavam bem estruturadas e planejadas, mas que sempre há avanços que podem contribuir para o aperfeiçoamento do programa de formação.

Quando a equipe de gestão foi indagada sobre contribuições para o planejamento dos encontros e módulos de formação, os entrevistados T 06, T 10, T 03 e T 01 responderam:

Considerando a questão 2010- 2012 eu acho que o planejamento como ocorria era interessante, a questão de ser mensal ou bimestral com planejamento ao final de ano para verificar onde seria atuado no outro (T 06).

A contribuição de T 06 é que seja feito um planejamento prévio com os professores dos temas que serão trabalhados nos encontros de formação e que esses fossem realizados mensalmente ou bimestralmente.

[...] Hoje observo que dentro do *campus* Rio do Sul, as duas unidades elas têm, não dá pra tratar de forma igual. [...] o ensino médio e o superior, então eu acho como sugestão para o futuro, nós

planejar assuntos diferente e tratar diferente as duas unidades, em alguns momentos inventos separados outros momentos eventos juntos e com os temas bem diferentes, temas de repente ligados ao dia-a-dia da sala de aula, temas ligados à parte técnica que também é interessante, parte de capacitação dentro daquelas áreas como falei áreas de exatas, línguas, agricultura, zootecnia, por que ai a pessoa está mais motivada (T 10).

A contribuição de T 10 que sejam feitas formações por níveis de ensino, por áreas de formação e que o planejamento dos encontros de formação contemple as duas unidades do *campus*: a Sede e a Unidade Urbana.

Este planejamento dos encontros deve realente ser em equipe, jamais um grupo deve pensar esses encontros sozinhos, analisando em especial o público alvo, por que através do planejamento que vão vir às temáticas e vai vir o interesse do profissional em participar. Então penso que o trabalho deve cada vez mais em equipe e que um profissional tente trazer o outro de alguma forma, aquele que acredita, fazer que de certa forma a sua opinião conseguisse conquistar esse outro colega que está acomodado, às vezes não está concordando muito com o processo de crescimento, de estudo e dedicação (T 03).

A sugestão de T 03 é que os encontros de formação sejam planejados no coletivo da instituição e que possa contemplar as reais necessidades dos professores do EBTT e que seja feito um trabalho para aumentar o número de participantes do programa e dos encontros.

[...] eu acho que tem assuntos de grande relevância que não foram abordados e que se e vendo desta foram poderiam ser melhorados, a

exemplo a integração curricular, não a integração de matrículas, mas a integração do fazer pedagógico [...] este daí integração é uma lacuna que ficou aberto até hoje, [...] não se tem clareza entre as pessoas o que vem a ser e como se pode fazer (T 01) .

Para T 06 precisa ser trabalhado nos encontros de formação a questão da integração curricular, o fazer pedagógico integrado e articulado para que o ensino médio realmente fosse integrado em todas as suas dimensões. Segundo Machado,

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 estudantes e participar de projetos interdisciplinares (2008, p. 8).

De acordo com a mesma autora,

Uma política definida para a formação de professores que atenda a tais necessidades será certamente um grande estímulo para a superação da atual debilidade teórica e prática deste campo educacional com relação aos aspectos pedagógicos e didáticos (MACHADO, 2008, p. 08).

Destacamos que nas falas da equipe de gestão, que a mesma, tem clareza das quanto à necessidade da formação continuada e do desenvolvimento profissional e das contribuições para o avanço das

atividades de formação continuada realizadas na instituição escolar. De acordo com Severino

A ação educativa só se torna compreensível e eficaz se os sujeitos nela envolvidos tiverem clara e segura percepção de que ela se desenrola como uma prática político-social. Dito de outro modo, toda prática educativa é um exercício de sociabilidade, aconteça ela na sala de aula ou na administração do sistema de ensino ou nos mais diferenciados espaços culturais. Na educação, não são estabelecidas apenas relações interpessoais simétricas entre indivíduos, mas relações propriamente sociais, ou seja, relações humanas atravessadas por coeficientes de poder, relações que se expressam como autênticas relações de poder, hierarquizando os indivíduos, relações que tecem e marcam a interação destes (2003, p.81).

Sobre as necessidades e contribuições de melhorias, evidenciadas nas suas faltas a cima, as mesmas são apresentadas na fala da entrevistada T 04:

Então, primeiro em relação ao planejamento: eu penso que não dá para falarmos de formação continuada hoje no nosso *campus* se nós não pensarmos no planejamento institucional; dois: o planejamentos não podem ser simplesmente de um grupo de pessoas, [...]“um planejamento institucional “; três: esse planejamento ele não pode sair das nuvens ele tem que ter como base as demandas da nossa instituição; quatro: não consigo enxergar planejamento de formação sem que haja pesquisa,[...]; cinco: pensar o planejamento da formação voltado para os docentes, voltado para os técnicos

administrativos, principalmente daqueles que atuam na área pedagógica.

[...] entendo a ideia que todos os servidores técnicos administrativos em educação deveriam em algum momento, em alguma temática, ou a partir de alguma temática participar deste processo, porque mesmo que ele for um contador, um administrador, trabalhar no almoxarifado, na cozinha, enfim, em qualquer setor que seja ele está em uma instituição de ensino, então a formação para mim precisa envolver todos os setores e todas as pessoas (T 04).

Para T 04 o planejamento dos encontros de formação deve [...] “partir de um processo de planejamento institucional; do levantamento de demandas através de pesquisas; e com o envolvimento de todos os sujeitos que fazem parte da instituição de ensino”, De acordo com Cavallet, *apud* Pimenta, Anastasiou e Cavallet:

No Brasil, a concepção de treinamento de profissionais para as necessidades do setor produtivo é a dominante. Essa concepção, por sua vez, minimiza a participação dos professores nas decisões curriculares, restringindo-a ao espaço disciplinar, o que dificulta o desenvolvimento de habilidades pedagógicas para que possam questionar as contradições da formação dos estudantes e propor novas possibilidades. Os professores, preocupados com a execução de suas disciplinas, permanecem distanciados do objetivo principal do curso no qual lecionam: a formação harmoniosa e integral de um profissional de nível superior. A formação proveniente de um currículo concebido numa esfera e executado em outra, por meio de docentes especializados em diferentes

áreas do conhecimento, além de proporcionar um caráter sincrético ao projeto pedagógico, facilita sobremaneira a produção e reprodução do conhecimento acrítico (2003, p. 274).

As contribuições quanto ao planejamento dos encontros e módulos de formação de T 02 são:

[...] reunião pedagógica por mês, é dai reunião pedagógica envolve tudo, a reunião sobre a turma dos estudantes, desempenho e questões pedagógica, começaria por ai ter um calendário fixo de formação, não apenas ações não isoladas, mas descontínuas como é hoje né, então assim um calendário fixo com temas previamente preparados, com pessoas talvez convidadas e assim de trazer algo que passa além daquilo, que a gente possa ter, por exemplo, uma tarefa para fazer que possa fazer trabalhar e na próxima reunião a gente ter uma opinião disso para ver se aquilo funcionou [...]

Pela posição de T 02 ele enfatiza que os encontros de formação precisam ser periódicos, planejados dentro do calendário escolar, que tanto os temas precisam vir do contexto escolar, colocados em prática, não ficando apenas na reflexão e de acordo com a realidade do *campus*, tendo em vista o aperfeiçoamento da prática. Desta forma, quando pensamos em desenvolvimento e capacitação de educadores, segundo Severino:

[...] Quando se fala da formação do educador, no entanto, impõe-se clarear bem a questão. Não se trata apenas da sua habilitação técnica, da aquisição e do domínio de um conjunto de informações e de habilidades didáticas. Impõe-se

ter em mente a formação no sentido de uma autêntica *Bildung*, ou seja, da formação humana em sua integralidade. No caso da formação para a atividade profissional do educador, ela não pode ser realizada desvinculadamente da formação integral da personalidade humana do educador (SEVERINO, 2003, p.74-75).

Continua o mesmo autor,

Dá a maior complexidade dessa função social, já que ela implica muito mais, em termos de condições pessoais, do que outras profissões nas quais a atividade técnica do profissional tem uma certa autonomia em relação à sua própria qualificação pessoal. Sem dúvida, espera-se de todo e qualquer profissional que tenha todas as qualidades específicas exigidas pelo convívio social, tecido de respeito pela dignidade das outras pessoas. Esse é teoricamente, e em princípio, o perfil que deveria ser realizado por todas as pessoas que atuam profissionalmente. Mas, no caso do profissional educador, para que sua atividade educativa seja fecunda, sua personalidade, sua condição pessoal exigem esse perfil, pois, caso contrário, os objetivos de sua intervenção técnica não se efetivarão (SEVERINO, 2003, p.74-75).

De acordo com T 09 as contribuições quanto ao planejamento dos encontros e módulos são:

[...] deveria ter um curso mesmo estruturado que ele pudesse no final uma certificação, então dizer

que o professor está apto a alguma coisa. Eu acho que de repente poderiam ouvir a comunidade escolar, poderia ser feito pelo NuPe uma espécie de levantamento com os estudantes e com os professores do que precisa mais assim em relação as necessidades em sala de aula , para saber: Quais são as maiores necessidades em sala de aula? Dai da para tentar discutir. Uma coisa que eu acho que é importante que a gente nunca fizesse discussão aprofundada aqui é, por exemplo: Como o professor vai trabalhar com um aluno disléxico? Como um professor do ensino técnico vai trabalhar? Como trabalhar com um aluno cego? Com um aluno surdo? Com um aluno com dificuldades motoras? O que o aluno pode ou não pode fazer? Eu sei que dentro da pedagogia de repente isso seja abordado, mas o para o professor técnico isso é difícil, muitas vezes é difícil.

Nas contribuições do sujeito T 09, está evidenciada o pedido de uma formação mais estruturada, com um planejamento de encontros de formação que vá ao encontro das necessidades encontradas na sala de aula pelos professores, onde sejam ouvidas as necessidades pedagógicas e de ação dos professores, é destacado o saber e a ação pedagógica com estudantes com necessidades especiais e de aprendizado, as quais muitas vezes o professor oriundo do Bacharelado , o técnico não tem. Portanto, essa fala dá indicativos de temáticas importantes para a estruturação do currículo do Programa de Formação. Assim, de acordo com as palavras de Craig:

Um relatório recente sobre programas bem-sucedidos de educação de professores no mundo chega à seguinte conclusão: Nos casos em que os educadores foram envolvidos ativamente na definição e na interpretação da reforma de suas

próprias escolas, dos currículos, da pedagogia e das salas de aula, mesmo aqueles que tinham níveis mínimos de educação e treinamento foram capazes de alterar extraordinariamente seu comportamento de educador, o ambiente na sala de aula e de melhorar o desempenho dos estudantes. Inversamente, quando eles são negligenciados ou quando as reformas vêm de cima para baixo e não estão vinculadas às realidades cotidianas da sala de aula ou do ambiente local, mesmo as intervenções mais caras e bem concebidas estão praticamente fadadas ao fracasso (CRAIG *et al.* *apud* ZEICHNER, 2003, p. 39).

Nesta perspectiva, segundo T 07:

É importante se ter um planejamento já semestral ou anual, prevendo esses encontros para as pessoas já estarem organizadas, dentro do próprio calendário escolar, aí dentro deste planejamento geral do calendário, se olhar o calendário do ano que vem, pelo menos eu não tenho acompanhado detalhamento, mas neste calendário que eu tenho atualmente não tem este programa, então precisa ter um programa macro já com situações e aí depois planejar isso, mas detalhadamente cada encontro, como vão sendo as avaliações, primeiro buscando algumas questões do que a instituição quer como programa geral e aí isso seria uma das iniciais dos encontros, e o segundo depois as demandas dos próprios educadores e demandas de deficiência que vão se encontrando, esse é o meu ponto de vista.

O entrevistado T 07 acredita que um programa de formação precisa estar bem estruturado e planejado e deve contemplar as demandas dos próprios educadores e de deficiências que vão surgindo durante o processo de formação na profissão.

Para Freire (1996), no processo educativo, o professor deve assumir outra atitude, forjada a partir de outro tipo de formação, que deve ser crítica, reflexiva e orientada pela responsabilidade social. Assim, o docente deixa de ser um transmissor de conteúdos acríticos e definidos por especialistas externos para assumir uma atitude problematizadora e mediadora do processo ensino-aprendizagem sem, no entanto, perder sua autoridade, nem, tampouco, a responsabilidade com a competência técnica dentro de sua área do conhecimento. Desta forma, a autonomia e a profissionalidade do professor estão sendo respeitadas e contribuindo para a qualidade do ensino proposto por esta perspectiva crítica.

Para T 08 sobre as contribuições quanto ao planejamento dos encontros e módulos de formação:

[...] bom aquele período penso que estava sendo bem estruturado, estava acontecendo bem como eu penso, hoje que penso que temos que repensar esta questão de voltar essa formação para o professor, eu acho que além do conhecimento que está sendo socializado, há também a questão dos professores estarem mais próximos de toda a gestão e até lembro os gestores na maioria vinham e participava naquele momento, coisa que hoje não acontece né, não está acontecendo certo.

Portanto, T 08, destaca que período pesquisado o Programa de Formação estava bem estruturado e enfatiza a participação dos gestores nos encontros de formação como forma de incentivo aos professores que participam e para estarem informados das necessidades de formação dos professores do *campus*. Para Pimenta, Anastasiou e Cavallet (2003), é importante que se considere que, para além do conteúdo proposto nessa

disciplina, as formas de ensino e de construção deste são determinantes e fundamentais para uma apreensão bem-sucedida por parte do professor- aprendiz. Uma preparação pedagógica que conduza a uma reconstrução da experiência por parte do professor-aprendiz pode ser altamente mobilizadora para a revisão e construção de novas formas de ensinar. O diálogo entre a experiência e a história, entre uma experiência e outra ou outras, o confronto das práticas com as contribuições da teoria, com suas leis, princípios e categorias de análise, num movimento de desvelar, pela análise da prática, a teoria em ação, o processo de investigação da prática, de forma intencional, problematizando-a em seus resultados e no próprio processo efetivado, é um desafio e uma possibilidade metodológica na preparação pedagógica dos docentes.

Dando continuidade a entrevista, questionamos quanto as contribuições para o Programa de Formação, em relação à base pedagógica proporcionadas pelos encontros de formação aos educadores participantes.

5.1.2 Contribuições para o Programa de Formação para a base pedagógica aos educadores

Segundo Machado,

É pressuposto básico que o docente da educação profissional seja, essencialmente, um sujeito da reflexão e da pesquisa, aberto ao trabalho coletivo e à ação crítica e cooperativa, comprometido com sua atualização permanente na área de formação específica e pedagógica, que tem plena compreensão do mundo do trabalho e das redes de relações que envolvem as modalidades, níveis e instâncias educacionais, conhecimento da sua profissão, de suas técnicas, bases tecnológicas e valores do trabalho, bem como dos limites e possibilidades do trabalho docente que realiza e precisa realizar” (2008, p. 10-11).

Os professores do Ensino Básico Técnico e Tecnológico do IFs, que atuam na de educação básica com cursos de nível médio e profissional e no Ensino Superior possuem as mesmas necessidades com relação à valorização de sua formação, desenvolvimento profissional, condições de trabalho, salário e carreira, que os permitam enfrentar a precarização e se envolverem com todo o comprometimento necessário à educação de qualidade. Assim, com a criação dos IFs em 2008, em razão da expansão da educação profissional tecnológica no Brasil a partir do governo Lula, é cada vez maior a aproximação entre esses dois níveis de ensino e desses profissionais docentes e conseqüentemente surgem novas necessidades de formação e saberes pedagógicos aos profissionais que atuam na EBT.

Desta forma, os entrevistados foram questionados sobre contribuições do Programa de Formação para o suporte pedagógico aos educadores.

Quanto ao suporte pedagógico T 02 diz:

[...] teria que ter uma equipe maior neste sentido, que fizesse este trabalho junto e não trabalhar isolado, a o professor isso, não trabalhar junto com as docentes ações, hoje acabamos trabalhando mais comportamento, mas sim trabalhar mais no aprendizado claro que o aprendizado está vinculado ao comportamento, mas ele é relacionado com o aprendizado aquele aluno que não tem um problema comportamental, mas poderia aprender mais, mas a gente como ele não vira um problema para a gente, a gente acaba sonogando atenção por falta de física e material.[...]fazer reuniões precoces para identificar o perfil dos estudantes para tentar trabalhar.

Para T 02 as contribuições pedagógicas são importantes e devem ocorrer em conjunto com os setores que pedagógicos do *campus*, os professores precisam ter confiança nos profissionais e nos encontros de formação que lhes dão contribuições para o avanço nos saberes pedagógicos. Enfim, é importante um trabalho coletivo entre professores, NuPe, NAPNE, direção do *campus*, estudantes e demais servidores do *campus* Rio do Sul. Conforme Severino

[...] a formação do profissional da educação só pode ser planejada e executada com base numa concepção muito clara do que se espera da educação. Ora, numa sociedade organizada, espera-se que a educação, como prática institucionalizada, contribua para a integração dos homens no tríplice universo das práticas que tecem sua existência histórica concreta: no universo do trabalho, âmbito da produção material e das relações econômicas; no universo da sociabilidade, âmbito das relações políticas; e no universo da cultura simbólica, âmbito da consciência pessoal, da subjetividade e das relações intencionais (2003, p.77).

Quanto às contribuições para saber pedagógico o entrevistado T09 relatou:

[...] melhorias, assim de buscar quais são as necessidades, do que precisam para a sala de aula, quais são as dificuldades que os estudantes e professores estão encontrando. Enfim fazer um levantamento do que poderia melhorar nas aulas, do que como o professor poderiam trabalhar melhor.

A entrevistada T 09 demonstra uma preocupação com processo de ensinagem em sala de aula, para que os encontros de formação continuada resultem em um aprendizado significativo dos alunos. Assim, sabemos que os aspectos relacionados com os estudantes são importantes, mas outros aspectos da educação também precisam ser considerados, de acordo com Zeichner:

Outras escolhas feitas pelos professores, que têm conseqüências políticas para o futuro de seus estudantes, relacionam-se com o currículo. Por exemplo, ainda que muitos países tenham currículos prescritos pelo Estado, os quais apresentam a história na perspectiva das elites (e são reforçados pelos sistemas de exame), os educadores continuam tendo a possibilidade de acrescentar ao que é oferecido pelo Estado a história na perspectiva dos trabalhadores, dos pobres, das mulheres, e assim por diante. Como agrupar os estudantes na sala de aula, que currículo e métodos de ensino eles vivenciam, o modo de avaliá-los são exemplos das dimensões do trabalho docente com implicações sociais e políticas (ZEICHNER, 2003, p.49)

Afirma ainda, o autor:

Limitar a educação centrada no aluno exclusivamente a certos professores e estudantes e oferecer um currículo que trata unicamente das perspectivas e experiências existenciais de certos grupos privilegiados são exemplos de que mesmo os educadores reflexivos podem agir de modo moralmente inadequado (ZEICHNER, 2003, p.49).

Quanto às contribuições da entrevistada T 08, diz-nos:

Olha penso que são tantas coisas porque hoje é a verdade dá aula, é bem isso mesmo, dar aula, não sei se lecionar, porque **lecionar eu penso que é todo um processo de toda uma escola, até me emociono quando falo isso, para eu lecionar significa um todo, um conjunto de ações pedagógicas.** Então eu penso que eu dou aula hoje, vou para sala de aula e trabalho o meu conteúdo da melhor forama possível, mas ninguém sabe que jeito eu estou trabalhando, o que está acontecendo, não sei se alguém tem essa preocupação, se alguém sabe o que está se passando em sala de aula. Mas eu sinto assim que falta um envolvimento maior, até o aluno muitas vezes muitas vezes se sente perdido[...].

Na fala do T 08, fica evidenciada sua preocupação com o acompanhamento pedagógico dos professores e dos estudantes, pois muitas vezes parece que essa questão está um pouco desfalcada no *campus* na atualidade, não no recorte temporal da pesquisa.

Conforme T 07 as contribuições são:

[...] na minha experiência pessoal e que orientação de supervisão de orientação pedagógica mais individual me ajudou muito no crescimento com algumas situações, vejo alguma experiência com alguns colegas houve muito atrito, porque há um questionamento muitas vezes se ajuda ou não, depende da habilidade de quem está fazendo o trabalho, de poder trabalhar isso no conjunto como um todo e tem que conciliar com a atividade de orientação particular [...], por que isto além da pessoa se sentir meio importante, valorizado ao

mesmo tempo vai se sentir compromissada, alguns vão olhar isso até como uma cobrança [...]. Eu acho que precisa pensar um acompanhamento que alguém que acompanhe os professores daquele curso, com aquelas atividades [...].

O entrevistado T 07 destaca a importância de um trabalho realizado pelos Pedagogos Supervisores Pedagógicos do *campus*, que seja um trabalho de crescimento coletivo, por curso, com os professores de cada curso, com orientações que busquem somar aos saberes pedagógicos e não prejudicar os professores.

Na mesma perspectiva, para T 06:

Quanto ao auxílio pedagógico, eu vejo que como o instituto esta com um corpo docente muito grande, eu defendo que esta atuação pedagógica, que ela deva ocorrer mesmo em termo de curso, com pequenos blocos visto que quando o grupo está muito grande as demandas são muito diferentes e eu vejo que então o trabalho pode ser mais eficaz situado nos cursos, nos planejamentos, tipo de reuniões de curso, reunião de docente de determinado curso.

Para T 06 esse suporte pedagógico deve ocorrer por parte da supervisão pedagógica que deve atuar por curso e nos planejamentos coletivos. Segundo Brandt e Magalhães (2013), a prática pedagógica do Pedagogo¹⁷ que atua na EPT dos IFs, necessita estar voltada, além do

¹⁷ Para aprofundar os conhecimentos sobre as contribuições pedagógicas dos Pedagogos (supervisores e orientadores) nos IFs, consultar o artigo BRANDT, A. G. ; MAGALHAES, N. R. S. . As contribuições da prática pedagógica do pedagogo pela qualidade da educação profissional nos IFETS de Santa Catarina - SC. In: *Revista Técnico-Científica do IFSC*, v. 02, p. 566-577, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/rtc/issue/current>.

atendimento individualizado a professores, cujo principal objetivo é discutir questões relacionadas à sua prática pedagógica diária, mas, também à discussão de casos específicos trazidos pelos professores.

Desta forma, a acordo com as mesmas autoras, o pedagogo que atua nos IFs tem um papel fundamental na articulação desse processo, motivando os professores para a formação contínua. Esta formação depende das condições de trabalho oferecidas aos educadores, mas, principalmente, das atitudes destes diante do seu desenvolvimento profissional e emocional. Cada professor é responsável pelo processo de desenvolvimento profissional e emocional. É extremamente importante o professor refletir sobre suas práticas pedagógicas, buscando fundamentação teórica para concretizar as mudanças. Mas, a mudança só será real se vier de dentro; “aprender” técnicas apenas para ter sucesso torna o processo artificial.

Quando realizamos a mesma pergunta à equipe de gestão que participou da pesquisa, obtivemos os seguintes relatos em relação às contribuições pedagógicas aos educadores:

De acordo com o entrevistado T 01:

Auxílio pedagógico aos educadores, é poder fazer justamente todos esses links a assistência ao educando, assistência estudantil, ação pedagógica infraestrutura de ensino, planejamento de ensino [...] Esse foi o resultado da necessidade de melhorias por que tinha uma desconexão entre os três campos de dentro da escola, que são os campos de vivência do aluno e que estavam totalmente desconexos, então a ideia surgiu da orientação da pedagoga de criar esse link, levou se quase um ano para discutir para conseguir implementar e se criar a ideia aí surgiu a ideia de se criar o Núcleo Pedagógico, tenho a impressão de ter sido o primeiro das escolas que compõe o instituto hoje.

Para T 01 a atuação do NuPe no campo da orientação pedagógica dos estudantes e professores é importante para a base pedagógica dos professores do EBTT. Para Severino (2003, p. 77), a formação do profissional da educação só pode ser planejada e executada com base numa concepção muito clara do que se espera da educação. Ora, numa sociedade organizada, espera-se que a educação, como prática institucionalizada, contribua para a integração dos homens no tríplice universo das práticas que tecem sua existência histórica concreta: no universo do trabalho, âmbito da produção material e das relações econômicas; no universo da sociabilidade, âmbito das relações políticas; e no universo da cultura simbólica, âmbito da consciência pessoal, da subjetividade e das relações intencionais.

Conforme T 10 as contribuições do programa foram:

Esse é um assunto que tem que trabalhar bem, porque nos meus primeiros 15 anos de instituição, a gente trabalhava mais com quadro, com alguma transparência para mostrar e com textos e apostilas”. E hoje nós entramos em uma era que essa parte, vê que às vezes há um descuido do uso muito da data show, mídia não sei, hoje as nossas salas estão equipadas com data show eu não sei de repente saber dosar bem esse equipamento que é tão bom para utilizar, mas precisa ter certo uso adequado, agora anos recebemos as loisas digitais então um bom número de salas vai ter lousa digital e esse auxílio pedagógico para o uso de equipamentos é uma coisa e auxílio pedagógico da orientação é importante [...]

Eu acho importante como contribuições, mas as pessoas precisam estar receptivas, se não, não dá, precisa ter um diálogo, deixando claro que é para contribuir para melhorar. Então uma coisa é essa parte de pessoas, que tem sua formação que são de

sua área que podem contribuir, outra coisa é a parte instrumental de sala de aula, que é uma parte que precisa ser trabalhada (T 10).

Para T 010, os professores precisam de uma formação sobre a temática das TICs na educação, estratégias de ensino usando as novas tecnologias. Que o trabalho do setor pedagógico deve ser de contribuir e não somente criticar. Para Machado

As exigências com relação ao perfil dos docentes da educação profissional estão, hoje, mais elevadas. Não é mais suficiente o padrão do artesanato, quando o mestre da oficina-escola se apresentava como o espelho que o aluno praticante deveria adotar como referência. Superado também está o padrão da escola-oficina, que impunha ao aluno a aplicação de séries metódicas de aprendizagem. “Instrutores recrutados nas empresas, segundo o padrão de que para ensinar basta saber fazer, apresentam grandes limitações não somente pedagógicas, mas também teóricas com relação às atividades práticas que ensinam” (2008, p. 8).

Ainda a autora

Os professores da educação profissional enfrentam novos desafios relacionados às mudanças organizacionais que afetam as relações profissionais, aos efeitos das inovações tecnológicas sobre as atividades de trabalho e culturas profissionais, ao novo papel que os sistemas simbólicos desempenham na estruturação do mundo do trabalho, ao aumento das exigências de qualidade na produção e nos serviços, à

exigência de maior atenção à justiça social, às questões éticas e de sustentabilidade ambiental. São novas demandas à construção e reestruturação dos saberes e conhecimentos fundamentais à análise, reflexão e intervenções críticas e criativas na atividade de trabalho (MACHADO, 2008, p.8).

Contribuindo nesta perspectiva, T 03 traz como contribuição que precisam:

Mais profissionais, não digo professores, precisamos de técnicos administrativos em educação, de mais pedagogos para que consigamos fortalecer cada vez mais o nosso trabalho e ter assim tempo para se dedicar aos estudos, a preparação destes momentos de formação.

A entrevistada T 03 traz na fala a importância de um tempo para planejamento e formação, atualização dos pedagogos que trabalham e são responsáveis pelo Programa de Formação.

Destacamos de grande relevância para a pesquisa a fala da entrevistada T 04:

[...] talvez nós pudéssemos pensar em uma parceria pedagógica e educadores e não no sentido de auxiliar, mas no sentido de caminhar juntos [...]. Então eu acredito que deva haver é um trabalho mais próximo, mais conjunto do pessoal de é trabalho pedagógico dos técnicos pedagógico e do corpo docente e como isso pode acontecer. [...] Então o que dá para fazer envolvendo professores e técnicos e pensando efetivamente o avança o, progresso e o desenvolvimento do educando.

Para T 04 o trabalho coletivo entre professores e setor pedagógico é a pedra angular para o sucesso dos processos formativos do Programa de Formação, os quais contempla a formação pedagógica e não somente o ensino de técnicas de sala de aula. Segundo Moura (2008, p. 100):

A formação e a capacitação devem, portanto, ir além da aquisição de técnicas didáticas de transmissão de conteúdos para os professores e de técnicas de gestão para os dirigentes. Evidentemente, esses aspectos continuarão sendo importantes, mas o objetivo macro é mais ambicioso e deve privilegiar a formação no âmbito das políticas públicas do país, principalmente as educacionais, numa perspectiva de superação do modelo de desenvolvimento socioeconômico vigente, de modo que se deve priorizar mais o ser humano do que, simplesmente, as relações de mercado e o fortalecimento da economia (MOURA, 2008, p.100).

Nesta perspectiva, T 03 traz como contribuição:

Ter mais profissionais, não digo professores, precisamos de técnicos administrativos em educação, de mais pedagogos para que consigamos fortalecer cada vez mais o nosso trabalho e ter assim tempo para se dedicar aos estudos, a preparação destes momentos de formação. T 03 traz na fala a importância de um tempo para planejamento e formação, atualização dos pedagogos que trabalham e são responsáveis pelo Programa de Formação, para que o mesmo

possa ser constantemente atualizado e contemple as reais necessidades formativas do professor do EBTT.

Desta forma, para o professor do EBTT, são de fundamental importância as contribuições e orientações da equipe que trabalha com a formação inicial e continuada desses profissionais. Portanto, o Programa de Formação Continuada vem ao encontro das necessidades formativas dos professores da EPT, em relação às práticas de sala de aula, processos de ensinagem, inovações tecnológicas e do mercado educacional.

Sendo importante que aqueles docentes que atuam na EPT identifique quais necessidades formativas são inerentes à atividade do professor que atua nos IFs, para que uma formação reflexiva que supere a racionalidade técnica e instrumental da maioria dos programas de formação de professores no Brasil.

Outro questionamento feito para os entrevistados e participantes do Programa de Formação no *campus* Rio do Sul foi relacionado às contribuições pedagógicas e para o desenvolvimento da profissionalidade do educador/professor do Ensino Básico Técnico e Tecnológico que atua concomitantemente no Ensino Básico e no Ensino Superior.

5.1.3 Contribuições para o Programa de Formação quanto ao suporte pedagógico para o desenvolvimento profissional do educador/professor do Ensino Básico Técnico e Tecnológico do IF Catarinense – campus Rio do Sul

De acordo com as autoras Pimenta, Anastasiou e Cavallet

O avançar no processo da docência e do desenvolvimento profissional, pela preparação pedagógica, não se dará em separado de processos de desenvolvimento pessoal e institucional: esse é

o desafio a ser hoje considerado na construção da docência [...] (2003. p.277).

A partir das narrativas dos professores, observamos que a formação docente e seu desenvolvimento profissional deve abranger aspectos de atuação tanto na Educação Básica e como no Ensino Superior. Nesta perspectiva os entrevistados foram indagados sobre que contribuições dariam ao Programa de Formação em relação às contribuições pedagógicas e ao desenvolvimento da profissionalidade do educador/professor do Ensino Básico Técnico e Tecnológico que atua concomitantemente no Ensino Básico e no Ensino Superior. Seguem depoimentos que ilustram este processo:

Quanto ao suporte pedagógico para o desenvolvimento profissional do educador/professor do Ensino Básico Técnico e Tecnológico do IF Catarinense – *campus* Rio do Sul, que atua na Educação Básica e no Ensino Superior. Para a entrevistada T 09:

Essa é uma grande dificuldade que eu vejo na proposta dos institutos, por que é uma coisa, por exemplo, eu vejo por mim, eu discordo, **eu acho que o professor do ensino técnico não é o mesmo professor do ensino superior ou não poderia ser**” Por que eu digo isso, **por que a gente acaba caindo em uma repetição e a gente confunde muitas vezes o que tem acontecido é que um professor lá no ensino técnico ele aprofunda demais e às vezes ele repete a mesma aula para o ensino superior, ou ele fica superficial demais para o ensino superior, então acho que precisa ter um equilíbrio**” [...],” [...] é difícil essa transição na cabeça do professor também, de você sair de uma turma do ensino médio e entrar em uma turma do ensino superior e mudar a pessoa porque e é completamente diferente [...] (T 10).

[...] Eu acho que tem professores que conseguem fazer está transição, mas não sei se todos conseguem, eu tenho dificuldades. Eu acho que as capacitações se voltaram muito para o ensino técnico, foi muito voltado para o aluno de ensino médio, acho que faltou um pouco essa transição para o ensino superior, a gente tem atividade para o ensino superior, mas essa coisa de um professor pular de galho, de ele ter que ser um de um lado e outro profissional no ensino superior, eu acho que falta um pouco de intervenção neste sentido (T 10).

Nas falas dos entrevistados T 10 e T 09, percebemos a preocupação com a transposição didática que o professor do EBTT precisa fazer ao trabalhar no ensino técnico e no ensino superior, às vezes até com a mesma disciplina. De acordo com esse entrevistado os encontros de formação continuada não conseguiram suprir totalmente essa necessidade de formação, pois a maioria dos encontros de formação estavam mais voltados para o ensino técnico profissionalizante. Para Machado (2008) o professor que atua na EPT,

[...] deve, portanto, ter capacidade para elaborar estratégias; estabelecer formas criativas de ensino-aprendizagem; prever as condições necessárias ao desenvolvimento da educação profissional, considerando suas peculiaridades, as circunstâncias particulares e as situações contextuais em que se desenvolve; realizar um trabalho mais integrado e interdisciplinar; promover transposições didáticas contextualizadas e vinculadas às atividades práticas e de pesquisa (2008, p.11).

Ainda a autora,

O perfil profissional do docente da educação profissional engloba, além das especificidades das atividades pedagógicas relativas ao processo de ensino-aprendizagem neste campo, as dimensões próprias do planejamento, organização, gestão e avaliação desta modalidade educacional nas suas íntimas relações com as esferas da educação básica e superior (MACHADO, 2008, p. 11).

Nesta perspectiva, T 08 diz-nos:

É porque são duas coisas bem diferentes lecionar no Ensino Médio e no lecionar Ensino Superior, é mais difícil aqui é mais difícil ali, acho que cada um tem seu grau de dificuldade. Nós temos ali um aluno terminando o Ensino Médio sua formação básica preocupada com a sua formação no Ensino Superior e depois o Ensino Superior que é a formação dele para a sociedade que ele está então é eu acho que precisa ser uma preocupação, não sei se existe essa preocupação. Eu penso que não muito clara disso e os encontros de formação não estão dando conta desta realidade do IF Catarinense, não está acontecendo essa formação eu não sei se hoje, se teve eu não participei, talvez tenha sido falha minha então.

Em adição, T 07, quanto ao suporte pedagógico para o desenvolvimento profissional do educador/professor do Ensino Básico Técnico e Tecnológico do IF Catarinense – *campus* Rio do Sul, que atua na Educação Básica e no Ensino Superior:

Eu acho assim o programa precisa ter algumas diretrizes gerais da instituição, depois descendo de nível as diretrizes pensadas juntas com os

coordenadores, professores de cada curso, e depois ter um acompanhamento individual também em alguma situação de cada professor, se agente chegar neste nível acredito que vai facilitar e muito a vida profissional, a qualidade dos cursos e a formação dos próprios professores

Também traz contribuições para as temáticas o entrevistado T 07:

A temática acredita que quando falamos em questões pedagógicas seria mais relacionado com as atividades pedagógicas e as questões específicas cada professor acaba buscando em atividades e congressos dentro das suas áreas de conhecimento[...]. Então eu acho que o foco desta formação continuada precisa ser mais voltado a essa parte didática, formação pedagógica, avaliação, planejamento e principalmente a questão operacional do dia a dia a motivação do aluno (T 07).

Desta forma, segundo Machado,

[...] entende-se que se trata de um profissional que sabe o que, como e por que fazer e que aprendeu a ensinar, para desenvolver idônea e adequadamente outros profissionais [...], tem papel e compromisso como educador, independentemente de outra atividade que venha a ter, contribuindo, assim, como participante ativo, para o desenvolvimento da educação profissional (MACHADO, 2008, p. 11).

A propósito são contribuições de temáticas de T 01:

[...] Olha eu vejo assim, a agrotécnica depois instituto, é normalmente se compararmos a outras instituições a ensino em nível de estado e município ela se supera a grande distância na realidade do suporte é em grande distância, [...] penso se o professor pudesse usar bem tudo aquilo que ele dispõe já seria uma condição de trabalho que supera em bastante a realidade [...]. Eu penso que a estrutura em si é poderia atender a qualidade proposta pela instituição na formação do aluno.

Para T 01, o *campus* está bem estruturado, mas os professores precisam aprender e usar bem todos os recursos físicos e humanos do *campus* Rio do Sul, aprimorando o campo do ensino, da pesquisa e da extensão para ocasionar em um ensino de qualidade. Conforme Moura (2008), a formação para os profissionais que atuam nos na EPT, essa deve incluir, além das questões didático político pedagógicas, a discussão relativa à função social da EPT em geral e de cada instituição em particular. Da mesma forma, é imprescindível firmar entendimento sobre o papel do docente na EPT, o qual evidentemente não pode mais ser o de quem apenas ministra aulas e transmite conteúdos, repetindo exemplos para a memorização dos estudantes. Ainda, a função do docente deve contemplar de forma indissociável a unidade ensino/pesquisa no marco de uma profunda interação com o entorno institucional.

Em relação às contribuições para a formação pedagógica dos professores do EBTT, T 06:

Eu vejo muito importante continuar trabalhando por que sempre a uma rotatividade de professores a questão de processo de ensino aprendizagem, acho que a atuação do professor, a contrato didático de professor X aluno, a questão de avaliação. Eu acho que isso é importante e que

precisa permanentemente estar em discussão e ser abordado.

Para T 06, as temáticas que foram abordadas nos encontros de formação precisam ser constantemente reformuladas, (re)planejadas e trabalhadas sobre um novo enfoque os encontros de formação, pois a rotatividade de professores é muito grande. Segundo Machado:

A formação didática dos professores da educação profissional se baseia na pesquisa da evolução histórica das soluções para problemas concretos; no acompanhamento da elaboração e da divulgação dos conhecimentos tecnológicos; em cenários que articulam diversas referências com relação aos objetos, produtos, tarefas, meios, materiais, documentos, organização e planificação de esquemas; em pesquisas específicas sobre ferramentas pedagógicas, uso da informática educativa, tratamento de textos, normas técnicas, vocabulário técnico, ambientes e materiais, saberes práticos e tácitos, transferência de tecnologia, julgamentos de valor, disciplinas e matrizes, currículo, relações com o saber, relações de saberes, atitudes e representações, práticas de ensino e de formação (MACHADO, 2008, p. 16).

As contribuições de T 10 são:

Primeiro que o IF Catarinense agora já tem uma caracterização e destaque no campo educacional, pois muitos profissionais entrarão no IF Catarinense pensando a eu vou dar aula na universidade, vou ter o meu departamento, vou ter a minha disciplina, o meu coordenador e a minha turma, e não é bem assim. Então o professor até tem uma localização dentro da sua área, mas ele é

um pouco polivalente, ele atua no ensino superior quanto no técnico. [...] (T 10).

[...] precisamos ter um apoio para o desenvolvimento profissional. [...]o professor passa por várias dificuldades, o professor precisa ser tudo às vezes em sala de aula e ainda mais em escolas como a nossa que tem internato que você acaba sendo professor, amigo, pai, você substitui muitas pessoas ali na vida daquele jovem m[...] (T 10).

[...] Tem professores que entram e não estão preparadas para essa realidade do IF e ai daqui a pouco como eu falei cai na sala de aula, cai no ensino superior e outa às vezes o aluno vai ficar oito anos no mesmo professor, na mão do IFC, três anos no EMP e depois mais cinco anos de um bacharelado e então a instituição precisa pensar, planejar e fortalecer essa área de apoio ao professor ou educador (T 10).

Para T 10 ao pensarmos a formação continuada do professore do EBTT, precisamos levar em consideração o contexto institucional, a atuação no ensino médio profissionalizante e a atuação no ensino superior, sendo imprescindível fortalecer no *campus* Rio do Sul o apoio aos educadores. Para Moura,

Na verdade, essa questão ultrapassa os limites da educação profissional e tecnológica e avança na formação de professores para as carreiras universitárias como engenharia, arquitetura, medicina, direito e demais cursos superiores fora do âmbito das licenciaturas. Acontece que tanto a educação chamada profissional, como os cursos superiores, formam profissionais que são

formados por profissionais formadores que atuam como professores, embora, na maioria das vezes, não tenham formação específica para esse fim (2008, p.11).

Segundo Kuenzer (2008) este profissional precisa formar-se para enfrentar e lidar com os diferentes entraves postos pela organização vigente de modo a ampliar as possibilidades de democratização do acesso a um ensino de qualidade. Para tanto, a referida autora, pontua três dimensões necessárias aos processos formativos de professores que atuam na Educação Profissional e Tecnológica.

Portanto, na perspectiva da mesma autora (2008), primeiramente, é necessário conhecer o contexto de atuação profissional e como ele se apresenta; na segunda dimensão a autora sublinha a importância de se ter clareza das especificidades da educação profissional em questão; e, como um terceiro ponto, Kuenzer ainda salienta que é preciso levar em conta as pesquisas já realizadas sobre a pedagogia do trabalho para então serem consideradas nos programas de formação de professores da EPT.

Para finalizar as contribuições do entrevistado T 03 para o fazer pedagógico dos professores do EBTT:

Este suporte pedagógico tem profissionais que entram já com essa bagagem, tem profissionais que não, eles vêm com a teoria, mas não com a prática, então se faz necessário um trabalho bem detalhado com este profissional, uma capacitação além de coletiva também individual, que os Pedagogos em especial consigam estarem mais próximos destes profissionais.

Para T 03 é importante verificar as necessidades de formação de cada profissional de acordo com seu perfil profissional e que seja feito um acompanhamento mais individualizado por parte dos pedagogos que atuam com a formação desses profissionais. Em síntese essa formação

precisa dar conta de atender o perfil do profissional do EBTT. Segundo Machado

[...] o perfil do docente da educação profissional precisa dar conta de três níveis de complexidade: a) desenvolver capacidades de usar, nível mais elementar relacionado à aplicação dos conhecimentos e ao emprego de habilidades instrumentais; b) desenvolver capacidades de produzir, que requer o uso de conhecimentos e habilidades necessários à concepção e execução de objetivos para os quais as soluções tecnológicas existem e devem ser adaptadas; e c) desenvolver capacidades de inovar, nível mais elevado de complexidade relacionado às exigências do processo de geração de novos conhecimentos e novas soluções tecnológicas (MACHADO, 2008, p. 12).

Outro questionamento feito para os entrevistados e participantes do Programa de Formação no campus Rio do Sul foi relacionado às considerações e sugestões finais para o avanço do Programa de Formação.

5.1.4 Considerações dos educadores sobre o Programa de Formação

Ao pensarmos a formação de docentes para a educação profissional e tecnológica, recorremos às contribuições da autora Lucília MACHADO (2008), para ela, é necessário, principalmente no caso de docentes e equipes dirigentes, fazer esforços em três direções distintas e igualmente importantes: a formação daqueles profissionais que já estão em exercício, os que estão em processo de formação e os que se formarão no futuro.

A mesma autora traz uma preocupação referente à carência de profissionais qualificados e com formação pedagógica para atuar na educação profissional e tecnológica, segundo ela:

A carência de pessoal docente qualificado tem se constituído num dos pontos nevrálgicos mais importantes que estrangulam a expansão da educação profissional no país. Atualmente, anunciam-se diversas medidas orientadas à expansão quantitativa da oferta desta modalidade educativa no país, incluindo-se a reorganização das instituições federais de educação profissional e tecnológica. Por outro lado, ampliou-se o entendimento de que essa modalidade educacional contempla processos educativos e investigativos de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas de fundamental importância para o desenvolvimento nacional e o atendimento de demandas sociais e regionais, o que requer o provimento de quadros de formadores com padrões de qualificação adequados à atual complexidade do mundo do trabalho (MACHADO, 2008, p. 7).

Desta forma, mais algumas sugestões e considerações feitas pelos entrevistados merecem destaque e podemos aqui relatá-las. Em relação ao Programa de Formação, eles disseram que:

Eu acredito que essa foi uma ferramenta de gestão educacional interessante, profícuo e eu acho que o interessante poder ela ou pelo menos melhora e isso se nós puxarmos para a atualidade a gente vai ver que praticamente o nosso NuPe foi destituído, está desestruturado dizer que aquilo que se buscava como prioridade de ação das pessoas

envolvidas hoje foi segmentado foi simplesmente dividido e tenho para mim que essa posição atual tá bem menos eficiente do que aquela onde o NuPe atuava dentro daquelas propostas (T 01).

Para T 01, a reorganização do NuPe é importante ferramenta para o fortalecimento do objeto de estudo da pesquisa.

Na mesma perspectiva, traz as seguintes considerações e sugestões “Eu gostaria de dizer que eu fico imensamente feliz de ter feito parte deste grupo durante este tempo e acho que está proposta deveria estar cada vez sendo fortalecida e não enfraquecida”. Para T 06 as ações de formação precisam ser retomadas e fortalecidas no *campus*.

O relato T 09 traz as seguintes considerações e sugestões:

Poderia falar que alguns encontros foram bem interessantes, válidos, aprendi bastantes coisas com as experiências, com a intervenção do NuPe, acredito que este programa deveria continuar com mais força, que a equipe pedagógica do *campus* deveria se fortalecer e que este programa continuasse de uma forma mais profunda como eu falei desde o início, é interessante está formação continuada, mas ela deveria ser formativa, vamos dizer assim com mais profundidade, mais tempo, maior capacitação, que pudesse trazer mais para a prática.

Para T 09, as experiências de formação foram válidas, o programa de formação deve evoluir avançar na profundidade e na relação com as práticas de sala de aula.

Assim, ações de fortalecimento de ações coletivas de formação inicial e continuada em serviço, como o Programa de Formação, são importantes e seu fortalecimento fundamental para o crescimento e

desenvolvimento da profissionalidade desses educadores da EPT de forma coletiva. Para Moura,

Às vezes, o trabalho individual pode resultar numa qualidade formal mais apurada pela coerência interna do trabalho, entretanto, desde o ponto de vista da qualidade política, indiscutivelmente, as atividades de grupos tendem a alcançar melhores resultados à medida que o grupo cresce, atingindo seu maior nível quando se consegue avançar na perspectiva da construção coletiva. Entretanto, não se pode esquecer-se da qualidade formal, ou seja, é importante buscar o equilíbrio entre essas qualidades (2008, p.17).

Em adição, T 10 traz as seguintes considerações e sugestões:

Eu acho que as ações que foram realizadas no período de 2010 a 2012 elas foram muito positivas e contribuíram com certeza para o apoio ao professor e ao educador, agora que a gente olhando para o passado e planejando agora as ações do futuro sabemos que precisa se fazer muito mais e outra coisa assim eu insisto em dizer que essa instituição ela é não é uma, e sim 16 *campi*. Há é 16 *campus* e cada *campus* tem uma visão de como fazer a coisa, uma coisa meio que não está adequada, precisamos melhora bastante esta parte de apoio ao professor, educador e conseqüentemente do aluno que vai sair ganhando.

Para T 10, diz que foi produtiva as ações de formação continuada realizadas no laço temporal da pesquisa, mas que é importante termos uma política de formação institucional e porque não

dizer nacional que dê conta do direito de formação dos professores do EBTT que atuam nos IFs, e que até o momento não existe essa política. De acordo com Machado

Compreende-se que a resolução deste gargalo é condição fundamental à organização, planejamento e coordenação nacional dos esforços de superação da estrutura fragmentada que ainda caracteriza a educação profissional no Brasil, requisito fundamental à sua institucionalidade, e que isso só será possível mediante o desenvolvimento de concepção consistente e política nacional ampla e contínua de formação profissional de docentes para esta área. (2008, p. 7-8).

Afirma, ainda, a autora

Há, hoje, ofertas formativas diversificadas de formação de docentes para este campo, mas são muito reduzidas considerando o potencial de demanda e nem sempre atendem a todos os perfis de entrada dos candidatos. Essas ofertas são constituídas por programas especiais, cursos de Pós-Graduação, formação em serviço e formação a distância. (2008, p. 8).

Nesta mesma perspectiva a fala de T 03 traz as seguintes considerações e sugestões:

A formação continuada já diz, ela é realmente, tem a sequência e que a gente tenha lançado a semente, que ela dê frutos, mas para isso a gente

precisa continuar esta dedicação, com a persistência e volto no trabalho em equipe, que é algo que considero muito, por que quando trabalhamos em equipe com certeza conseguimos bons resultados.

Para (T 03), é essencial trabalharmos nas formações com aqueles profissionais que são conscientes de seus direitos e necessidades de formação e desenvolvimento de sua profissionalidade em serviço,

São evidenciadas pelo T 08, as seguintes contribuições e sugestões:

Então o que eu penso, hoje é uma época, que se fala muito em motivar o professor, que tipo de motivação é essa? Eu acho que escola, eu não sei se os gestores as pessoas que estão envolvidas nestas questões de formação se elas vão tem que buscar formas de motivar este professor.

[...]. Porque hoje o papel de ensinar como um todo é muito complexo e eu não sei principalmente o professor que sai da área técnica se agrônomos, engenheiros se ele tem essa formação. Se eu que sou uma licenciada em Matemática que tive toda uma graduação diferenciada, às vezes eu fico muito preocupada, imagina como ficam esses profissionais, não que eu culpe a lei de forma alguma, é toda uma situação que acontece que o IFC exige este tipo de formação [...] (T 08).

[...] Então as pessoas que estivessem na gestão tivessem essa preocupação: - Como capacitar? Como formar este profissional de forma que ele mesmo se motive porque não adianta vir alguém e dizer olha sua aula é isso aquilo, aquilo, eu preciso me sentir motivada para que minha aula seja cada vez melhor, que o aluno perceba isso na

minha ação pedagógica, na minha ação em sala de aula assim por diante[...] (T 08).

Para T 08, a equipe de gestão precisa motivar os professores a motivar-se, que o próprio profissional seja consciente e goste de participar dos encontros de formação de uma forma não obrigatória e sim pelo constante aprimoramento de sua profissionalidade enquanto professor. Para Severino (1997, p.73), é preciso ter presente que a formação do profissional da educação não diz respeito apenas à formação específica de professores, profissionais do ensino formal que atuam em instituições escolares. Na verdade, a docência em ambientes escolares institucionalizados não exaure o campo de atuação do profissional da educação, uma vez que educação não é sinônimo de ensino, pois significa também uma prática social de intervenção mais abrangente, alcançando outros espaços da vida da sociedade. O que constitui, pois, a característica referencial do trabalho educativo é a educabilidade, da qual a docência formal é uma mediação fundamental, mas não exclusiva.

Para finalizar, o relato de T 07, traz a compreender:

Eu posso dizer o seguinte dentro da minha vivência, dentro da instituição este período acho que foi o mais rico em termos de formação profissional [...]. [...] sempre é um desafio trabalhar com formação de professores principalmente em uma instituição como a nossa com diferentes cursos, com diferentes tempos de atuação de profissionais e também é com diferentes pensamentos até pedagógicos, políticos , algum correntes e situações.

[...] eu acho que estes momentos de formação são importantes para o conhecimento profissional e pessoal entre os colegas professores e são

momentos também de até é eu diria meio assim uma terapia coletiva, um desabafo, que às vezes os professores acabam fazendo que seja uma profissão desgastante essa da atividade docente. [...] então entre os colegas é uma forma interessante, eu acho que muito positivo e necessária está atividade de formação (T 07).

Para T 07, os encontros de formação são necessários, inclusive para que os professores possam dialogar e refletir coletivamente sobre as questões de ensino, institucionais e até pessoais. De acordo com Zeichner:

Apesar da tendência dominante em empregar um modelo estreito de capacitação na formação de professores a fim de prepará-los para executar com eficiência os ditames de cima, nos últimos vinte anos, houve uma verdadeira explosão na literatura relacionada com a preparação de educadores como agentes reflexivos, com um papel importante na determinação do que se passa nas salas de aula e nas escolas e na assunção da responsabilidade por seu próprio desenvolvimento profissional” (2003, p. 40-41).

No entanto, as falas de nove participantes, vão ao encontro das necessidades formativas desses professores e trazem reflexões significativas sobre o Programa de Formação e sobre o campo de formação de professores do EBTT para a EPT e que atuam nos dois níveis de ensino: o médio profissionalizante e no ensino superior, conforme as narrativas dos educadores a cima.

A seguir vamos evidenciar alguns aportes para o avanço pedagógico e aprimoramento do Programa de Formação, trazendo algumas hipóteses e sugestões.

5.2 APORTES PARA O AVANÇO PEDAGÓGICO DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO

Nesta direção, trilham caminhos nem sempre fáceis, e apesar das resistências, nos fazem acreditar nas possibilidades de mudanças e avanços no Programa de Formação, não só no *campus* de Rio do Sul, mas quem sabe pensarmos em algo mais amplo para todos os *campi* do IF Catarinense, onde todos possam ser contemplados com um planejamento de formação continuada para o seu desenvolvimento profissional como um todo.

Concluída essa etapa de reflexão, teorização e análise dos dados coletados e entrevistas realizadas, podemos compreender as questões que envolveram o problema investigado, formulado e assim enunciado: Qual a relação existente entre o Programa de Formação Continuada do IF Catarinense – *campus* Rio do Sul – e as mudanças na prática docente e no desenvolvimento profissional ou da profissionalidade do professor de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico. Desta forma, apontamos algumas evidências à luz do que foi analisado.

Os possíveis fatores condicionantes do problema, tais como: atuação dos professores tanto em cursos da Educação Básica, como em cursos no Ensino Superior; saberes profissionais característicos dos professores do EBTT; carência de formação e de saberes pedagógicos dos professores (tecnólogos , bacharéis e até licenciados) que atuam nos IFs , também parecem se confirmar ao serem comparados aos conceitos dos teóricos que trouxemos para a análise o os relatos dos entrevistados.

Segundo Zeichner, “se quisermos ter um desenvolvimento genuíno do educador, no qual este seja realmente valorizado, temos de nos afastar da abordagem individual [...]” (2003, p.45).

De acordo como mesmo autor há quatro temas que são potenciais de formação de desenvolvimento genuíno do educador. Portanto, segundo Zeichner:

Em síntese, quando examinamos os modos pelos quais o conceito de ensino reflexivo foi integrado, recentemente, aos programas de educação de professores pré-serviço, encontramos quatro temas que solapam o potencial de desenvolvimento genuíno do educador: 1. um enfoque para ajudar os professores a reproduzir melhor as práticas propostas pela pesquisa realizada por outros e um desdém pelas teorias e a *expertise* embutidas nas práticas dos educadores; 2. um pensamento meio-fim que limita a substância das reflexões dos professores a questões de técnicas de ensino e organização interna da sala de aula, negligenciando as de currículo; 3. facilitar as reflexões dos professores acerca de sua própria atividade docente e, ao mesmo tempo, desprezar o contexto social e institucional no qual se dá o ensino; e 4. Uma ênfase para ajudar os professores a refletir individualmente. Todas essas práticas ajudam a criar uma situação em que há apenas uma ilusão de desenvolvimento e autonomia do educador. (2003, p.46)

Neste sentido, procuramos através da pesquisa compreender o campo de formação dos professores que atuam no IF Catarinense – campus Rio do Sul e suas necessidades de formação. Desta forma seguem algumas contribuições para o aprimoramento do Programa de Formação, conseqüentemente para as ações de formação inicial e continuada dos professores do EBTT:

- Reestruturação do currículo/temáticas dos projetos de formação que compõem o Programa de Formação do IF Catarinense, *campus* Rio do Sul;
- Rever as perspectivas teóricas que dão a fundamentação ao Projeto de Formação de professores

e estrutura-lo de acordo com a razão crítico-comunicativa e emancipatória.

- Realização de pesquisas e fóruns de discussões sobre temáticas emergentes para a formação continuada e desenvolvimento profissional do professor do EBTT que atua na Educação Básica e no Ensino Superior;
- Criar estratégias diferenciadas para o levantamento das necessidades de formação dos professores do EBTT, utilizando formas diversas através dos recursos de mídias, conversas, caixas de sugestões. Enfim, formas diversas e diferenciadas para que todos tenham a oportunidade de opinar e participar com sugestões de temáticas emergentes para a formação dos professores. Pois, foi constatado durante a pesquisa que o levantamento de demandas realizado pelo NuPe não foi suficiente e que a estratégia de coleta de dados não atingiu seu objetivo, pois a maioria dos entrevistados respondeu não ter conhecimento do levantamento oficial de demandas realizado pelo NuPe, conforme o modelo em anexo. (ANEXO B).
- Criar estratégias de motivação pessoais e intrapessoais para aumentar o número de participantes/professores nos encontros de formação continuada, criando uma consciência da importância e do direito de formação e desenvolvimento profissional continuado;
- Realizar encontros de formação coletiva, por área, por curso, onde atuam os docentes aprendam processos pedagógicos e específicos da sua área de formação em uma estrutura coletiva de ensinagem com toda comunidade escolar, onde os temas trabalhados, os relatos de experiências tragam contribuições para a prática pedagógica do professor que atua nos dois níveis de estudo de acordo com a realidade dos IFs;

Pois, a educação é uma ação social e a formação continuada dos professores não deve ser algo individual;

- Buscar recursos financeiros junto a DG do *campus*, a PROEN do IF Catarinense e agências de fomento para aprimorar e desenvolver os encontros de formação do Programa de Formação para a realização de um aprimoramento do programa e conseqüentemente a oferta de uma formação de qualidade que supra as necessidades de formação continuada do professor do EBTT;
- Esclarecer para os servidores o que condiz uma “Política de Formação de Professores do EBTT” e os direitos legais de formação continuada dos professores que atuam na Educação Básica;
- Institucionalização de uma política de formação inicial e continuada dos professores do EBTT no IF Catarinense.

Desta forma, ao pensarmos sobre o desenvolvimento profissional e dos saberes dos professores dos IFs, é importante pensar que a docência é “[...] uma atividade profissional complexa, pois requer saberes diversificados [...]” (VEIGA, 2008, p. 20).

Segundo Kuenzer (2006) existe nos dias atuais uma dinamicidade e complexificação das relações sociais e produtivas, surgindo o desenvolvimento das competências cognitivas que referem-se menos ao saber fazer do que ao domínio do raciocínio lógico-formal, da capacidade de trabalhar com as ideias, das competências comunicativas, do domínio das linguagens, a partir da capacidade de análise, de síntese, de criação.

De acordo com a mesma autora:

Esta nova concepção de competência exige a formação de um professor de novo tipo, capaz de

criar situações de aprendizagem nas quais o jovem desenvolva a capacidade de trabalhar intelectualmente, a partir do que se capacita para enfrentar as situações da prática social e do trabalho (KUENZER, 2006, p.28, grifo nosso).

Contribuições de ações para o avanço pedagógico do Programa de Formação:

- Encaminhamento da presente pesquisa à equipe de ensino e Direção Geral do *campus*;
- Encaminhamento da presente pesquisa para o NuPe;
- Encaminhamento da presente pesquisa à PROEN na Reitoria do IF Catarinense;
- Levar a equipe de direção DG, DDE, CGE e coordenadores dos cursos técnicos e dos cursos Superiores do *campus* Rio do Sul, as sugestões dos professores referente as suas necessidades de formação continuada;
- Apresentar a presente pesquisa de Mestrado aos docentes do *campus* Rio do Sul, em um encontro de formação;
- Realizar a divulgação da presente pesquisa em periódicos da área e em eventos, como forma de socializar as contribuições para o campo e novas oportunidades de reflexões e pesquisa sobre a temática em questão;
- Em relação às temáticas dos seminários fazemos a sugestão de contemplar o tema das mídias e Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) na educação,

Assim, temos como objetivo deste estudo, através da divulgação aos órgãos de ensino do IF Catarinense, contribuir de alguma forma para

o avanço do processo de formação continuada e desenvolvimento profissional dos professores, buscando uma proposta de Programa de Formação que atenda as demandas e temáticas de formação desse profissional que atua nestas instituições federais de ensino e em consonância com uma proposta pedagógica que busca a emancipação do sujeito e a superação da racionalidade técnica e instrumental presente na maioria dos programas de formação, como já demonstramos anteriormente no decorrer da dissertação.

Desta forma, em texto apresentado no CONNEPI, 2010, Adriana Paula Quixabeira R. e S. Oliveira Santos e Vera Lúcia Bueno Fartes, afirmam:

A análise da formação de professores da EPT parece implicar na intervenção educativa orientada a alimentar em cada professor e a difundir em sua cultura profissional, o processo de valoração de suas ações, de suas tomadas de decisões, com o fim de auxiliá-lo na reflexão e na construção de atitudes que concorram para definir o que tem e o que não tem valor na sua vida pessoal, profissional e em sociedade. (OLIVEIRA SANTOS; FARTES, 2010, p.03).

Desta forma, retomando o foco de discussão, objeto desta pesquisa o Programa de Formação, que tinha como objetivo geral investigar e compreender como o Programa de Formação e Capacitação Continuada contribuiu para a formação e desenvolvimento profissional dos professores de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do IF Catarinense no recorte temporal de 2010 a 2012, e objetivos específicos: analisar a criação e a implantação do programa de formação e capacitação continuada dos professores do Instituto Federal Catarinense e identificar fatores que concorrem para a construção e desenvolvimento do processo de ensinagem, na opinião dos educadores e da equipe diretiva; Investigar de que forma as atividades do programa de formação

influenciam na formação e no desenvolvimento profissional do professor que atua concomitantemente no Ensino Médio Profissionalizante e no Ensino Superior e como proporcionam ao professor a atuação apropriada em sala de aula para cada nível de ensino; analisar o grau de atendimento às expectativas do professor, como decorrência da participação dos educadores nas atividades e cursos propostos no Programa de Formação; e levantar propostas e alternativas para o aprimoramento do Programa de Formação para os educadores do *campus* Rio do Sul. Podemos dizer que esses profissionais, tiveram através dos encontros de formação, a oportunidade de trocar experiências e de construir aprendizagens, conhecimentos e saberes no campo do ensino, pesquisa e extensão.

Vamos concluir com as contribuições de Cunha (2013):

a temática da formação de professores coloca-se como um tema inesgotável e é sempre instigadora na educação superior. Provocou e vem provocando diferentes abordagens de estudo e exigindo desdobramentos na sua análise e compreensão. **As exigências da profissionalização reabriram reflexões específicas acerca da formação continuada dos docentes de todos os níveis**, as quais provocaram a necessidade de repensar a formação inicial. Ambas continuam exigindo esforços e estimulando o espírito investigativo da base acadêmica (CUNHA, 2013, p. 621-622, grifo nosso).

Reconhecendo as limitações da presente pesquisa, acreditamos que os encontros coletivos de formação, observação da prática de colegas professores e a troca de experiência entre os pares, trouxeram grandes contribuições para o aprimoramento e formação dos professores do EBTT. Assim, o Programa de Formação mesmo com suas restrições trouxe contribuições significativas para a formação pedagógica e o

desenvolvimento da profissionalidade dos educadores que participaram de suas ações de formação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] cada dispositivo do olhar e da observação modifica o objeto de estudo [...] por isso, nunca estudamos um objeto neutro, mas sempre um objeto implicado, caracterizado pela teoria e pelo dispositivo que permite vê-lo, observá-lo e conhecê-lo (GAUTHIER apud CUNHA, 2013, p. 03).

A presente pesquisa, delineada Estudo de Caso, sobre o tema “Formação Inicial e Continuada do Professor de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal Catarinense – Campus Rio do Sul”, teve por objetivo investigar e compreender como o Programa de Formação e Capacitação Continuada contribuiu para a formação e desenvolvimento profissional dos professores de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do IF Catarinense *campus* Rio do Sul no recorte temporal de 2010 a 2012.

O objeto de pesquisa o Programa de Formação Inicial e Continuada foi criado e desenvolvido pelo Núcleo Pedagógico (NuPe) do *campus*. O laço temporal contempla os encontros de formação inicial o projeto de acolhida dos servidores ingressantes no *campus* Rio do Sul e a formação continuada: colóquios, seminários, encontros de formação pedagógica e relatos de experiências.

A coleta de dados foi referente ao desenvolvimento das atividades de formação desenvolvidas nos anos 2010 a 2012 que permitiram uma análise dos documentos e das vozes dos sujeitos ainda que limitada. Possibilitando a sobre o problema central de pesquisa a ser investigado está enunciado: Qual a relação existente entre o Programa de Formação Continuada do IF Catarinense – *campus* Rio do Sul – e as mudanças na prática docente e no desenvolvimento profissional do professor de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT)?

Os objetivos específicos da pesquisa serviram para direcionar a pesquisa, juntamente com as categorias de análise elegidas, os quais foram sendo tecidos no desenvolvimento de cada capítulo.

A primeira categoria de análise “Programa de Formação criado e desenvolvido pelo NuPe no IF Catarinense – *campus* Rio do Sul”, no recorte temporal 2010-2012 , buscou responder ao objetivo específico: Analisar a criação e a implantação do programa de formação e capacitação continuada dos professores do Instituto Federal Catarinense e identificar fatores que concorrem para a construção e desenvolvimento do processo de ensinagem, na opinião dos educadores e da equipe diretiva .

A segunda categoria de análise “Conhecimentos e saberes do ensino aprendizagem na Educação Profissional de Nível Médio e Superior nos IFs” e buscou-se responder aos objetivos específicos: investigar de que forma as atividades do programa de formação influenciam na formação e no desenvolvimento profissional do professor que atua concomitantemente no Ensino Médio Profissionalizante e no Ensino Superior e como proporcionam ao professor a atuação apropriada em sala de aula para cada nível de ensino; e analisar o grau de atendimento às expectativas do professor, como decorrência da participação dos educadores nas atividades e cursos propostos no Programa de Formação.

Através das vozes dos sujeitos e laços com os autores a terceira categoria de análise “Contribuições do Programa de Formação” para o desenvolvimento da profissionalidade dos professores de Ensino Básico Técnico e Tecnológico, buscou atingir o último objetivo específico da pesquisa: levantar propostas e alternativas para o aprimoramento do Programa de Formação para os educadores do *campus* Rio do Sul.

As questões iniciais que sustentaram a investigação da pesquisa foram: 1) Como o Programa de Formação e Capacitação Continuada dos educadores contribui para o desenvolvimento profissional do professor de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico que atua concomitante neste Ensino Médio Profissional e no Ensino Superior? ; 2) Quais condições de vida e de trabalho se está realizando o Programa de Formação e Capacitação Continuada para dar conta de uma formação inicial e

continuada de acordo com as necessidades dos professores do EBTT ?; 3) Como o Programa de Formação e Capacitação Continuada dos educadores, configurado nos molde atuais e com a proposição de contribuir para o desenvolvimento profissional e do processo de ensinagem, apresenta limites, impactos pedagógicos e contribuições ao fazer pedagógico dos educadores do atual IF Catarinense?; 4) Como os professores do atual IF Catarinense estão adaptando-se a essa nova realidade criada pela lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia? ; e 5) Como a participação dos professores no Programa de Formação contribui para o desenvolvimento de aprendizagens sobre elaboração/reelaboração nos Projetos de Criação de Curso (PCC) e nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) e como esse envolvimento influencia sua formação profissional?

Em relação à primeira questão, através do estudo da literatura da área e as aprendizagens na análise das vozes dos sujeitos nos permitem dizer que o Programa de Formação foi significativo para o desenvolvimento da profissionalidade dos docentes que atuam nos IFs na EPT. Assim, todas as ações dos encontros de formação inicial e continuada contribuiriam para o desenvolvimento dos saberes pedagógicos, da prática, da experiência e profissionais dos professores do EBTT.

Nessa direção, ao pensarmos a formação continuada para a EPT essa multiplicidade de questões colocadas pelo próprio contexto no qual os professores estão inseridos e relacionar a questão do ensino, pesquisa e extensão como elementos fundantes da prática pedagógica destes professores são elementos essenciais desse processo de formação.

Em relação à segunda questão, por meio das vozes aqui apresentadas através da análise de conteúdo, percebemos que houve sim um crescimento e aprimoramento do Programa de Formação de acordo com as demandas levantadas e as necessidades expressar pelos educadores do *campus* Rio do Sul.

A formação inicial, continuada e a profissionalidade docente dos IFs é uma discussão que envolve muitos atores sociais e que exigem políticas públicas mais específicas para a necessidade e melhorias nas condições de trabalho, de vida e carreira do professor. A sociedade precisa reconhecer a importância desta profissão para o desenvolvimento social, tendo em vista a formação de pessoas críticas. É necessário avançar na reflexão sobre a profissionalidade docente, adentrando na dinâmica da qualidade das condições de trabalho, salário e carreira do magistério, pois, esta realidade têm levado os docentes à desistência ou desmotivação do magistério como profissão.

Na posição das interlocutoras as condições salariais e de trabalho oferecidas são cada vez mais precarizadas, o que demanda na perda tanto de autonomia, quanto do reconhecimento social da importância da profissão, levando alguns a pensar em desistir. Assim a profissionalização docente e as condições do exercício de uma atividade que vem se consubstanciando em relações contrárias de desistência/resistência. Assim, enfrentam o problema da falta de reconhecimento social, sendo fundamental articulação de políticas educacionais de incentivo e valorização da educação e do professor.

Portanto, a profissão professor requer atualização contínua para corresponder às necessidades da realidade social. O exige uma sólida formação profissional que facilita o ingresso e a continua luta pela valorização do magistério que resultará na mudança de sua história e na construção de uma identidade positiva da profissão. Os processos de formação são importantes, o que permite ao professor exercer seu ofício e a possibilidade de desenvolvimento no mundo do trabalho.

Tendo em vista as concepções sobre profissionalidade e os desafios identificados, destacamos a necessidade de uma observação da instituição escolar no sentido de perceber que o professor se reconhece como construtor de sua profissionalidade docente, diferentemente de um técnico e executor de tarefas preestabelecidas.

Em relação à terceira questão, durante o processo da pesquisa empírica e no decorrer das relações entre pesquisadora e pesquisados, aprendemos que os professores dos IFs são sujeitos comprometidos com a sociedade, que necessitam de formação específica, pedagógica,

ética e política constantemente no seu processo de formação, o qual é sempre inconcluso, pela educação ser um processo dinâmico. Além disso, vários sujeitos sugeriram em seus relatos a formação pedagógica de professores precisa ser pensada de maneira coletiva com os outros campi e com a Reitoria, mais especificamente com a PROEN – Pró-reitoria de Ensino e que seja fundamentada na realidade do contexto do IF Catarinense como uma instituição única.

Assim, os professores dos IFs, possuem o desafio de disponibilizar a formação científica articulada à prática, desenvolvendo nos educandos a capacidade de trabalho intelectual e de enfrentar os problemas da prática laboral e social.

Pode-se afirmar que a formação continuada e permanente, que faz parte do planejamento da instituição, contribui para melhorar o trabalho docente.

Para que não se caia no vazio já instalado da visão que se tem de formação continuada como um programa ou projeto desvinculado da realidade, há que se considerarem os saberes dos envolvidos e o contexto institucional, e isso é possível a partir de levantamento de temáticas que despertem interesse, apresentação de situações reais da instituição, apresentação de dados referentes ao universo da escola, pois são as situações reais que levam a ações possíveis e concretas.

Acredita-se que a formação em serviço, que ocorre dentro da própria instituição e nos tempos reservados para planejamento e estudos, é uma forma que garante a capacitação inicial, continuada e permanente. Esse tipo de atividade proporciona o desenvolvimento e a ampliação das atividades docentes, que pode se dar de forma intra e interinstitucional, capacitando, em consonância com o previsto nos Projetos de Desenvolvimento Institucional (PDI), Projeto Político-Pedagógico Institucional (PPI) e Projeto Pedagógico dos Cursos (PPC), de forma coerente.

O processo educativo que envolve o ensino e a aprendizagem requer que, constantemente, os profissionais da educação, em especial

os docentes, tenham oportunidade de participar de processos de formação continuada e permanente.

É importante ressaltar que a formação docente é construída historicamente e envolve o antes e o durante o percurso profissional da docência.

Contudo, consideramos que a profissionalização perpassa a discussão sobre formação e desenvolvimento profissional docente, cabe ao IF Catarinense incentivar os professores à formação pedagógica, além da necessidade de uma autoavaliação institucional, para identificar a postura da instituição quanto à atenção e às condições para a formação e atuação dos docentes, enquanto política de investimento na qualidade da educação superior.

Referente à quarta questão da pesquisa, em relação aos professores atuantes no atual Instituto Federal Catarinense, percebeu-se nas vozes dos sujeitos que os encontros de formação supriram necessidades de formação sobre a construção, concepções, diretrizes e consolidação dos IFs, tanto dos professores iniciantes no atual IF Catarinense, como dos professores que já atuavam na Escola Agrotécnica Federal. Assim, os processos de formação foram significativos para a construção da profissionalidade e dos saberes profissionais dos professores que atuam na EPT.

Outros aspectos importantes relacionados à construção da profissionalidade são a falta de reconhecimento social da profissão; necessidade de dominar saberes específicos da natureza docente; reconhecimento do poder de decisão e autonomia da prática pedagógica tendo em vista as especificidades da docência. Pois, a profissionalidade deve contemplar a função do professor como facilitador do processo de ensino e aprendizagem, o que exige uma formação e atuação docente reflexiva que favoreça na construção e socialização dos conhecimentos em meio a formalização da profissionalidade, no sentido de possibilitar a sua ressignificação frente às exigências sociais por uma educação pública de qualidade.

Acredita-se também que a formação docente depende de dois aspectos: das teorias e das suas próprias práticas, que precisam se dar de forma interligada, levando a construção de saberes.

Em relação à última questão: Como a participação dos professores no Programa de Formação não contribui diretamente para o desenvolvimento de aprendizagens sobre elaboração/reelaboração nos Projetos de Criação de Curso (PCC) e nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) e como esse envolvimento influencia sua formação profissional? Percebemos o Programa de Formação não deu conta de supri-la, pois essa temática não foi desenvolvida nos encontros de formação e nas vozes dos educadores entrevistados não foi mencionado nada sobre o desenvolvimento de saberes profissionais para a elaboração de PCCs e PPCs o que aponta uma temática relevante para futuros encontros de formação sendo uma lacuna a ser suprida, pois as maiorias dos professores fazem parte do Núcleo Docente Estruturante de Curso e de Colegiado de Curso onde atuam.

Analisamos que os momentos de formação inicial e continuada proporcionados pelo NuPe foram muito recompensadores, pois possibilitou as professores do EPTT aprender no coletivo, desenvolver os saberes profissionais, mas também passaram por vários desafios e lutas pelo que acreditavam ser importante para o campo educacional e para a formação de professores e discentes da instituição de ensino lugar desta pesquisa. Contudo, através das falas das entrevistas, análise das atividades e encontros do Programa de Formação, acreditando que o campo da pesquisa acadêmica trará contribuições significativas para a formação pessoal e profissional dos professores do EBTT que atuam nos IFs. Desta forma, a partir dos estudos teóricos e empíricos da pesquisa foram inseridas as análises e reflexões ao contexto da formação iniciada e continuada dos professores do EBTT, ocorrendo a partir do objeto do Programa de Formação, pensado e fundamentado pelo campo acadêmico.

Desta forma, em definitivo destacamos ser importante a ampliação de pesquisas e estudos sobre a temática formação inicial e continuada dos professores que atuam na EBT dos IFs e especificamente a formação daqueles professores que atua concomitantemente nos cursos de da educação básica profissional e nos cursos do ensino

superior; estudos sobre a profissionalidade dos professores dos IFs e da construção de sua identidade; e destacamos a importância de estudos sobre ações ou políticas de formação desses professores do EBTT que atuam nos IFs. Pois, através da presente pesquisa concluímos que a atuação dos professores do EBTT nos IFs tem suas especificidades e características próprias, inseridos em um contexto com concepções e diretrizes que não são iguais das Universidades e das Escolas Profissionalizantes, portanto é relevante o estudo e o desenvolvimento de pesquisas específicas sobre a atuação e formação dos professores dos IFs.

Em consequência, as análises, reflexões e discussões realizadas na presente pesquisa sobre o programa de formação e formação continuada dos professores do EBTT dos IFs não se esgotam e podem servir de estímulo para novas pesquisas sobre a temática Formação Inicial e Continuada dos professores da Educação Profissional Tecnológica no contexto dos Institutos Federais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANASTASIOU, L. G. C. **Profissionalização Continuada do Docente da Educação Superior**: Um Estudo de Caso. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/24/T0411074040023.htm>>. Acesso em: 07 jul. 2013.

_____.PIMENTA, S. G. **Docência no ensino superior**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ANDRÉ, M. E. D. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

ANDRÉ, M. **Pesquisa, formação e prática docente**. In: ANDRÉ, M. (org.). O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores. Campinas: 12ª ed. – Campinas, SP: Papirus, 2012. p. 55-69.

AZEVEDO, L. A. **De CEFET a IFET. Cursos Superiores de Tecnologia no Centro Federal De Educação Tecnológica de Santa Catarina**: Gênese de Uma Nova Institucionalidade? 2011. 383 p. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011. Disponível em: <http://ppge.ufsc.br/teses-e-dissertacoes/> .Acesso em: 06 de fevereiro 2014.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, PT: 70, 2009.

BERBEL, N. A. N. **Metodologia da Problematização**: uma alternativa metodológica apropriada para o Ensino Superior. Semina: Ci. Soc./Hum., Londrina, v. 16, n.2, Ed. Especial, p.9-19, out. 1995.

_____. A metodologia da problematização no Ensino Superior e sua contribuição para o plano da práxis. **Semina**: Ci. Soc./Hum., Londrina, v.17, Ed. Especial, p.7-17, nov. 1996.

_____. Metodologia da Problematização: uma alternativa metodológica apropriada para o ensino superior. In: BERBEL, Neusi Aparecida Navas (Org.). **Metodologia da problematização**: Experiências com questões de Ensino Superior. Londrina: EDUEL, 1998,p.19-49.

_____. A Metodologia da Problematização e os Ensinamentos de Paulo Freire: uma relação mais que perfeita. In: _____ (Org.). **Metodologia da problematização**: fundamentos e aplicações. Londrina: EDUEL, 1999. p.1-28.

BERBEL, N. A. N. ; GIANNASI, M. J. **A Metodologia da Problematização Aplicada em Curso de Educação Continuada e a Distância**. Londrina - PR: INEP/EDUEL, 1999. v. 1. 198p

BERBEL, N. A. N.; GAMBOA, S. A. S.. **A Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez uma perspectiva teórica e epistemológica**. *Filosofia e Educação (Online)*, ISSN 1984-9605 Volume 3, Número 2, Outubro de 2011 – Março de 2012.

BLANCO, M. M. G. A Formação inicial de professores de Matemática: fundamentos para a definição de um curriculum. In.: **Formação de professores de Matemática**: Explorando novos caminhos com outros olhares. Campinas, SP: Mercado de letras, 2003.

BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. **Estratégias de ensino aprendizagem**. 4. Ed., Petrópolis: Vozes, 1982.

BRANDT, A. G.; MAGALHAES, N. R. S. **As contribuições da prática pedagógica do pedagogo pela qualidade da educação profissional nos IFs de Santa Catarina - SC..** Revista Técnico-Científica do IFSC, v. 02, p. 566-577, 2013. Disponível em:

<https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/rtc/issue/current>. Acesso em 17 de março de 2014.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. **Anteprojeto de Lei da Reforma da Educação Superior**. MEC, 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/anteprojeto.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2013.

_____. **Censo da Educação Superior 2007**. MEC/INEP, 2007. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/>>. Acesso em: 14 abr. de 2013.

_____. Ministério da Educação. Decreto n. 2.208, 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF 18 abr. 1997, p. 7760. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em: 19 de maio 2013.

_____. Ministério da Educação. Decreto n. 5.154 de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF 26 set 2004b. p.18. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm>. Acesso em: 27 maio de 2013.

_____. Ministério da Educação. Decreto nº.5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei no. 9.394, de 20 de dezembro de

1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/portarias/dec5.622.pdf>>. Acesso em: 12 de maio de 2013.

_____. Ministério da Educação. Assessoria de Comunicação Social do Ministério da Educação. **Informativo MEC**. Brasília, n. 1, jul., 2004a.

_____. Ministério da Educação. **Concepção e diretrizes**: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Brasília, DF, 2008a.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP, n. 1 de 18 de fevereiro de 2002. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 31. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf >. Acesso em: 14 de maio 2013.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96). Brasília: Câmara dos Deputados, 1996.

_____. Lei n. 11.892 de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 30 dez. 2008.

_____. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: LEI Nº 93/94 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Secretaria de Educação. Senado Federal/ UNESCO, 2001.

_____. República Federativa do. Lei n. 9.394. Brasília: Congresso Nacional, 1996.

_____. República Federativa do. Lei n. 10.861. Brasília: Congresso Nacional, 2004.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução n. 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 18 fevereiro, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res12.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2014.

_____. Câmara de Educação Superior. Parecer n. 5, de 4 de abril de 2006. Aprecia Indicação CNE/CP nº 2/2002 sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Formação de Professores para a Educação Básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 6 setembro, 2014.

_____. Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. v. 1, n. 1, (jun. 2008 -). – Brasília: MEC, SETEC, 2008.

_____. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica. **Educação superior em debate**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: MEC, SETEC, 2008.

_____. Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012 - Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17417&Itemid=866 /> Acesso em : 14 de janeiro de 2014.

_____. Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17417&Itemid=866 /> Acesso em : 13 de maio de 2014.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. - **Características da investigação qualitativa**. In: Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Porto Editora, 1994. p.47-51

BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

_____. **A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura**. In NOGUEIRA, M.A. e CATANI, A. Escritos de educação. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 39-64.

_____. **Os excluídos do interior**. In NOGUEIRA, M.A. e CATANI, A. Escritos de educação. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 217-227.

BOURDIEU, P. e PASSERON, J. C. **A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982, p. 151-226.

BURNIER, S. **A docência na educação profissional**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT08-1838-Int.pdf>>. Acesso em 07 de jul. 2013

_____. S. *et al.* Histórias de vida de professores: o caso da educação profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Ago. 2007, vol.12, no.35, p.343-358. ISSN 1413-2478 Disponível em: <<http://www.anped.org.br/rbe/rbe/rbe.htm>> ou <http://www.scielo.br/scielo.php/script_sci_serial/pid_1413-2478/lng_pt/nrm_iso>. Acesso em 08 de out. 2012.

CACHAPUZ, A. F. Do que temos, do que podemos ter e temos direito a ter na formação de professores: em defesa de uma formação em

contexto ;. Docência no ensino superior: construindo caminhos. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Formação de Educadores: Desafios e Perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2003, p. 450-463.

CAPES. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/>>. Acesso em: 5 abril 2013.

Clavatta, M. **Universidades Tecnológicas: horizonte dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia (IFS)?**. In: MOLL, J. et al. Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed: 2010, p.159-174.

Chizzotti, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2003.

Contreras, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

Costa, M. A. **Políticas de formação de professores para a educação profissional tecnológica: cenários contemporâneos**. 2012. 231p. PPGED/UFU; Tese (Doutorado em Educação); Uberlândia, 2012. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/cadastro-de-discentes/teses-dissertacoes/>>. Acesso em 05 de fev. 2014

_____, Maria Isabel . Inovações pedagógicas e a reconfiguração de saberes no ensinar e no aprender na Universidade. In: Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, VIII, 2004, Coimbra. Anais..., 2004. Disponível em: <www.ces.uc.pt/LAB2004>. Acesso em: 18 jun. 2009.

Cunha, M. I. A docência como ação complexa. In: CUNHA M.I. (Org.) **Trajatórias e lugares de docência universitária: da perspectiva**

individual ao espaço institucional. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, Brasília DF: CAPES: CNPq, 2010.

_____. **Docência na universidade, cultura e avaliação institucional:** saberes silenciados em questão. Rev. Bras. Educ. [online]. 2006, vol.11, n.32, pp. 258-271. ISSN 1413-2478. <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782006000200005>>. Acesso em 24 de fev. 2014.

_____. **O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação.** Educ. Pesqui. [online]. 2013, vol.39, n.3 [citado 2013-10-11], pp. 609-626. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000300004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 24/02/2014>. Acesso em 15 de fev. de 2014

FERNANDES, S. R. S.; HOEPERS, I. S.; SILVA, J. D. F. **A Complexidade do Trabalho Docente no Contexto dos Institutos Federais de Educação: Vozes de um Campus do IFC.** Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=99:trabalhos-gt04-didatica-&catid=47:trabalhos&Itemid=59>. Acesso em 07 de jul. 2013

FERRETTI, C. J. Problemas institucionais e pedagógicos na implantação da reforma curricular da Educação Profissional técnica de nível médio no IFSP. **Educ. Soc.** [online], vol.32, n.116, p. 789-806, 2011. ISSN 0101-7330. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br/rev_apresentacao.htm>. Acesso em 08 de out. 2012.

FILHO, D. L. L. Impactos das recentes políticas públicas de educação e formação de trabalhadores: desescolarização e empresariamento da educação profissional. **Perspectiva** [online], v.20, n.2, 2002. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/perspect>>. Acesso em 08 de out. 2012.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, H. C. L. A (nova) Política de Formação de Professores: A prioridade Postergada. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; e RAMOS, M. N. (Orgs.). Ensino médio integrado: concepção e contradições. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

FUMAGALI, M. M., **Formação de Professores para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio**. 2010. 108 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2010. Disponível em:

<http://www.unoesc.edu.br/sites/default/files/Marlene_Maria_Fumagali_Scirea.pdf>. Acesso em 17 de jul. de 2013.

GARCIA, M. C. **Formación del profesorado para el cambio educativo**. Barcelona, EUB, 1995.

GARCIA, R. M. C.. Políticas para a Educação Especial e as Formas Organizativas do Trabalho Pedagógico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília – SP, v.12, n.3, p.299-316, Set. Dez. 2006.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GIROUX, H. A. **Teoria Crítica e Resistência em Educação**. Petrópolis: Vozes, 1986.

_____. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GRISON, A. J.; TEIXEIRA, E. B.; DREWS, G. A.. Coord. **Estágio supervisionado em Administração II**. Ijuí: UNIJUÍ, 2001.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA CATARINENSE. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI**. Blumenau: Ed. IF Catarinense 2010.

_____. **Projeto Político-Pedagógico Institucional – PPI**. Blumenau: Ed. IF Catarinense 2010.

_____. **Projeto Político Pedagógico Institucional-PPI**, Blumenau, 2009.

_____. **Projeto de Desenvolvimento Institucional-PDI**, Blumenau, 2009.

_____. Disponível em: <http://www.ifc.edu.br/site/index.php/sobrenos>. Acesso em: 12 mar. 2013.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA CATARINENSE - CÂMPUS RIO DO SUL. **Projeto de Criação do Núcleo de Apoio Pedagógico**. Rio do Sul, 2010.

_____. **Informe mensal do IF Catarinense - campus Rio do Sul**, maio de 2010, p. 02.

_____. **Projeto de Formação Continuada e Permanente**. NuPe, Rio do Sul, 2010.

IZZAMIGLIO, N. M. B. **A formação pedagógica oferecida pelo Núcleo de Apoio Pedagógico da UNOESC, na perspectiva de Profissionalização Continuada para os docentes: Formação inovadora?**. 2009. 95 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2009. Disponível em: <http://www.unoesc.edu.br/sites/default/files/Noemia_Maria_Bonamigo_Pizzamiglio.pdf>. Acesso em: 14 de jul. de 2013.

KERLINGER, F. N. (1980). **Metodologia da pesquisa em ciências sociais**. Tradução de H.M. Rotundo. São Paulo e Brasília: EPU-EDUSP e INEP.

KUENZER, A. Z. As políticas de formação: A constituição da identidade do professor sobrance. **Educação e Sociedade**, n. 68, ano XX, dez.1999.

_____. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica. In *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente / organização de Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben [et al.]*. – Belo Horizonte : Autêntica, 2010. 870p. – (Didática e prática de ensino) Textos selecionados do **XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**, UFMG, 20 a 23 de abril de 2010.

_____. **Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2007. 104p.

_____. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In:

INEP. **Formação de professores para educação profissional e tecnológica**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. (Coleção Educação Superior em Debate, v. 8).

_____. Formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos (Mesa Redonda). In: **Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica**: Brasília, 26, 27 e 28 de setembro de 2006. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. 304 p. – (Coleção Educação Superior em Debate ; v. 8), p.17-40.

LAFFIN, M. H. L. F. **A constituição da docência entre professores de escolarização inicial de jovens e adultos**. 2006. 216 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006. Disponível em: <http://www.ppgeufsc.com.br/tese_di_detail.php?id_tese_di=266>. Acesso em: 30 de abr. 2013.

LIBÂNIO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?:** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1998. vol. 67.

_____. **Didática**. São Paulo, Cortez, 2013. 2ª ed. 287p

LIMA, Emília Freitas. **O curso de Pedagogia e a nova LDB: vicissitudes e perspectivas**. In: **Formação de educadores: desafios e perspectivas** In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Formação de Educadores: Desafios e Perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2003, p.184 -199.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, L. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. In: **Primeira Reunião do Ciclo de Palestras para a Discussão das Licenciaturas nos Institutos Federais de Educação**. 2008, Brasília. Texto digitado. Brasília: [s.n.], 2008. p. 1-22.

_____. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. In: **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. v. 1, n. 1, (jun. 2008 -) Brasília: MEC, SETEC, 2008.

MALHOTRA, N. **Pesquisa de marketing**: uma orientação aplicada. 3.ed., Porto Alegre: Bookman, 2001.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamento de metodologia científica**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARQUES, M.O. **A escola no computador**: Linguagens rearticuladas, educação outra. Ijuí: Unijui, 1999.

MELLO, G. N.. **Formação Inicial de Professores para a Educação Básica**: Uma (re) visão Radical. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9807.pdf>>. Acesso em: 05 de abr. 2013.

MICHEL, M. H.. **Metodologia e Pesquisa Científica em Ciências Sociais**: um guia prático para acompanhamento da disciplina e elaboração de trabalhos monográficos. São Paulo: Atlas, 2005.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MOLL, J. (Org.). **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil contemporâneo:**

desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre, Artmed, 2010.

MOREIRA, C. E. **Formação continuada de professores: entre o imprevisto e a profissionalização.** Florianópolis: Insular, 2002.

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

_____. A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e a Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica (Mesa Redonda). In: **Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica:** Brasília, 26, 27 e 28 de setembro de 2006. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008b.

NOVELLI, A. **O PROFOR/UFSC como território de formação docente.** 2012. 195 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012. Disponível em: <<http://ppge.ufsc.br/teses-e-dissertacoes/>>. Acesso em: 06 de maio 2013.

NÓVOA, A. **Os professores e as histórias da sua vida.** In: NÓVOA, António (Org.). *Vidas de professores.* Porto: Porto Editora, 1992.

_____. (Coord.). **Os professores e sua formação.** 2. Ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____. **O professor pesquisador e reflexivo.** TVE Brasil – Salto para o futuro, Rio de Janeiro, 13 set. 2001. Disponível em:

<<http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/entrevistas/default.htm>>. Acesso em: 12 abr. 2013.

OLIVEIRA SANTOS, A. P. Q. R. e S. ; FARTES, V. L. B. O trabalho docente na educação profissional e tecnológica no brasil: desafios e perspectivas contemporâneas . Trabalho apresentado no **V Congresso de Pesquisa e Inovação da Rede Norte Nordeste de Educação Tecnológica** (CONNEPI 2010) Disponível em: <http://connepi.ifal.edu.br/ocs/index.php/connepi/CONNEPI2010/paper/view/722> Acesso em 10 de out. de 2013.

OTRANTO, C. R. .Reforma da Educação Profissional no Brasil: marcos regulatórios e desafios. **Revista Educação em Questão**, Natal v. 42, n. 28, p. 199-226, jan./abr. 2012. Disponível em: <<http://www.revistaeduquestao.educ.ufrn.br>>. Acesso em 08 de out. de 2012.

PACHECO, J. A. **Escritos curriculares**. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Currículo: entre teorias e métodos**. In: Cadernos de Pesquisa, v. 39, n. 137, p.383-400, maio/ago. 2009.

PAZ, Cláudio Damaceno. **O desafio da formação de professores para a educação superior**: o programa de profissionalização pedagógica continuada dos professores da UNISUL, 2004- 2009. 2010. 159 f.; Dissertação (Mestrado) - Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2010. Disponível em: <http://aplicacoes.unisul.br/pergamum/pdf/103973_Claudio.pdf>. Acesso em: 10 de jul. 07 de 2013.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação, USP**, v. 1. N. 1, p.72-89, jul./dez.1996.

_____. **O estágio na formação de professores: unidade teórica e prática?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 2000.

_____.; ANASTASIOU, L. G. C.; CAVALLET, V. J. Docência no ensino superior: construindo caminhos. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Formação de Educadores: Desafios e Perspectivas.** São Paulo: Editora UNESP, 2003, p.266-278.

PIZZAMIGLIO, N. M. B. A formação pedagógica oferecida pelo Núcleo de Apoio Pedagógico da Unoesc, na perspectiva de Profissionalização Continuada para os docentes: Formação inovador. 2009.95 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Oeste de Santa Catarina-UNOESC, Joaçaba, 2009.

PRADA, L. E. A. **Formação participativa de docentes em serviço.** Taubaté. Cabral Editora Universitária, 1997.

RAMOS, M. A.; GONÇALVES, R. E. As narrativas autobiográficas do professor como estratégias de desenvolvimento e a prática da supervisão. In: ALARCÃO, I. (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão.** Porto: Porto. 1996. P. 125-150.

ROGÉRIO, R. **Formação docente: um olhar para educação profissional.** 2003. 99 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da

Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003. Disponível em: <http://ppge.ufsc.br/teses-e-dissertacoes/>. Acesso em: 06 de maio 2013.

SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. **Comprender e transformar o ensino**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1998.

_____. **Poderes Instáveis em Educação**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1999.

_____. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

_____. **Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores**. In NÓVOA, António. *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1995.

SARMENTO, M. J.. O Estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, N. et al. *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. cap.2, p.137-179.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 12.ed. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Rev. Bras. Educ., Abr. 2009, vol.14, no.40, p.143-155. ISSN 1413-2478

SANTOS, L. D. N.; MALDANER, L. D. N.; SANTOS, E. A. G.; BOLZAN, D. P. V. A formação pedagógica do professor da educação profissional e tecnológica. In: **XVI ENDIPE**, 2012. **XVO ENDIPE**, 2012.

SANTOS, L. L. de C. P. Bernstein e o campo educacional: relevância, influências e incompreensões. **Cadernos de Pesquisa**, n. 120, p. 15-49, novembro/ 2003.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

_____. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: Nóvoa, A. (org.) Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 77-92.

SCIELO. Disponível em: <<http://www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/>>. Acesso em: 5 abril. 2013.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. Preparação técnica e formação ético-política dos professores In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Formação de Educadores: Desafios e Perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2003, p.71-89.

SHIROMA, E. O. ; FILHO , D. L. L. **Trabalho docente na educação profissional e tecnológica e no PROEJA**. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 32, n. 116, p. 725-743, jul.-set. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a07v32n116.pdf>>. Acesso em: 08 de outubro de 2012.

_____.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. **Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos**. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>>. Acesso em 25 de janeiro de 2013.

_____.; _____.; _____. **Decifrar Textos parágrafo compreender uma política:** Subsídios teórico-Metodológicos parágrafo Análise de Documentos Perspectiva [online]. 2005, vol.23, n.02, pp 427-446. ISSN 0102-5473.

SILVA, I. A.; VALENCIA, J. F.; SÁ C. P. **Memórias e Representações Sociais do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Mato Grosso**, v. 19, n. 41, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.ie.ufmt.br/revista/>>. Acesso em 08 de out. de 2012.

SILVA, M. A. de O. A Formação Continuada: um olhar diferenciado. Dissertação de Mestrado, 2002. (Educação). Universidade Regional de Blumenau- FURB. 2002.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. In: **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: ANPED, no. 13, jan./abr. 2000.

_____.; LESSARD, C. **O Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

THERRIEN, J.; THERRIEN, A. T. S. **Cultura docente e gestão pedagógica:** a racionalidade prática dos saberes do saber-fazer. *Tecnologia Educacional*, v. 29, p. 42-51, 2000.

_____ ; DAMASCENO, M. N. **Artesões de um outro ofício:** múltiplos saberes e práticas no cotidiano escolar. São Paulo, Annablume, 2000.

_____ ; LOIOLA, F. A. **Experiência e competência no ensino:** pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente. Educação e Sociedade, Campinas, v. 22, n. 74, p.143-160, 2001.

Um Novo Modelo em Educação Profissional E Tecnológica - Concepção e Diretrizes. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12503&Itemid=841>. Acesso em 23 de nov. de 2013.

VALLE, I. R. **Pierre Bourdieu:** A pesquisa e o pesquisador. In: BIANCHETTI, Lúcido; MEKSENAS, Paulo (Org.). A trama do conhecimento. Teoria, método e escrita em ciência e pesquisa. Campinas: Papyrus, 2008, p.95-117.

VASCONCELOS, M. L. M. C.. **A Formação do Professor do Ensino Superior.** São Paulo: Pioneira, 2000.

VEIGA, I. P. A. **Docência como atividade profissional.** In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; D'Avila Cristina (Org.). Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas, SP: Papyrus, 2008. p. 13-21.

VERGARA S. C. **Projeto e relatórios de pesquisa em administração.** São Paulo: Atlas, 1997.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores -** Idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

_____, Kenneth M. **Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: Possibilidades e Contradições**. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). *Formação de Educadores: Desafios e Perspectivas*. São Paulo: Editora UNESP, 2003, p.35-55.

YIN, R. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman; 2001

APÊNDICE A – CARTA DE APRESENTAÇÃO

Rio do Sul, 13 de outubro de 2013.

Ao

Sr. Oscar Emilio Ludtke Harthmann
Diretor Geral do IF Catarinense – Campus Rio do Sul
Instituto Federal Catarinense
Rio do Sul/SC

Assunto: autorização para realização de pesquisa empírica

Caro Diretor,

Ao cumprimentá-lo, venho por meio desta, contatá-lo para solicitar autorização para que possamos realizar um trabalho de pesquisa empírica neste *campus*.

Sou acadêmica do programa de Mestrado em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). A dissertação com o título “*Programa de Formação dos Professores (de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico): um Estudo a partir das Vozes dos Educadores do IF Catarinense – Campus Rio do Sul*”, em andamento, está sendo orientada pela Professora Doutora Cristiana de Azevedo Tramonte e Co-orientadora Professora Doutora Araci Hack Catapan.

A pesquisa tem por objetivo *investigar e compreender como o Programa de Formação e Capacitação Continuada contribuiu para a formação e desenvolvimento profissional dos professores de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do câmpus Rio do Sul, do IF Catarinense no recorte temporal de 2010 a 2012.*

Pretende-se realizar, no câmpus Rio do Sul IFC uma pesquisa documental nos setores responsáveis pelo Programa de

Formação e uma entrevista com os sujeitos envolvidos de forma particular.

Os sujeitos convidados a participar da pesquisa serão os responsáveis pelo (a):

- Direção Geral (DG)
- Departamento de Desenvolvimento Educacional (DDE);
- Coordenação Geral de Ensino (CGE);
- Núcleo Pedagógico;
- 2 Professores do Ensino Médio que participaram da capacitação inicial e continuada;
- 2 Professores do Ensino Técnico que participaram da capacitação inicial e continuada;
- 2 Professores do Ensino Superior que participaram da capacitação inicial e continuada; e,
- 2 professores formadores do Programa de Formação que ministraram atividades/encontros de formação inicial e continuada.

Cabe salientar, que somente com a permissão dos sujeitos, via assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e recebimento de uma cópia do TCLE, é que se aplicará o questionário com os sujeitos da pesquisa.

Além da entrevista, solicitaremos também, o acesso a documentos dos setores pedagógicos como o Projeto do Programa de Formação Continuada, Projeto de Criação do Núcleo Pedagógico, Plano de Ensino, atas, lista de presença e avaliações dos encontros de formação.

Caso autorize a pesquisa no câmpus, faz-se necessário o preenchimento e assinatura da Declaração da Instituição (anexo 01), exigência do Comitê de Ética da UFSC.

Ficamos no aguardo para agendar visita, e a disposição para qualquer esclarecimento.

Atenciosamente,

Andressa Grazielle Brandt
Pedagoga- Supervisora Educacional do Câmpus Rio do Sul/ IFC
Mestranda PPGE/UFSC
andressa@ifc-riodosul.edu.br
(47) 8883-6790

Anexo (01)

DECLARAÇÃO

(responsável pela instituição da coleta de dados)

Declaro para os devidos fins e efeitos legais que, objetivando atender as exigências para a obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, e como representante legal do Instituto Federal Catarinense - Câmpus Rio do Sul, tomei conhecimento do projeto de pesquisa: Programa de Formação dos Professores (de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico): Um Estudo a partir das Vozes dos Educadores do IF Catarinense – Campus Rio do Sul, e cumprirei os termos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares, e como esta instituição tem condição para o desenvolvimento deste projeto, autorizo a sua execução nos termos propostos.

Rio do Sul, 15 de Outubro de 2013.

ASSINATURA: _____

NOME: Oscar Emilio Ludtke Harthmann

CARGO: Diretor Geral do IF Catarinense

CARIMBO DO/A RESPONSÁVEL

Oscar Emilio Ludtke Harthmann
Diretor Geral
Port. Nº 50/2012 - 12/01/2012

**APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E
ESCLARECIDO (TCLE)-PROFESSOR/GESTOR**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – COMITÊ
DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP UFSC - TERMO DE
CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – ENTREVISTA
PARA OS EDUCADORES DO IF CATARINENSE**

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Prezados (as) educadores

Você está sendo convidado (a) para participar da Pesquisa
**PROGRAMA DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES (DE
ENSINO BÁSICO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO): UM ESTUDO
A PARTIR DAS VOZES DOS EDUCADORES DO IF
CATARINENSE – CAMPUS RIO DO SUL**

Pesquisadora Responsável: Cristiana de Azevedo Tramonte

Pesquisadora Assistente: Andressa Grazielle Brandt

Instituição a que pertence o Pesquisador Responsável: Universidade
Federal de Santa Catarina – UFSC –

Contato da Pesquisadora Responsável Cristiana de Azevedo Tramonte.

Endereço: Rua: José Pedro Gil, 173, Florianópolis, SC, CEP: 87302098.

Telefone: (48) 9971-7312 / e-mail: tramonte@ced.ufsc.br

Contato da Pesquisadora Assistente Andressa Grazielle Brandt:

Endereço: Rua: Francisco Altamir Wagner, 94, Fundo Canoas, Rio do

Sul, SC, CEP: 89160-000. Telefone: (47) 8883-6790 / e-mail:
adressabrandt@hotmail.com

Nome _____ do _____ voluntário

(a): _____

Idade: _____ anos. R.G. _____

Data: _____ Código numérico: _____

Termos de acordo

Você está sendo convidado (a) a participar de um estudo sob o título:
PROGRAMA DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES (DE ENSINO BÁSICO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO): UM ESTUDO A PARTIR DAS VOZES DOS EDUCADORES DO IF CATARINENSE – CAMPUS RIO DO SUL

Objetivos:

- Investigar e compreender como o Programa de Formação e Capacitação Continuada contribuiu para a formação e desenvolvimento profissional dos professores de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do IF Catarinense no recorte temporal de 2010 a 2012;
- Analisar a criação e a implantação do programa de formação e capacitação continuada dos professores do Instituto Federal Catarinense e identificar fatores que concorrem para a construção e desenvolvimento do processo de ensinagem, na opinião dos educadores e da equipe diretiva;
- Investigar de que forma as atividades do programa de formação influenciam na formação e no desenvolvimento profissional do professor que atua concomitantemente no Ensino Médio Profissionalizante e no Ensino Superior e como proporcionam

ao professor a atuação apropriada em sala de aula para cada nível de ensino;

- Analisar o grau de atendimento às expectativas do professor, como decorrência da participação dos educadores nas atividades e cursos propostos no Programa de Formação;
- Levantar propostas e alternativas para o aprimoramento do Programa de Formação para os educadores do *campus* Rio do Sul.

Procedimentos:

A presente pesquisa dá garantia de esclarecimento sobre a metodologia, antes e durante o curso da pesquisa, informando inclusive da possibilidade de inclusão do participante em grupo controle, ou placebo, quando for o caso.

A pesquisa ocorrerá por meio da sua participação em uma entrevista individual (que será gravada com gravador de áudio) – a gravação será realizada mediante sua autorização. As gravações ficarão sob a propriedade da pesquisadora e sob sua guarda, com a garantia de que os dados pessoais que possam identificá-lo não serão revelados a fim de garantir anonimato. Não é objetivo da pesquisa qualquer tipo de avaliação pessoal, sendo que qualquer desconforto que possa ocorrer, será dado todo o apoio psicológico possível. Os benefícios se referem a poder alcançar a presente pesquisa algum avanço no conhecimento sobre os estudantes com trajetória de multirepetência no seu processo de escolarização. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o Projeto de Pesquisa de sua participação, agora ou a qualquer momento.

A pesquisa será desenvolvida de maio a junho de 2014.

Portanto serão realizadas as seguintes metodologias:

- Coleta e análise do documental;
- Entrevista semiestruturada, previamente agendada. Sendo gravada, transcrita e devolvida para a confirmação das informações coletadas;

Confidencialidade:

Os resultados da pesquisa serão tornados públicos por meio de publicação mediante relatórios, artigos, apresentações em eventos científicos e/ou divulgação de outra natureza.

Todas informações coletadas, sob a responsabilidade do pesquisador, preservarão a identificação dos sujeitos pesquisados e será utilizado apenas o material devidamente autorizado. O colaborador poderá, a qualquer tempo, desistir de participar da pesquisa, bastando informar o fato ao pesquisador.

Riscos:

As questões da entrevista serão de caráter meramente acadêmico e não de cunho pessoal. Mas, por tratar-se de uma pesquisa que utiliza a gravação da entrevista por áudio, há a possibilidade de constrangimento frente a esse tipo de coleta de dados. Considerando isso, o voluntário que demonstrar contrariedade ao procedimento, será respeitada em seu direito de não querer participar do momento da gravação. Nesse sentido, preservando os aspectos pessoais, subjetivos ou emocionais dos participantes.

Declaração de esclarecimento e consentimento

Declaro, que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC que funciona na Biblioteca Universitária Central – Setor de

Periódicos (térreo) - Endereço eletrônico: cep@reitoria.ufsc.br. Fone: (48) 3721-9206.

Rio do Sul, ____ de _____ de _____

Nome legível e Assinatura do participante: _____ CPF ou RG: _____

Portanto, declaro que recebi uma via do TCLE da referente pesquisa.

_____, ____ de _____ de _____ .

Nome do (a) participante da pesquisa (letra de forma)

PESQUISADORA PRINCIPAL (ORIENTANDA)

ANDRESSA GRAZIELE BRANDT

CPF: 004.226.270-46

Assinatura

Declaração de esclarecimento e consentimento

Eu, Cristiana de Azevedo Tramonte, pesquisadora responsável, RG nº 2.709.227 expresseo o cumprimento nesta pesquisa das exigências contidas na Resolução CNS 466/12, nos itens IV.3 e IV.4

- Projeto de Pesquisa -

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – CEPESH - UFSC

Cristiana de Azevedo Tramonte

Prof.^a. Dr.^a. Pesquisador Responsável pela pesquisa

Andressa Grazielle Brandt

Pesquisadora Assistente pela pesquisa - Mestranda em Educação

APÊNDICE C – ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA A ENTREVISTA COM OS SUJEITOS DA PESQUISA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP UFSC ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA A ENTREVISTA COM OS SUJEITOS DA PESQUISA

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Prezados (as) educadores

Você está sendo convidado (a) para participar da entrevista sobre a Pesquisa **PROGRAMA DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES (DE ENSINO BÁSICO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO): UM ESTUDO A PARTIR DAS VOZES DOS EDUCADORES DO IF CATARINENSE – CAMPUS RIO DO SUL**

Pesquisadora Responsável: Cristiana de Azevedo Tramonte

Pesquisadora Assistente: Andressa Graziele Brandt

Contato da Pesquisadora Responsável Cristiana de Azevedo

Tramonte: Endereço: Rua: José Pedro Gil, 173, Florianópolis, SC, CEP: 87302098. Telefone: (48) 9971-7312 / e-mail: tramonte@ced.ufsc.br

Contato da Pesquisadora Assistente Andressa Graziele Brandt:

Endereço: Rua: Francisco Altamir Wagner, 94, Fundo Canoas, Rio do Sul, SC, CEP: 89160-000. Telefone: (47) 8883-6790 / e-mail: andressabrandt@hotmail.com

Roteiro de perguntas para a entrevista com os sujeitos da pesquisa

Público: Equipe de gestão; formadores; educadores que elaboraram o programa; educadores que participaram do programa como participantes.

Metodologia: Entrevista semiestruturada, previamente agendada. Sendo gravada, transcrita e devolvida para a confirmação das informações coletadas.

Dados Formação Profissional

Código

numérico: _____

Cargo/função

atual: _____

Graduação _____ e _____ ano _____ de
obtenção: _____

Titulação/ano _____ de
obtenção: _____

Ano _____ de _____ ingresso _____ no _____ IF
Catarinense: _____

Tempo _____ de _____ serviço _____ como
professor: _____

Área _____ de
atuação: _____

O programa de formação inicial e continuada de professores do IF Catarinense – Campus Rio do Sul

Público: Equipe de gestão; Educadores que elaboraram o programa e Formadores.

1--Como aconteceu à criação do Programa de Formação Inicial e Continuada no *campus*?

2- Quais foram os objetivos e as ações desse programa de formação?

3-Como foi feito o planejamento de cada encontro de formação em relação aos seguintes aspectos: temática; público; duração; local; financiamento; objetivos; escolha do tema e dos formadores.

4-Como foi a Política de Formação Continuada, durante o recorte 2010-2012?

5--Você considera que as temáticas trabalhadas nos encontros de formação contribuíram para o avanço pedagógico dos professores? Por quê? **(pergunta comum aos dois blocos)**

6-O que você sugere para que os encontros propostos possam superar a racionalidade técnica e instrumental realizada pela maioria dos encontros de formação? **(pergunta comum aos dois blocos)**

7- Nos encontros de formação o NuPe realizou algum tipo de avaliação sobre os encontros de formação com participantes? Caso positivo, o que foi feito com as avaliações realizadas? Essas avaliações retroalimentaram o programa? **(pergunta comum aos dois blocos)**

Público: Educadores que participaram dos encontros de formação.

1-Você considera que as temáticas trabalhadas nos encontros de formação contribuíram para o avanço pedagógico dos professores? Por quê? **(pergunta comum aos dois blocos)**

2-Quais as suas expectativas em relação ao Programa de Formação Inicial e Continuada dos professores do *campus*?

3-Houve contribuições dessas formações para a sua prática pedagógica, formação pessoal e profissional e a correlação com o que é aplicado em sala de aula?

4-Quais necessidades de formação continuada um professor IF Catarinense – *campus* Rio do Sul busca durante o seu desenvolvimento profissional?

5- O NuPe responsável pela execução do programa de formação e capacitação continuada do *campus* realizou pesquisas para conhecer as necessidades e opiniões dos educadores?

6-Nos encontros de formação o NuPe realizou algum tipo de avaliação sobre os encontros de formação com os participantes? Caso positivo, o que foi feito com as avaliações realizadas? Essas avaliações retroalimentaram o programa? **(pergunta comum aos dois blocos)**

7-Para você, o programa de formação contribui para uma proposta formativa que supere a racionalidade técnica e instrumental encontrada na maioria dos programas de formação? Justifique sua resposta. **(pergunta comum aos dois blocos)**

8-A participação dos educadores nos encontros é obrigatória ou opcional? Como você analisa está questão?

9-O que você sugere de melhorias no programa de formação e capacitação continuada do seu *campus*:

(a) quanto ao planejamento dos encontros e módulos de formação;

(b) quanto às contribuições pedagógicas aos educadores;

(c) quanto ao suporte pedagógico para o desenvolvimento profissional do educador/professor do Ensino Básico Técnico e Tecnológico do IF Catarinense – *campus* Rio do Sul

APÊNDICE E – DOCUMENTOS DO NUPE

(continua)

DOCUMENTO	JUSTIFICATIVA	OBJETIVOS	SETORES QUE ELABORARAM	DATA/ANO
Projeto de Acolhida	Necessidade de formação inicial (acolhida institucional dos servidores ingressantes no IF Catarinense – campus Rio do Sul	<ul style="list-style-type: none"> • Capacitar os servidores vinculados ao Departamento de Desenvolvimento Educacional (DDE) e ao Departamento de Administração e Planejamento (DAP), que iniciam as atividades no IFC. • Conhecer os objetivos Institucionais; • Conhecer as regras técnicas e pedagógicas relacionadas as atividades de ensino, pesquisa e extensão; • Utilizar de forma adequada os instrumentos de trabalho necessários ao desenvolvimento de ações em sala de aula ou no respectivo local de atuação. 	CGE/DDE/CGRH/DG	2010
Projeto de Criação do NuPe	Contemplar um trabalho que atua nas necessidades pedagógicas com a criação dos IFs e grande ingresso de profissionais no campo. É um Núcleo de assessoramento docente e discente do	<p>Os principais objetivos são:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Assessorar a direção, coordenadores, docentes e discentes em suas necessidades relacionadas aos aspectos técnico-didático e pedagógico; - Articular atividades com a CPA (Comissão Própria de Avaliação); - Participar de todo Planejamento Pedagógico; - Orientar e acompanhar os coordenadores de cursos; - Assessorar a prática pedagógica voltada à inovação educacional 	CGE/NuPe	2010

	<p>Instituto Federal Catarinense – Campus Rio do Sul, criado em março de 2010, que terá atribuições organizadas e definidas, para assessorar a <u>gestão pedagógica</u> dos cursos técnicos de nível médio e superiores, em consonância com o PDI, PPI e PPCs, com o intuito de aproximar a comunidade educativa.</p> <p>um órgão de estudos e pesquisas, destinado a contribuir com a implementação de políticas e ações na área educacional respeitando as atividades de diversos setores do campus e em conformidade com a legislação vigente.</p>	<p>para a qualidade de Ensino, Pesquisa e Extensão da Instituição;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Revisar periodicamente as atividades do Núcleo Pedagógico para assegurar a continuidade e a coerência do trabalho. 		
--	---	---	--	--

(continua)

	NuPe trabalha de forma global, ou seja, procura estabelecer ligação entre todos os setores do Instituto, sendo portanto, o elo de ligação entre o ensino e a aprendizagem.			
Regulamento do NuPe	<p>Dar conta da formação inicial e continuada:</p> <p>O assessoramento realizado pelo NuPe ao corpo docente visa complementar e aprofundar os conhecimentos em didática e em metodologia do ensino da educação básica e superior, contribuindo para a capacitação dos professores para o melhor desempenho das suas ações</p>	<p>O Núcleo Pedagógico objetiva colaborar</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Com as coordenações de cursos no desenvolvimento dos programas de formação continuada e permanente, capacitação, apoio e assessoramento aos professores. 2. Nos processos de elaboração, avaliação e revisão dos planos de ensino, pesquisa e extensão, junto às coordenações e professores da Instituição. <p>Com os docentes para construir com estes, instrumentos de análise, avaliação e técnicas para a realização de atividades de reforço, recuperação e adaptação curricular.</p>	NuPe	2010

	<p>em sala de aula, possuindo as seguintes características:</p> <p>I – integração com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC);</p> <p>II – flexibilidade e dinâmica para adequar-se ao tipo de profissional que compõe o corpo docente da Instituição em seus diferentes cursos, com suas diferentes exigências;</p> <p>III - as ações do Núcleo Pedagógico devem ser estendidas a todos os professores do corpo docente e demais profissionais</p>			
--	---	--	--	--

	<p>vinculados diretamente ao processo de ensino e aprendizagem, na medida de suas necessidades e em consonância com as da Instituição;</p> <p>IV – sistematização das formas de assessoramento técnico-didático e pedagógico.</p>			
Programa de Formação	<p>Acredita-se que a formação em serviço, que ocorre dentro da própria instituição e nos tempos reservados para planejamento e estudos é uma forma que garante a capacitação inicial, continuada e permanente. Esse tipo de atividade proporciona o desenvolvimento e ampliação das atividades</p>	<p>Proporcionar formação inicial, continuada e permanente, a partir do desenvolvimento de projetos de capacitação inicial, formação continuada e permanente, seminário em educação, colóquio e formação de gestores/coordenadores, como forma de contribuir para uma ação educativa pautada na dialética da práxis pedagógica.</p>	NuPe	2010

	<p>docentes, que pode se dar de forma intra e inter institucional, capacitando, em consonância com o previsto nos Projetos de Desenvolvimento Institucional (PDI), Projeto Pedagógico Institucional (PPI), Projeto Pedagógico dos Cursos (PPC) e Projeto de Curso de Socialização e Capacitação dos Servidores do Instituto Federal Catarinense, de forma coerente.</p>			
--	---	--	--	--

Fonte: Documentos do Núcleo Pedagógico (2013)

APÊNDICE F – DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS DO IF CATARINENSE

(continua)

DOCUMENTO	PRINCÍPIOS E OBJETIVOS	CAPACITAÇÃO E FORMAÇÃO	ANO
PPPI	<p>Ser referência em educação, ciência e tecnologia na formação de profissionais-cidadãos comprometidos com o desenvolvimento de uma sociedade democrática, inclusiva, social e ambientalmente equilibrada.</p> <p>Pretende-se que o Instituto Federal Catarinense venha consolidar e concretizar suas políticas, comprometidas com sua missão institucional no alcance da excelência em divulgar suas ações. Assim, estabelece os seguintes princípios para o ensino:</p> <p>a) Articulação entre ensino, pesquisa e extensão, em diferentes níveis e modalidades;</p>	<p>Política de Qualificação de Servidores Docentes e Técnico-Administrativos contempla: O Instituto Federal Catarinense deve manter o compromisso com a qualificação de seu quadro docente e técnico-administrativo, tanto no aspecto humano quanto profissional, permitindo sua evolução, tornando-o elemento gerador de ações positivas e éticas, propiciando tanto o seu desenvolvimento quanto o da comunidade. O desenvolvimento dos servidores deve ser considerado como um processo permanente que contribua para que os mesmos aperfeiçoem seu desempenho profissional, buscando o desenvolvimento de capacidades inovadoras e criativas. Assim sendo, o Instituto Federal Catarinense deve buscar apoio para o desenvolvimento de programas que possibilitem acesso aos cursos de graduação e pós-graduação, além de intercâmbios com outras Instituições de Ensino e Pesquisa para que, em consonância com a identidade institucional, o servidor possa se qualificar profissionalmente. A regulamentação e operacionalização dos planos de carreira são instrumentos balizadores dos rumos para a formação coletiva e individual, servindo como estímulo adicional aos esforços de formação continuada exigidos para os profissionais da educação</p>	2009

	<p>b) Incentivo à interdisciplinaridade e à transdisciplinaridade, levando o acadêmico a compreender o papel das diferentes ciências nas soluções para os problemas; Projeto Político-Pedagógico Institucional Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense. 38</p> <p>c) Estímulo ao relacionamento interpessoal e à comunicação, propiciando o trabalho em grupo e em equipes;</p> <p>d) Formação do indivíduo comprometido com uma sociedade mais justa, sob o prisma da competência técnica, da formação humanística e ética;</p> <p>e) Comprometimento com a realidade local, com vistas ao desenvolvimento tecnológico, socioeconômico e ambiental das microrregiões de abrangência dos</p>		
--	--	--	--

	<p><i>campi</i>;</p> <p>f) Organização dos projetos político-pedagógicos dos cursos:</p> <p>- de graduação e pós-graduação, de modo a sinalizar os eixos de integração temática, as linhas de pesquisa e as linhas de extensão; - de educação profissional técnica de nível médio, conforme o perfil de conclusão de cada curso/área e em conformidade com as necessidades da região.</p> <p>g) Desenvolvimento de ações que integrem no processo acadêmico todos os seus estudantes, tanto aqueles com necessidades especiais, quanto aqueles com lacunas no processo de educação básica;</p> <p>h) Organização e sistematização da produção de conhecimento dos discentes e docentes, socializando-os através de seminários,</p>		
--	--	--	--

	<p>simpósios, cursos e publicações;</p> <p>i) Desenvolvimento de ações para preservação dos aspectos históricos e culturais da área de abrangência do Instituto Federal Catarinense, bem como da memória do próprio Instituto e de seus <i>campi</i>.</p>		
PDI	<p>De acordo com o Artigo 5º. da Lei no. 11.892 de 29 de dezembro de 2009, os objetivos do instituto federal catarinense são os que seguem:</p> <p>I – ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;</p> <p>II – ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os</p>	<p>Programa de capacitação busca garantir a implementação do programa de capacitação dos TAE's e a contínua discussão em cada campus, bem como proporcionar a oferta de programas de qualificação, mestrado e doutorado para a contínua qualificação do corpo docente, especialmente de maneira a prepará-lo para as novas demandas oriundas do Instituto. Incentivar para que cada <i>campi</i> implante programas de capacitação, de qualificação dentro do processo de formação continuada para todos os servidores</p>	2009

(continua)

	<p>níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;</p> <p>III – realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;</p> <p>IV – desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;</p> <p>V – estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda, e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional;</p>		
--	---	--	--

	<p>VI – ministrar em nível de educação superior:</p> <p>a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;</p> <p>b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas à formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional;</p> <p>c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento;</p> <p>d) cursos de pós-graduação <i>lato sensu</i> de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento;</p> <p>e) cursos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> de mestrado e</p>		
--	--	--	--

	doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vista ao processo de geração e inovação tecnológica.		
--	--	--	--

Fonte: Documentos do Núcleo Pedagógico (2013)

APÊNDICE G – Formações e capacitações iniciais realizados pelo NuPe/DG/DDE/CGE

(continua)

DOCUMENTO	OBJETIVO	PARTICIPANTES	CONTEÚDO/ÁREA/TIPO/TEMÁTICA	MINISTRANTE
Planejamento de Formação Inicial 2010 1º semestre Capacitação dos servidores novos	Capacitar os servidores vinculados ao Departamento de Desenvolvimento Educacional (DDE) e ao Departamento de Administração e Planejamento (DAP), que iniciam as atividades no IFC. Conhecer os objetivos Institucionais; Conhecer as regras técnicas e pedagógicas relacionadas as atividades de ensino, pesquisa e extensão; Utilizar de forma adequada os instrumentos de trabalho necessários ao desenvolvimento de ações em sala de aula ou no respectivo local de atuação.	18 professores e servidores ingressantes	Orientações administrativas e o CGRH; - Histórico do IFC; - Estágio; Normatização e funcionamento do internato; - Coordenação Geral de Produção e Pesquisa; - Orientações Gerais da Biblioteca; NuPe – membros e atribuições;	NuPe/CGE /DDE/DG/ CGRH/ CRE/DAP/ CGP/ CGAR

<p>Planejamento de Formação Inicial 2010 2º semestre</p>	<p>Capacitar os servidores vinculados ao Departamento de Desenvolvimento Educacional (DDE) e ao Departamento de Administração e Planejamento (DAP), que iniciam as atividades no IFC. Conhecer os objetivos Institucionais; Conhecer as regras técnicas e pedagógicas relacionadas as atividades de ensino, pesquisa e extensão; Utilizar de forma adequada os instrumentos de trabalho necessários ao desenvolvimento de ações em sala de aula ou no respectivo local de atuação.</p>	<p>09 – 7b ;021</p>	<p>- Orientações administrativas e o CGRH; - Histórico do IFC; - Estágio; Normatização e funcionamento do internato; - Coordenação Geral de Produção e Pesquisa; - Orientações Gerais da Biblioteca; NuPe – membros e atribuições;</p>	<p>NuPe/CGE /DDE/DG/CGRH/ CRE/DAP/CGP/ CGAR</p>
<p>Planejamento de Formação Inicial 2011 1º semestre Capacitação dos servidores novos</p>		<p>18</p>	<p>Orientações Gerais (Estrutura Administrativa do IFC Câmpus Rio do Sul e Recursos Humanos) Coordenação Geral de Produção (CGP) – Coordenação de Pesquisa –</p>	<p>NuPe/CGE /DDE/DG/CGRH/ CRE/DAP/CGP/ CGAR</p>

			<p>Coordenação de Extensão</p> <p>15h – Apresentação do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas</p> <p>15h30min – Intervalo</p> <p>15h45min – Público Discente do IFC – Normatizações e Funcionamento do Internato</p> <p>16h30min – Orientações Gerais da Coordenação Geral de Ensino e Espaço de Conhecimento da Rede (moodle)</p> <p>8h – Apresentação da Coordenação de Ensino Superior e dos Coordenadores de Curso</p> <p>8h30min – Projeto de Iniciação Científica</p> <p>9h – Núcleo Pedagógico</p> <p>10h15min – Intervalo</p> <p>10h30min – Orientações Gerais da Secretaria Escolar e Acadêmica</p> <p>11h – Relações Empresariais e Marketing</p> <p>11h30min – Organização Didática e Planejamento</p>	
Planejamento de Formação Inicial 2012 1º semestre	<p>Mediação: NuPe, CEGAE, CGE, Biblioteca, Secretaria, CGP, NAPNE</p> <p>Temática: Acolhida ao docente ingressante no IFC – Campus Rio do Sul.</p> <p>Objetivo Geral</p>	12	<p>-Orientações administrativas e o CGRH;</p> <p>- Histórico do IFC;</p> <p>- Estágio;</p> <p>Normatização e funcionamento do internato;</p> <p>- Coordenação Geral de Produção e Pesquisa;</p> <p>- Orientações Gerais da Biblioteca;</p> <p>NuPe – membros e atribuições;</p>	<p>28/02/2012 (Terça-feira)</p> <p>8h às 8h15min de Dinâmica de Acolhida</p> <p>Responsável: NuPe</p> <p>8h15min às 8h40min DG</p> <p>Responsável: Oscar E.L. Harthmann</p>

	<p>Capacitar os servidores que iniciam as atividades no IFC.</p> <p>Específicos</p> <p>Conhecer os objetivos</p> <p>Institucionais;</p> <p>Conhecer as regras técnicas e pedagógicas relacionadas às atividades de ensino, pesquisa e extensão;</p> <p>Utilizar de forma adequada os instrumentos de trabalho necessários ao desenvolvimento de ações em sala de aula.</p>			<p>8h40min às 10h</p> <p>Histórico do IFC – Câmpus Rio do Sul</p> <p>Responsável: Tiago Boechel</p> <p>10h15min às 12h</p> <p>RH - Estrutura Administrativa do IFC e Campus de Rio do Sul</p> <p>Responsável: Judite</p> <p>13h15min às 14h15min</p> <p>CGE - Organização do Ensino - Orientações Gerais da Coordenação Geral de Ensino e Espaço de conhecimento da Rede - MOODLE</p> <p>Responsável: CGE e NUPE</p> <p>14h15min às 14h45min</p> <p>Secretaria Escolar e Acadêmica</p> <p>Responsáveis: Rogério Krause, Sandra Letícia Graf Ferreira, Marilene Reis</p> <p>15h às 17h15min</p> <p>Coordenações de ensino superior e de cursos</p> <p>Responsáveis: Izabel, Solange e coordenadores de curso</p>
--	--	--	--	---

				<p>29/02/2012 (Quarta-feira) 8h às 10h CGP - Coordenação Geral de Produção Responsável: Maicon Fontanive</p> <p>10h15min às10h35min Iniciação Científica Responsável: Geovana Terra</p> <p>10h35min às 10h55min Extensão e Pesquisa Responsável: Ricardo Veiga</p> <p>10h55min às 11h15min CIEC - Integração Escola Comunidade - Estagio Responsável: Laercio de Souza</p> <p>11h15min às 12h NAPNE Responsável: Marinês Dias Gonçalves</p> <p>13h15min às 15h NUPE e Organização didática e planejamento Responsável:</p>
--	--	--	--	--

				Marinês Gonçalves Mariluci	Dias e
				15h15min 16h15min CGAE	às
				Responsável: Maria de Fátima Bordin	
				16h15min 17h15min Biblioteca	às
				Responsável: Bibliotecária Caroline da R. Ferreira Becker	

Fonte: BRANDT (2014)

APÊNDICE H – TEMÁTICAS DOS ENCONTROS DE FORMAÇÃO CONTINUADA

(continua)

ENCONTRO/ANO	TEMÁTICA
Colóquio I/2010	<p>Apresentação das pesquisas realizadas em nível de mestrado e doutorado:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Projetos Educativos e Práticas Alfabetizadoras Emancipatórias: os contributos da Escola da Ponte de Portugal - TRANSREG - Prefeitura Virtual a Internet a Serviço da Comunidade e Elaboração dos sites das prefeituras do Alto Vale do Itajaí; - Avaliação tecnológica do paricá e seu uso em estruturas de madeira laminada colada; - Avaliação Agronômica de Plantas de Capim Elefante (<i>Pennisetum purpureum</i>, Schum.); - Epidemiologia da podridão parda em pessegueiros conduzidos em sistema orgânico no Alto Vale do Itajaí.
Colóquio II/2010	<p>Apresentação das pesquisas realizadas em nível de mestrado e doutorado:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Agroecologia no Litoral Norte do RS e Extremo Sul Catarinense; - Experiências em pesquisa e em extensão; - Crescimento e inversão de larvas de jundiá submetidos a dietas com inclusões de hormônios Esteróides femininos; - Sistema de previsão e manejo integrado de doenças, um estudo com tomates; - A Evasão Escolar no Curso Técnico Agrícola na Modalidade de EJA da Escola Agrotécnica Federal de Rio do Sul/SC.
Colóquio III/2010	<p>Apresentação das pesquisas realizadas em nível de mestrado e doutorado:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Avaliação técnica e econômica de cenários de uso da terra em áreas degradadas pela atividade de extração de argila em Campos dos Goytacazes-RJ; - Índice de utilização do uso da água -IQUA em bacia hidrográfica; -A linguagem do professor no seu fazer pedagógico: entre acordos (?) e negociações(?); - Transposição Didática Reflexiva: Um olhar voltado para a prática pedagógica; -Um modelo para a otimização da operação de gasodutos e uma proposta heurística para sua solução.
Colóquio IV/2010	<p>Apresentação das pesquisas realizadas em nível de mestrado e doutorado:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Alfabetizar formando e formar alfabetizando - um estudo do projeto de educação de jovens e adultos na UNIPLAC; - Projetos de iniciação científica como base para inovação em ciência e tecnologia; - Uso de fotografias aéreas coloridas 35mm na avaliação de

	<p>produtividade de grãos; -Modelagem matemática X projetos de iniciação científica: análise em busca de contribuições; - Formação social brasileira, economia e sociedade e trabalho e educação.</p>
Colóquio V/2011	<p>Apresentação das pesquisas realizadas em nível de mestrado e doutorado: - Feromônios e o uso dos mesmos no controle de pragas. - A produção da escrita em matemática”, o caminho para a aprendizagem a partir da desconstrução e reconstrução dos conceitos. - Ensino de Artes”, bem como a importância desta disciplina contemplar a história da arte a leitura da arte e o fazer arte. - O uso do umbu como base para o combate da ferrugem em hortaliças, um método ecológico de combate às bactérias.</p>
Colóquio VI /2012	<p>Apresentação das pesquisas realizadas em nível de mestrado e doutorado: - Epidemiologia da Podridão Parda do Pessegueiro do Alto Vale do Itajaí; - Importância das aulas práticas na formação do aluno; - Uso dos recursos áudio visuais motivando a Física na sala de aula; - As conferências educacionais e o ideário pedagógico moderno.</p>
Colóquio NAPNE/2010	-Inclusão - Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Específicas
Seminário I/2011	-Trabalho docente: Das metodologias de ensino ao processo de avaliação
Seminário II/2011	-Avaliação de novo? Para que serve?
Seminário III/2011	-Estratégia de Trabalho Docente
Seminário IV/2011	-Concepções Norteadoras do Currículo Integrado
Seminário V/2012	-Instituto Federal Catarinense: Uma identidade em construção
Seminário VI/2012	- Plano de Ensino no Planejamento Escolar.
Reunião de planejamento /2º semestre de 2010.	<p>- Organização sistemática do plano pedagógico de ensino, através da plataforma Moodle; - Políticas institucionais de educação inclusiva.</p>
Reunião pedagógica e de planejamento/ 2012	<p>- Avaliação e fundamentação teórica; -Trabalho em grupos – estudo e construção de um método de avaliação e relato de experiência.</p>
Relato de experiência I/2011	<p>- A importância do uso da Dinâmica no Ensino Aprendizagem; - Acompanhamento em Língua Portuguesa; - A importância do professor na formação do cidadão; - Bullying</p>
Relato de experiência II/2012	<p>- IFs e o trabalho nas licenciaturas; - Softwares educacionais como ferramentas de ensinagem no curso Técnico em Informática; - Ações pedagógicas com um aluno surdo no Curso Técnico Florestal.</p>

Fonte: Brandt (2014)

APÊNDICE I: OBJETIVOS X TEMÁTICAS DOS ENCONTROS DE FORMAÇÃO CONTINUADA

(continua)

ENCONTRO/ANO	OBJETIVO	TEMÁTICA
Colóquio I/2010	-Socializar as experiências e propostas relacionadas à atuação, pesquisa e extensão, para conhecimento da formação acadêmica e construção de grupos e linhas de pesquisa e propostas de ação de extensão no campus de Rio do Sul do IFC.	Apresentação das pesquisas realizadas em nível de mestrado e doutorado: -Projetos Educativos e Práticas Alfabetizadoras Emancipatórias: os contributos da Escola da Ponte de Portugal - TRANSREG - Prefeitura Virtual a Internet a Serviço da Comunidade e Elaboração dos sites das prefeituras do Alto Vale do Itajaí ; - Avaliação tecnológica do paricá e seu uso em estruturas de madeira laminada colada; - Avaliação Agrônômica de Plantas de Capim Elefante (<i>Pennisetum purpureum</i> , Schum.); - Epidemiologia da podridão parda em pessegueiros conduzidos em sistema orgânico no Alto Vale do Itajaí.
Colóquio II/2010	-Socializar as experiências e propostas relacionadas à atuação, pesquisa e extensão, para conhecimento da formação acadêmica e construção de grupos e linhas de pesquisa e propostas de ação de extensão no campus de Rio do Sul do IFC.	Apresentação das pesquisas realizadas em nível de mestrado e doutorado: - Agroecologia no Litoral Norte do RS e Extremo Sul Catarinense; - Experiências em pesquisa e em extensão; - Crescimento e inversão de larvas de jundiá submetidos a dietas com inclusões de hormônios Esteróides femininos; - Sistema de previsão e manejo integrado de doenças, um estudo com tomates; - A Evasão Escolar no Curso Técnico Agrícola na Modalidade de EJA da Escola Agrotécnica Federal de Rio do Sul/SC;
Colóquio III/2010	-Socializar as experiências e propostas relacionadas à atuação, pesquisa e extensão, para conhecimento da	Apresentação das pesquisas realizadas em nível de mestrado e doutorado: - Avaliação técnica e econômica de cenários de uso da terra em áreas

	<p>formação acadêmica e construção de grupos e linhas de pesquisa e propostas de ação de extensão no campus de Rio do Sul do IFC.</p>	<p>degradadas pela atividade de extração de argila em Campos dos Goytacazes-RJ;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Índice de utilização do uso da água - IQUA em bacia hidrográfica; -A linguagem do professor no seu fazer pedagógico: entre acordos (?) e negociações(?); - Transposição Didática Reflexiva: Um olhar voltado para a prática pedagógica; -Um modelo para a otimização da operação de gasodutos e uma proposta heurística para sua solução.
Colóquio IV/2010	<p>-Socializar as experiências e propostas relacionadas à atuação, pesquisa e extensão, para conhecimento da formação acadêmica e construção de grupos e linhas de pesquisa e propostas de ação de extensão no campus de Rio do Sul do IFC.</p>	<p>Apresentação das pesquisas realizadas em nível de mestrado e doutorado:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Alfabetizar formando e formar alfabetizando - um estudo do projeto de educação de jovens e adultos na UNIPLAC; - Projetos de iniciação científica como base para inovação em ciência e tecnologia; - Uso de fotografias aéreas coloridas 35mm na avaliação de produtividade de grãos; -Modelagem matemática X projetos de iniciação científica: análise em busca de contribuições; - Formação social brasileira, economia e sociedade e trabalho e educação.
Colóquio V/2011	<p>-Socializar as experiências e propostas relacionadas à atuação, pesquisa e extensão, para conhecimento da formação acadêmica e construção de grupos e linhas de pesquisa e propostas de ação de extensão no campus de Rio do Sul do IFC.</p>	<p>Apresentação das pesquisas realizadas em nível de mestrado e doutorado:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Feromônios e o uso dos mesmos no controle de pragas. - A produção da escrita em matemática”, o caminho para a aprendizagem a partir da desconstrução e reconstrução dos conceitos. - Ensino de Artes”, bem como a importância desta disciplina contemplar a história da arte a leitura da arte e o fazer arte. - O uso do umbu como base para o combate da ferrugem em hortaliças, um método ecológico de combate às

(continua)

		bactérias.
Colóquio VI /2012	-Socializar as experiências e propostas relacionadas à atuação, pesquisa e extensão, para conhecimento da formação acadêmica e construção de grupos e linhas de pesquisa e propostas de ação de extensão no campus de Rio do Sul do IFC.	Apresentação das pesquisas realizadas em nível de mestrado e doutorado: - Epidemiologia da Podridão Parda do Pessegueiro do Alto Vale do Itajaí; - Importância das aulas práticas na formação do aluno; - Uso dos recursos áudio visuais motivando a Física na sala de aula; - As conferências educacionais e o ideário pedagógico moderno.
Colóquio NAPNE/2010	- Apresentar o NAPNE à comunidade escolar, as iniciativas e ações desencadeadas para inclusão das pessoas com necessidades específicas.	-Inclusão - Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Específicas
Seminário I/2011	-Explorar os diferentes tipos de avaliação; e - Enfatizar a avaliação conceitual e a numérica.	-Trabalho docente: Das metodologias de ensino ao processo de avaliação
Seminário II/2011	- Fomentar as discussões e investigar as diversas formas de avaliação, aprofundando o tema de modo a socializar esclarecimentos sobre o assunto.	-Avaliação de novo? Para que serve?
Seminário III/2011	-Proporcionar novos procedimentos metodológicos de ensino, buscando contemplar estratégias inovadoras de ensino e aprendizagem.	-Estratégia de Trabalho Docente
Seminário IV/2011	- Propiciar um momento de formação referente a concepções norteadoras do currículo integrado, bem como promover o debate acerca dos desafios que remete tal temática.	-Concepções Norteadoras do Currículo Integrado
Seminário V/2012	- Discutir a construção da identidade do Instituto Federal Catarinense à luz do Projeto Político-Pedagógico Institucional.	-Instituto Federal Catarinense: Uma identidade em construção

(continua)

Seminário VI/2012	-Promover discussão a fim de contribuir para a elaboração do Plano de Ensino como forma de planejar e organizar as atividades docentes.	- Plano de Ensino no Planejamento Escolar.
Reunião de planejamento /2º semestre de 2010	-Organizar, sistematicamente, o plano pedagógico de ensino, como processo da ação docente, de forma a melhorar a qualidade do processo de ensino e, conseqüentemente, de aprendizagem; - Apresentar propostas de políticas institucionais de educação inclusiva, motivando para o conhecimento da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).	- Organização sistemática do plano pedagógico de ensino, através da plataforma Moodle; - Políticas institucionais de educação inclusiva.
	- Proporcionar um tempo e espaço próprios para a discussão e avanços no processo educativo relacionado à avaliação, relacionando-as a todo processo educativo, para melhorar o planejamento, perceber o envolvimento com o currículo e estabelecer adequadamente as estratégias de ensino aprendizagem, além de definir as modalidades mais adequadas de instrumentos de avaliação.	- Avaliação e fundamentação teórica; -Trabalho em grupos – estudo e construção de um método de avaliação e relato de experiência.
Relato de experiência I/2011	-Trocar experiências entre os colegas e aproximar as ações realizadas em sala de aula	- A importância do uso da Dinâmica no Ensino Aprendizagem; - Acompanhamento em Língua Portuguesa; - A importância do professor na formação do cidadão; - Bullying
Relato de experiência II/2012	-Trocar experiências entre os colegas e aproximar as ações realizadas em sala de aula	- IFs e o trabalho nas licenciaturas; - Softwares educacionais como ferramentas de ensinagem no Curso

		Técnico em Informática; - Ações pedagógicas com um aluno surdo no Curso Técnico Florestal.
--	--	---

Fonte: BRANDT (2014)

APÊNDICE J: FORMADORES DOS ENCONTROS DE FORMAÇÃO

(continua)

ENCONTRO/ANO	FORMADOR (A) /INSTITUIÇÃO
Colóquio I/2010	- Professora Sonia R. de Souza Fernandes - IF Catarinense - campus Rio do Sul; - Professor Fabio Alexandrini- IF Catarinense - campus Rio do Sul; - Professor Rodrigo F. Terezzo- IF Catarinense - campus Rio do Sul; - Professor Oscar E. Hartmann- IF Catarinense - campus Rio do Sul; - Professor Claudio Keske- IF Catarinense - campus Rio do Sul.
Colóquio II/2010	- Underléa Cabreira Correa - IF Catarinense - campus Rio do Sul; - Tanise dos Santos Medeiros - IF Catarinense - campus Rio do Sul; - Leandro Luiz Marcuzzo - IF Catarinense - campus Rio do Sul; - Lauri João Marconatto - IF Catarinense - campus Rio do Sul; - André Luiz R. Gonçalves - IF Catarinense - campus Rio do Sul.
Colóquio III/2010	- Professor Romano Valichski - IF Catarinense - Rio do Sul; - Professor Genuino Negri - IF Catarinense - Rio do Sul; - Técnica Administrativa em Educação Katia R. K. Fronza - IF Catarinense - Rio do Sul ; - Professora Paula G. Civieiro - IF Catarinense - Rio do Sul; - Professor Gilberto M. Jubini- IF Catarinense - Rio do Sul.
Colóquio IV/2010	-Professor João Celio Araújo: IF Catarinense - Rio do Sul; -Professora Morgana Scheller: IF Catarinense - Rio do Sul ; -Professora Marilane m. W. Paim: IF Catarinense - Rio do Sul ; -Professor Renon S. Carvalho: IF Catarinense - Rio do Sul ; -Professor Ricardo S. Velho: IF C atarinense- Rio do Sul
Colóquio V/2011	-Professor Irineu Marchi; -Professora Marizoli Regueira Schneider ; -Professora Emanuele Cristina Siebert ; -Professor Robinson Jardel Pires de Oliveira .
Colóquio VI/2012	- Professor Claudio Keske - IF Catarinense - campus Rio do Sul; - Técnico Administrativo em Educação Marcos Cezar Franzão- IF Catarinense - campus Rio do Sul; - Professora Angelisa Benetti Clebsch - IF Catarinense - campus Rio do Sul; - Professora Solange Aparecida de Oliveira Hoeller - IF Catarinense - campus Rio do Sul
Colóquio NAPNE/2010	-Professora Marines Dias Gonçalves – NAPNE - IF Catarinense - campus Rio do Sul
Seminário I/2011	-Professora Sônia Regina de Souza Fernandes – IF Catarinense – Camboriú
Seminário II/2011	-Maria dos Anjos Viella – IF Catarinense Araquari

Seminário III/2011	-Marilane Maria Wolff Paim – UFFS
Seminário IV/2011	-Marilane Maria Wolff Paim - UFFS
Seminário V/2012	-Professora Josete Mara Stahelin Pereira – Pró-Reitora de Ensino do IF Catarinense - Reitoria
Seminário VI/2012	- Supervisora Educacional – Maria Lenir Stüpp – NuPe - IF Catarinense - campus Rio do Sul - - Professora Liane Vizzotto IF Catarinense – campus Rio do Sul;
Reunião de planejamento /2º semestre de 2010	- Supervisora Educacional – Andressa Grazielle Brandt – NuPe - IF Catarinense - campus Rio do Sul - Técnica Administrativa em Educação – Sandra Letícia Ferreira – NuPe - IF Catarinense - campus Rio do Sul - Professor Hylson V. Netto - IF Catarinense –Reitoria - Professora Marines Dias Gonçalves – NAPNE - IF Catarinense - campus Rio do Sul
Reunião pedagógica e de planejamento/ 2012	- Professora Sônia Regina de Souza Fernandes – IF Catarinense – Camboriú
Relato de experiência I/2011	-Professora Iraci Alves – IF Catarinense – campus Rio do Sul; -Professor Claudinei Zunino - IF Catarinense – campus Rio do Sul; -Professora Rita de Albernaz da Silva IF Catarinense – campus Rio do Sul ; e -Professor Fernando Pajara IF Catarinense – campus Rio do Sul.
Relato de experiência II/2012	- Professora Liane Vizzotto IF Catarinense – campus Rio do Sul; - Professor Daniel Gomes Soares IF Catarinense – campus Rio do Sul; - Professora Alexandra Goede de Souza IF Catarinense – campus Rio do Sul.

Fonte: BRANDT (2014).

APÊNDICE L – QUADRO DOS ENCONTROS DE FORMAÇÃO

(continua)

DOCUMENTO	OBJETIVO	NÚMERO DE PARTICIPANTES	CONTEÚDO/ÁREA/TIPO/TEMÁTICA	MINISTRANTE	RESPONSÁVEL	DATA/ANO
Colóquio I	Socializar as experiências e propostas relacionadas à atuação, pesquisa e extensão, para conhecimento da formação acadêmica e construção de grupos e linhas de pesquisa e propostas de ação de extensão no campus de Rio do Sul do IFC.	54 19L 35B	Apresentação das pesquisas realizadas em nível de mestrado e doutorado: -Projetos Educativos e Práticas Alfabetizadoras Emancipatórias: os contributos da Escola da Ponte de Portugal - TRANSREG - Prefeitura Virtual a Internet a Serviço da Comunidade e Elaboração dos sites das prefeituras do Alto Vale do Itajaí; - Avaliação tecnológica do paricá e seu uso em estruturas de madeira laminada colada; - Avaliação Agronômica de Plantas de Capim Elefante	Coloquiador 1: Sonia R. de Souza Fernandes Instituição: IFC - Rio do Sul Coloquiador 2: Fabio Alexandrini Instituição: IFC - Rio do Sul Coloquiador 3: Rodrigo F. Terezzo Instituição: IFC - Rio do	NuPe	23/04/2010

(continua)

			(<i>Pennisetum purpureum</i> , Schum.); - Epidemiologia da podridão parda em pessegueiros conduzidos em sistema orgânico no Alto Vale do Itajaí.	Sul Coloquiador 4: Oscar E. Hartmann Instituição: IFC - Rio do Sul Coloquiador 5: Claudio Keske Instituição: IFC - Rio do Sul		
Colóquio II	Socializar as experiências e propostas relacionadas à atuação, pesquisa e extensão, para conhecimento da formação acadêmica e construção de grupos e linhas de pesquisa e propostas de	59-21L38B	Apresentação das pesquisas realizadas em nível de mestrado e doutorado: - Agroecologia no Litoral Norte do RS e Extremo Sul Catarinense; - Experiências em pesquisa e em extensão; - Crescimento e inversão de larvas de jundiá submetidos a dietas com inclusões de hormônios Esteróides femininos;	Coloquiador 1: Underléa Cabreira Correa Instituição: IFC - Rio do Sul Coloquiador 2: Tanise dos Santos Medeiros Instituição: IFC - Rio do Sul Coloquiador 3: Leandro Luiz	(continua)	Dia: 08/06/2010 Local: Unidade Urbana do IFC Visão do

	<p>ação de extensão no campus de Rio do Sul do IFC</p>		<p>- Sistema de previsão e manejo integrado de doenças, um estudo com tomates; - A Evasão Escolar no Curso Técnico Agrícola na Modalidade de EJA da Escola Agrotécnica Federal de Rio do Sul/SC.</p>	<p>Marcuzzo Instituição: IFC - Rio do Sul Coloquiador 4: Lauri João Marconatto Instituição: IFC - Rio do Sul Coloquiador 5: André Luiz R. Gonçalves Instituição: IFC - Rio do Sul Obs. Gerais do Evento: Participaram deste evento acadêmicos dos cursos de Licenciatura em Matemática, Ciência da Computação e estudantes do</p>		
--	--	--	---	--	--	--

				Curso Técnico em Informática		
Colóquio III		47 16 L 31 B	<p>Apresentação das pesquisas realizadas em nível de mestrado e doutorado:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Avaliação técnica e econômica de cenários de uso da terra em áreas degradadas pela atividade de extração de argila em Campos dos Goytacazes-RJ; - Índice de utilização do uso da água -IQUA em bacia hidrográfica; -A linguagem do professor no seu fazer pedagógico: entre acordos (?) e negociações(?); 	<p>Coloquiador 1: Romano Valichski: IFC - Rio do Sul</p> <p>Coloquiador 2: Genuino Negri: IFC - Rio do Sul</p> <p>Coloquiador 3: Katia R. K. Fronza: IFC - Rio do Sul</p> <p>Coloquiador 4: Paula G. Civieiro: IFC - Rio do Sul</p> <p>Coloquiador 5: Gilberto M. Jubini: IFC - Rio do Sul</p>	NuPe e CGE	10/09/2010 Local: Unidada e Urbana do IFC Rio do Sul

			<p>- Transposição Didática Reflexiva: Um olhar voltado para a prática pedagógica;</p> <p>-Um modelo para a otimização da operação de gasodutos e uma proposta heurística para sua solução.</p>			
Colóquio IV		38 16L 22	<p>Apresentação das pesquisas realizadas em nível de mestrado e doutorado:</p> <p>- Alfabetizar formando e formar alfabetizando - um estudo do projeto de educação de jovens e adultos na UNIPLAC;</p> <p>- Projetos de iniciação científica como base para inovação em ciência e tecnologia;</p> <p>- Uso de fotografias aéreas coloridas 35mm na avaliação de produtividade de grãos;</p> <p>-Modelagem matemática X projetos de iniciação</p>	<p>Coloquiador 1: João Celio Araújo: IFC - Rio do Sul</p> <p>Coloquiador 2: Morgana Scheller: IFC - Rio do Sul</p> <p>Coloquiador 3: Marilane m. W. Paim: IFC - Rio do Sul</p> <p>Coloquiador 4: Renon S. Carvalho: IFC - Rio do Sul</p> <p>Coloquiador 5: Ricardo S. Velho: IFC - Rio do Sul</p>	NuPe e CGE	<p>Dia: 19/11/ 2010</p> <p>Local: Unidad e Urbana do IFC Rio do Sul</p>

			científica: análise em busca de contribuições; - Formação social brasileira, economia e sociedade e trabalho e educação.			
Colóquio V	Protocolo – O NuPe, através do Programa de formação docente e dos projetos a ele vinculados[...], traz para a comunidade temas de interesse geral ,que contribuam para a formação continuada e permanente dos docentes e TEAs.	34 no total- 14L 20B	Feromônios e o uso dos mesmos no controle de pragas. - A produção da escrita em matemática”, o caminho para a aprendizagem a partir da desconstrução e reconstrução dos conceitos. - Ensino de Artes”, bem como a importância desta disciplina contemplar a história da arte a leitura da arte e o fazer arte. - O uso do umbu como base para o combate da ferrugem em hortaliças, um método ecológico de combate às bactérias.	-Professor Irineu Marchi -Professora Marizoli Regueira Schneider -Professora Emanuele Cristina Siebert -Professor Robinson Jardel Pires de Oliveira Primeiro		08/04/ 2011
Colóquio VI	Socializar as experiências e propostas relacionadas à atuação, pesquisa e	Público: Servidores do IFC e estudantes de licenciatura Número de Participantes: 40	Apresentação das pesquisas realizadas em nível de mestrado e doutorado: - Epidemiologia da Podridão Parda do Pessegueiro do Alto Vale do Itajaí;	Professor Claudio Keske - IF Catarinense - campus Rio do Sul; - Técnico Administrativo em	Nu (continua)	19h45 min Data: 27/06

	extensão, para conhecimento da formação acadêmica e construção de grupos e linhas de pesquisa e propostas de ação de extensão no campus de Rio do Sul do IFC	16L 24B	- Importância das aulas práticas na formação do aluno; - Uso dos recursos áudio visuais motivando a Física na sala de aula; - As conferências educacionais e o ideário pedagógico moderno.	Educação Marcos Cezar Franzão- IF Catarinense - campus Rio do Sul; - Professora Angelisa Benetti Clebsch - IF Catarinense - campus Rio do Sul; - Professora Solange Aparecida de Oliveira Hoeller - IF Catarinense - campus Rio do Sul		Local: Auditório da Unidade Urbana
Colóquio NAPNE	Temática: Colóquio – Inclusão - Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Específicas	29 servidores + 26 estudantes + pais 15L 14B	Temática: Colóquio – Inclusão - Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Específicas Objetivos • Apresentar o Napne à comunidade escolar, as iniciativas e ações desencadeadas para inclusão das pessoas com necessidades específicas.	Marines Dias Gonçalves	NuPe e CGE	

DOCUMENTO	OBJETIVO	NÚMERO DE PARTICIPANTES	Pág CONTEÚDO/ÁREA/TIPO/ TEMÁTICA	MINISTRANTE	RESPONSÁVEL	DATA /ANO
Planejamento o Semiório I	Exploração dos diferentes tipos de avaliação. Enfatizar a avaliação conceitual e a por notas.	26 – 14 L 79 estudantes dos curso Lic. em Mat. e Física	Trabalho docente: Das metodologias de ensino ao processo de avaliação	Dr ^a Sônia Regina de Souza Fernandes – Doutora em Educação IFC - Camboriú	NuPe e CGE	17/03/2011
Planejamento o Semiório II	Investigar discussões sobre as diversas formas de avaliação, aprofundando o tema de modo a socializar esclarecimentos sobre o assunto.	14 - 6 B	Avaliação de novo? Para que serve?	Dr.a Maria dos Anjos Viella – IFC Araquari	NuPe e CGE	19/05/2011
Planejamento o SemiórioIII	Proporcionar novos procedimentos metodológicos de ensino, buscando contemplar	37 – 15 B	Estratégia de Trabalho Docente	Dr ^a Marilane Maria Wolff Paim (UFFS)	NuPe e CGE	14/07/2011

	estratégias inovadoras de ensino e aprendizagem.					
Planejamento Semiário IV	Propiciar momento de formação referente a concepções norteadoras do currículo integrado, bem como promover o debate acerca dos desafios que remete tal temática.	23 – 10B 13 – L	Concepções Norteadoras do Currículo Integrado	Dra. Marilane Paim		06/12/ 2011
SemiárioV	Discutir a construção da identidade do Instituto Federal Catarinense à luz do Projeto Político-Pedagógico Institucional	58- 23L 35B	Instituto Federal Catarinense: Uma identidade em construção	Josete Mara Stahelin Pereira – Pró-Reitora de Ensino do IF Catarinense	<i>13h15min</i> <u>Data:</u> 13 de abril de 2012 <u>Local:</u> Auditório da Unidade Urbana	

					<i>Público Alvo: Docentes e técnicos administrativos</i>	
Seminário VI/2012	-Promover discussão a fim de contribuir para a elaboração do Plano de Ensino como forma de planejar e organizar as atividades docentes.	67- 25L 42B	- Plano de Ensino no Planejamento Escolar.	Organização e Realização: Núcleo Pedagógico	<i>Local: Auditório da Unidade Urbana Público Alvo: Docentes e técnicos administrativos</i>	13 de julho de 2012
DOCUMENTO	OBJETIVO	NÚMERO DE PARTICIPANTES	CONTEÚDO/ÁREA/TIPO/TEMÁTICA	MINISTRANTE	RESPONSÁVEL	DATA /ANO
Relato de experiência I	Trocar experiências entre os colegas e aproximar as ações realizadas em sala de aula	25 – 9L e 12 B	- A importância do uso da Dinâmica no Ensino Aprendizagem - Professora Iraci Alves – Bacharel em Ciências Biológicas ; - Acompanhamento em Língua Portuguesa –	Professora Iraci Alves; Professor Claudinei Zunino; Prof Rita de Albernaz da Silva e	NuPe e CGE (continua)	04/03/2011

			Claudinei Zunino - A importância do professor na formação do cidadão- Prof Rita de Albernaz da Silva e Fernando Pajara	Fernando Pajara		
Relato de experiência II	Trocar experiências entre os colegas e aproximar as ações realizadas em sala de aula	30 educadores - 13 L e 17 B	- IFs e o trabalho nas licenciaturas; - Softwares educacionais como ferramentas de ensinagem ; - Ações pedagógicas com um aluno surdo no Curso Técnico Florestal.	Professora Liane Vizzotto IF Catarinense – campus Rio do Sul; - Professor Daniel Gomes Soares IF Catarinense – campus Rio do Sul; - Professora Alexandra Goede de Souza IF Catarinense – campus Rio do Sul.		23 de março de 2012 LOCAL: Unidad e Urbana , sala 203 HORÁRIO: 13h15 min.
DOCUMENTO	OBJETIVO	NÚMERO DE PARTICIPANTES	CONTEÚDO/ÁREA/TIPO/TEMÁTICA	MINISTRANTE	RESPONSÁVEL	DATA/ANO
Reunião de planejamento /2º	Organizar, sistematicamente , o plano	103 professores	Plano de Ensino Organização sistemática do	Supervisora Educacional – Andressa Grazielle	Núcleo Pedagógico (NuPe), junto com DDE e	Dia 15 de julho de

semestre de 2010.	pedagógico de ensino, como processo da ação docente, de forma a melhorar a qualidade do processo de ensino e, consequentemente, de aprendizagem. - Apresentar propostas de políticas institucionais de educação inclusiva, motivando para o conhecimento da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).		plano pedagógico de ensino, através da plataforma Moodle; - Políticas institucionais de educação inclusiva.	Brandt – NuPe - IF Catarinense - campus Rio do Sul - Técnica Administrativa em Educação – Sandra Letícia Ferreira – NuPe - IF Catarinense - campus Rio do Sul - Professora Marines Dias Gonçalves – NAPNE - IF Catarinense - campus Rio do Sul	CGE	2010, os professores do Campus Rio do Sul (Sede, Unidade Urbana e Campuses Avançado de Ibirama)
Planejamento de Formação Inicial 2012	Proporcionar um tempo e espaço próprios para a discussão e avanços no	43		Apresentação do tema da avaliação e fundamentação teórica Responsável: Sonia	CDL CES NuPe	09 e 10 de fevereiro de 2012

<p>Avaliação dos encontros de formação</p>	<p>processo educativo relacionado à avaliação, relacionando-as a todo processo educativo, para melhorar o planejamento, perceber o envolvimento com o currículo e estabelecer adequadamente as estratégias de ensino aprendizagem, além de definir as modalidades mais adequadas de instrumentos de avaliação.</p>			<p>(Campus Camboriu) 12h almoço 13h15min às 17h15min Trabalho em grupos – estudo e construção de um método de avaliação e relato de experiência Responsável: Sonia (Campus Camboriu) 10/02/2012 8h às 12h Apresentação dos grupos com relato de construção do método de avaliação Responsável: Sonia (Campus Camboriu)</p>		
---	--	--	--	--	--	--

Fonte: BRANDT (2014)

ANEXO A – PROGRAMA DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA



Estrada do Redentor, 5665 Bairro Canta Galo - RIO DO SUL (SC) - (047) 3531-3700

PROGRAMA DE FORMAÇÃO DOCENTE
Projeto – Capacitação Inicial
Projeto – Formação Continuada e Permanente
Projeto – Seminário em Educação
Projeto – Colóquio
Projeto – Formação de Gestores/Coordenadores

Projeto apresentado à Reitoria do Instituto Federal Catarinense, para fazer parte do Programa de Formação Inicial e Continuada (FIC), de acordo com o Plano de Metas e Compromissos dos Institutos Federais.

Rio do Sul
2010
ESTRUTURA DO INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE

CAMPUS – RIO DO SUL

Reitor

Cláudio Adalberto Koller

Pró-Reitor de Ensino

José Luiz Ungericht

Diretor Geral do Campus de Rio do Sul

Oscar Emilio Harthmann

Diretor Departamento de Desenvolvimento Educacional

Claudinei Zunino

Coordenador Geral de Ensino

Lauri Marconatto

Envolvidos

Docentes do IFC – Rio do Sul
Técnico-Administrativos IFC – Rio do Sul
Coordenadores de Cursos Superiores
Professores Responsáveis pela Gestão dos Cursos Técnicos

Realização

Núcleo Pedagógico

SUMÁRIO

1	APRESENTAÇÃO.....	441
2	TEMA.....	442
3	JUSTIFICATIVA.....	442
4	OBJETIVOS.....	445
4.1	Objetivo geral.....	445
4.2	Objetivos Específicos.....	445
5	PÚBLICO-ALVO.....	446
6	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	446
7	METODOLOGIA DE TRABALHO.....	449
7.1	Carga Horária Total.....	449
7.2	Horários de Execução.....	449
7.3	Formas de Desenvolvimento das Atividades.....	449
7.4	Recursos.....	450
8	RESULTADOS ESPERADOS / AVALIAÇÃO.....	451
9	CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO.....	452
9.1	Data de início.....	452
9.2	Data final.....	452
10	ORÇAMENTO.....	453
11	PREVISÃO DE PUBLICAÇÃO.....	453
12	CERTIFICAÇÃO.....	453
13	REFERÊNCIAS.....	454

1 APRESENTAÇÃO

De acordo com Brasil (2009), “Com a implantação de novas políticas públicas pelo Governo Federal, com vistas à integração da educação, ciência e tecnologia, destaca-se a educação profissional como uma modalidade articulada, conduzindo a formação do cidadão ao ‘permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva’”.

A criação dos Institutos Federais é um processo inovador. Presente em todo o território nacional, a rede federal presta um serviço à nação ao dar continuidade a sua missão de qualificar profissionais para os diversos setores da economia brasileira, realizar pesquisa e desenvolver novos processos, produtos e serviços em colaboração com o setor produtivo (BRASIL, 2009).

Ainda de acordo com esse documento (2009), “nesse momento, torna-se relevante propiciar momentos de discussão e aprofundamento dos objetivos do profissional que se inclui nessa proposta, na medida em que a preocupação está em conciliar todos os processos na nova realidade, ou seja, compreender o perfil do servidor da carreira de magistério do ensino básico, técnico e tecnológico numa instituição com essa visão de ensino”.

A formação dos servidores do IFC deve ser entendida como um processo, que está em constante desenvolvimento e permanente evolução (BLANCO, 2003). Torna-se importante entender que esse processo está sempre inconcluso (BRASIL, 2009).

O mundo do trabalho leva a um processo de aceleração do desenvolvimento do planeta, estreitando, cada vez, mais, as relações sociais e aumentando a interação, cooperação e participação dos atores.

Todas as mudanças que ocorrem, exigem, cada vez mais, a ampliação dos conhecimentos, como forma de aceitar desafios e resolver problemas.

Hoje, não há como acompanhar todo esse processo acelerado de mudança, se não houver planejamento, organização e

execução de ações. Entretanto, nem sempre há formalização do planejamento, pois o dia-a-dia exige ações imediatas e urgentes.

Não é assim nas atividades educativas, que exigem, para que haja sucesso, uma organização metodológica sistemática, levando-nos ao alcance de metas e proposições.

Para que o planejamento cumpra com êxito seus propósitos, é necessário saber o que se quer realizar, o que vai ser feito, como será realizado, e como serão avaliados os resultados, para que se tenha um parâmetro de acertos e erros.

Diante de toda essa complexidade, o Instituto Federal Catarinense, ciente da importância do papel social docente, apresenta, a partir de 2010, um Programa de Formação Docente, que desencadeará atividades didático-pedagógicas, que reverterão em respostas para a comunidade institucional.

Como forma de ampliar os tempos e espaços de formação docente, os docentes do IFC terão a oportunidade de ampliar a sua qualificação profissional, através da participação, no próprio Campus, da formação inicial, continuada e permanente, consolidada pelo PROGRAMA DE FORMAÇÃO DOCENTE, da qual farão parte os Projetos de: Capacitação Inicial; Formação Continuada e Permanente; Seminários em Educação; Colóquio e Formação de Gestores/Coordenadores.

2 TEMA

Programa de Formação Docente

3 JUSTIFICATIVA

Para falar sobre Formação Docente, há necessidade de fazer menção às questões relacionadas às políticas públicas, uma vez que a formação continuada de professores tem seu amparo legal na LDB 9394/96 (estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira), ao regulamentar o que já determinava a Constituição Federal de 1988, instituindo a inclusão, nos estatutos e planos de carreira do

magistério público, do aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive em serviço, na carga horária do professor.

De acordo com as normativas, o professor deve ter horário reservado para estudos, planejamento e avaliação, com o intuito de propiciar uma formação fundamentada na "íntima associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço".

No Art. 13º, inciso V da mesma LDB, se enuncia que os docentes incumbir-se-ão de ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar, integralmente, dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional.

Essa lei, como qualquer outra de caráter geral para todo o país, tem permitido inúmeras interpretações e, por conseguinte, práticas de formação continuada de professores.

Justifica-se desta forma a necessidade de uma formação inicial e continuada para os servidores, possibilitando fornecer subsídios para a formação do perfil de um servidor público ético, perspicaz e autoconfiante, a fim de aprimorar seu desempenho funcional no cumprimento dos objetivos institucionais.

Com isso, será possível desenvolver um conjunto de ações a partir da identificação de fatores que podem afetar as relações e processos de trabalho no intuito de proporcionar a melhoria do ambiente organizacional.

Importante também destacar que formação possibilita ao servidor momentos de informação e reflexão quanto ao seu cotidiano.

De acordo com o Plano de Metas e Compromissos¹⁸, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia têm como uma das metas e compromissos a oferta de cursos de formação inicial e continuada (FIC) com carga horária mínima de 160 horas.

A partir disso também se justifica a criação deste Programa de Formação Docente, com uma metodologia que será desenvolvida em

¹⁸ Plano de Metas e Compromisso: reestruturação e expansão da Rede e implementação dos Institutos Federais – Diretrizes Gerais. CONIF, agosto de 2009.

etapas distribuídas durante o ano letivo e que atende também ao Compromisso do Instituto Federal Catarinense (IFC), através da Direção de Ensino, com certificação do Setor de Registro de Certificado da Reitoria do IFC.

Qualquer tipo de formação é essencial na atuação docente, entretanto, destaca-se a importância de acontecer em serviço, pois no atual contexto, a rapidez com que ocorrem as mudanças, interfere a trajetória educativa, sistematicamente.

Os avanços tecnológicos, fomentados pelo processo de globalização, somados a todos os conflitos e tensões políticas, consolidam cada vez mais a necessidade de se pensar e atuar, repensando alguns valores já consolidados e analisando e absorvendo a incorporação de novas culturas. Isso, por si só já justifica a necessidade de serem desenvolvidos programas de formação.

Acredita-se que a formação em serviço, que ocorre dentro da própria instituição e nos tempos reservados para planejamento e estudos é uma forma que garante a capacitação inicial, continuada e permanente. Esse tipo de atividade proporciona o desenvolvimento e ampliação das atividades docentes, que pode se dar de forma intra e inter institucional, capacitando, em consonância com o previsto nos Projetos de Desenvolvimento Institucional (PDI), Projeto Pedagógico Institucional (PPI), Projeto Pedagógico dos Cursos (PPC) e Projeto de Curso de Socialização e Capacitação dos Servidores do Instituto Federal Catarinense, de forma coerente.

O mundo atual exige, além dos conhecimentos específicos nas respectivas áreas de conhecimento, certo domínio de questões culturais e educativas, e um total domínio de métodos e técnicas pedagógicas nas mais diversas áreas do conhecimento. Todos os documentos e políticas do MEC, hoje, têm apontado e reforçado a importância da atualização e aperfeiçoamento docente, sem o qual, corre-se o risco de se ter um reducionismo do rigor científico e esquecimento da importância metodológica na produção e sistematização do conhecimento.

O processo educativo que envolve o ensino e a aprendizagem requer que, constantemente, os profissionais da educação,

em especial os docentes, tenham oportunidade de participar de processos de formação continuada e permanente.

A partir da construção do Núcleo Pedagógico (NuPe), desde março/2010, o IFC Rio do Sul, propõe a criação do **Programa de Formação Docente**, exigência que vem da necessidade de se organizar uma instituição educacional que esteja engajada em práticas educativas eficazes.

Essa proposta é algo novo no contexto do Campus de Rio do Sul do IFC, e estará em reconstrução constante no processo de consolidação do Campus de Rio do Sul, dentro da proposta de criação dos Institutos Federais de Educação ciência e Tecnologia.

O NuPe, amparado por políticas educacionais comprometidas com a melhoria da qualidade de ensino, entende que o Programa, subsidiado por Projetos, ampliará a função docente-educativa para além dos espaços da sala de aula, envolvendo ainda mais os docentes no exercício de sua função.

4 OBJETIVOS

4.1 Objetivo geral

Proporcionar formação inicial, continuada e permanente, a partir do desenvolvimento de projetos de capacitação inicial, formação continuada e permanente, seminário em educação, colóquio e formação de gestores/coordenadores, como forma de contribuir para uma ação educativa pautada na dialética da práxis pedagógica.

4.2 Objetivos Específicos

- Promover o acolhimento e integração dos docentes ao IFC e as suas atividades específicas;
- Propiciar conhecimento dos objetivos profissionais que se incluem nas concepções e diretrizes dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia;

- Promover um espaço para que os docentes possam compartilhar suas reflexões sobre o desafio pedagógico, contribuindo dessa forma, com o desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional;
- Possibilitar reflexão sobre a sala de aula e novas metodologias de ensino, voltadas para práticas inovadoras envolvendo o processo de ensino-aprendizagem como objetos de pesquisa acadêmica;
- Auxiliar na utilização das novas tecnologias a serviço do ensino, na organização das situações de aprendizagem e no enfrentamento das inúmeras contradições vividas nas salas de aula;
- Possibilitar a troca de experiências entre docentes de diferentes áreas de atuação profissional;
- Colaborar na construção/formação dos professores responsáveis pelos cursos técnicos de nível médio e coordenadores dos cursos superiores, desempenhando o papel de gestores dos cursos.

5 PÚBLICO-ALVO

Docentes, Técnicos Administrativos e Gestores do Campus Rio do Sul do Instituto Federal Catarinense e convidados de outros *Campi* do IFC e demais Institutos Federais.

6 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para que se possa entender que o professor é um profissional reflexivo e investigativo de sua prática, buscaremos apoio em Pimenta (2005), Freire (1997), Monteiro (2005), Zeichner (1993), Giroux (1986, 1988, 1997) Contreras (1997) e Vygotsky (1998).

É importante ressaltar que a formação docente é construída historicamente e envolve o antes e o durante o percurso profissional da docência.

Acredita-se também que a formação docente depende de dois aspectos: das teorias e das suas próprias práticas, que precisam se dar de forma interligada, levando a construção de saberes.

De acordo com Pimenta (2005), fazendo uma análise sob a ótica marxista da dialética, a atividade docente é práxis, na qual há o conhecimento de um determinado objeto, o estabelecimento de finalidades e a intervenção, que leva a transformação da realidade, enquanto realidade social.

Na visão marxista, práxis pode ser entendida como a síntese da teoria e da prática através da ação política.

Para Freire (1996), a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria-prática, sem a qual, a teoria pode tornar-se “blábláblá” e a prática “ativismo”.

Desta forma, defende-se a afirmativa de que há necessidade do desenvolvimento da consciência crítica docente para o exercício docente voltado à ação transformadora, por isso o exercício da ação docente requer preparo.

É claro que o preparo que não se esgota em programas ou projetos de formação, mas, acredita-se que estes têm uma significativa contribuição na e para a práxis transformadora.

Cada vez mais, também a prática educacional é presa de processos de socialização e obrigações sistêmicas “naturalmente” desenvolvidas, de tal modo que os indivíduos, em vez de serem formados como portadores autônomos da práxis social, são determinados como portadores funcionais das relações sociais tomadas como dadas. Portanto, a teoria não pode se vincular diretamente de modo positivo e afirmativo a uma prática de socialização anterior, esclarecendo-a acerca de sua base ética, para fornecer desta maneira ao educador possibilidades de uma orientação e realização consciente de sua prática.

Ela precisa, em primeiro lugar, revelar analiticamente de modo crítico as contradições sociais, os momentos da alienação na práxis educacional e de socialização anteriores, para desta maneira criar a pré-condição teoricamente consciente para uma revolução prática desta alienação. (Schmied-Kowarzd, 1983, p. 133)

É justo afirmar, baseando-nos em Freire (1996) que o professor percorre um caminho profissional que envolve as ideias de formador, formando e conhecimento, através da relação dialética.

Neste mesmo sentido, Freire (1996, p.25) afirma que “[...] ensinar não é só transferir conhecimentos”, pois “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

Nesta mesma linha de pensamento, Giroux (1988, p.23) acrescenta que há uma resistência à concepção e assimilação da educação como práxis e que ela se justifica por implicações de racionalidade técnica.

As instituições de treinamento de professor e as escolas públicas têm, historicamente, se omitido em seu papel de educar os docentes como intelectuais. Em parte, isto se deve à absorção da crescente racionalidade tecnocrática que separa teoria e prática e contribui para o desenvolvimento de formas de pedagogia que ignoram a criatividade e o discernimento do professor.

É importante que se entenda, no contexto da realidade educacional brasileira, como aconteceu a formação inicial e a contínua ao longo do tempo.

Segundo Pimenta (1996), a formação inicial não tem dados os resultados esperados, pois o currículo e as atividades práticas ainda estão desvinculados da realidade.

Ao fazer menção à formação continuada e permanente, a crítica está na fragmentação dos cursos ofertados, além da pouca contribuição para a formação de um novo referencial teórico-metodológico e instrumental, que subsidie o professor a ter uma nova visão da prática docente.

Há que se concordar com Pimenta (2005, p.26), quando diz que o saber docente deve também ser alimentado pelas teorias da educação, transpondo a visão única da prática, pois a teoria dá aos professores condições de analisar e entender os contextos e a si mesmos como profissionais.

É neste íterim que a proposta do Programa de Formação Docente nasce, ou seja, falar de possibilidades das práticas pedagógicas, falar de uma práxis emancipatória.

Para que a instituição educativa cumpra a sua função social de socializar saberes e produzir conhecimentos, há necessidade de proporcionar aos docentes uma constante formação, apresentando as questões relacionadas à aprendizagem e ensino para debate, para a mediação e para a intervenção crítica. Só assim será construída uma escola mais democrática e mediadora de aprendizagens.

7 METODOLOGIA DE TRABALHO

Sendo que, de acordo com a proposta do Curso de Socialização e Capacitação de Servidores do IFC cada *Campus* deverá ofertar, obrigatoriamente, no mínimo, um curso de 20 horas por ano letivo, do qual poderão participar servidores de outros *Campi*, e que é de obrigação de cada *Campus* possibilitar a participação do servidor em estágio probatório nos cursos de capacitação na carga horária mínima necessária, o Programa de Formação Docente, para atender a essa demanda, se desdobra em cinco projetos: Formação Inicial; Formação continuada e permanente; Seminários em Educação; Colóquio e Projeto – Formação de Gestores/Coordenadores.

As estratégias metodológicas propostas para este Programa de Formação Docente são: minicursos, palestras, oficinas pedagógicas, discussões, trocas de experiências, painéis, técnicas de dinâmica de grupo, história de vida, estudo de caso, colóquios, seminários e relatos de práticas docentes, dentre outras.

7.1 Carga Horária Total

De acordo com o Plano de Metas e Compromissos dos Institutos, no que concerne à oferta de cursos de formação inicial e continuada (FIC), o presente programa proporcionará, no mínimo, 160 horas, sendo a participação obrigatória para fins de certificação.

As horas propostas das atividades serão desdobradas dentro dos cinco projetos propostos.

7.2 Horários de Execução

A execução dos Projetos, dentro do Programa de Formação Docente observará, especialmente, o Calendário Escolar aprovado para cada ano letivo. Prioritariamente, as atividades serão desenvolvidas dentro do Espaço pedagógico e dos dias reservados para Planejamento e Estudos.

Em algumas situações específicas, poderão ser organizadas atividades em outros tempos, observando-se a demanda e a disponibilidade dos palestrantes e participantes.

7.3 Formas de Desenvolvimento das Atividades (descritiva)

A **Formação Inicial** tem como principal foco, receber e acolher os novos docentes, inserindo-os no contexto das atividades didático-pedagógicas e docentes do IFC.

A **Formação Continuada e Permanente** se propõe a desenvolver atividades de reflexão e desencadeamento de ações, como forma de contribuir para um maior crescimento profissional, atendendo às demandas e conforme disponibilidade do calendário escolar.

O **Seminário em Educação** se destaca pela emergência dos assuntos discutidos. A proposição é que aconteça duas vezes, no início de cada período letivo, tendo como foco a discussão de temas que relacionam ensino, pesquisa e extensão.

O **Colóquio** é um projeto que visa criar condições para que os docentes socializem, junto à comunidade educacional seus estudos, seus interesses relacionados à produção acadêmico-científico-cultural, além de dividir com os pares o conhecimento trazido da participação em eventos fora da instituição.

A **Formação de Gestores/Coordenadores** é um projeto que busca fomentar as ações dos gestores/coordenadores de cursos do *campus* de Rio do Sul, do IFC, para que consigam gerenciar as potencialidades internas e

externas dos cursos aos quais estão à frente, procurando integrar o saber com o fazer.

7.4 Recursos (humanos, infraestrutura, materiais e equipamentos, legislação)

Para o desenvolvimento das atividades, o NuPe deverá contar com:

Recursos Humanos – componentes do NuPe, coordenadores de cursos, gestores do IFC e convidados externos;

Recursos de Infraestrutura – salas de aula da sede, Unidade Urbana e Campus Avançado de Ibirama;

Materiais e equipamentos – áudios visuais, som, telão, materiais de consumo;

Legislação – toda a legislação pertinente às temáticas desenvolvidas (quando necessário).

8 RESULTADOS ESPERADOS - AVALIAÇÃO

Pretende-se que o Programa de Formação Docente dê subsídios a todos os envolvidos no processo para ampliar sua atuação junto ao Campus de Rio do Sul e também do próprio Instituto Federal Catarinense.

Para fins de certificação a avaliação será feita através do controle de frequência e, para fins de melhorias dos processos desenvolvidos, a cada final de evento será realizada uma avaliação, que deverá ser compilada, analisada e desencadear ações que contribuam para a ampliação do programa, desencadeamento de novas ações e mudanças necessárias, considerando ainda as sugestões que forem realizadas pelos participantes.

10 ORÇAMENTO (valores aproximados)

ORÇAMENTO			
Material de Consumo	Quantidade	Valor Unitário	Total
Papel A4	05 resmas	20,00	100,00
Banner do NuPe	01	150,00	150,00
Palestrantes	04	1.500,00	6.000,00
TOTAL			R\$ 6.250,00

11 PREVISÃO DE PUBLICAÇÃO (eventos científicos, em forma de pôster, publicação oral, artigos, relatos de experiência, colóquio)

A **Participação em Eventos** poderá possibilitar e garantir a publicação do Programa e do próprio Projeto do Núcleo Pedagógico. O NuPe poderá aproveitar o próprio espaço do Colóquio para apresentar à comunidade institucional os programas e projetos propostos.

Eventos na área da educação, que tenham a participação do NuPe também será alvo de inscrição para apresentação (pôster, apresentação verbal, relatos de experiência) e posterior publicação (anais).

12 CERTIFICAÇÃO

A **Certificação** será fornecida aos docentes, através de declaração de participação, àqueles que comprovarem frequência, através da assinatura na folha de frequência, a no mínimo 20 horas de

formação. Ao final do Programa, agrupando 8 declarações de 20 horas cada, o docente receberá do IFC – Reitoria – Setor de Registro de Certificado - um Certificado de 160 horas.

13 REFERÊNCIAS

BLANCO, Maria Mercedes Garcia. A Formação inicial de professores de Matemática: fundamentos para a definição de um curriculum. In.: **Formação de professores de Matemática: Explorando novos caminhos com outros olhares.** Campinas, SP: Mercado de letras, 2003.

BRASIL, **Curso de Socialização e Capacitação dos Servidores do Instituto Federal Catarinense.** Dez, 2009.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Base de Educação Nacional N° 9394,** de 20 de dezembro de 1996.

CONTRERAS, Domingo J. **Autonomia de professores.** Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GIROUX, Henri. **Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias de reprodução.** Petrópolis (RJ): Vozes, 1986. p. 548-249.

_____. **A escola crítica e a política cultural.** Trad. Dogmar M. L. Zibas. São Paulo: Cortez, 1988.

_____. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes médicas, 1997. p. 157-163.

MONTEIRO, Silas Borges. Epistemologia da Prática: O professor reflexivo e a pesquisa colaborativa. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 111-126.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, USP, v. 1. n. 1, p.72-89, jul./dez.1996.

_____. **O estágio na formação de professores: unidade teórica e prática?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. **Pedagogia dialética: de Aristóteles a Paulo Freire**. Trad. Wolfgang Leo Mar. São Paulo: Brasiliense, 1983.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem**. Trad. Jefferson Luiz Camargo. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZEICHNER, Kenneth. M. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993. p. 12-52.

ANEXO B – INSTRUMENTO DE LEVANTAMENTO DE DEMANDAS E TEMAS DE FORMAÇÃO DOCENTE



Estrada do Redentor, 5665 Bairro Canta Galo - RIO DO SUL (SC) - (047) 3531-3700

LEVANTAMENTO – DEMANDAS TEMAS PARA FORMAÇÃO DOCENTE

Objetivo: Identificar temas emergentes para organização do Programa de Formação Docente, atendendo as demandas apontadas pelos professores do Campus de Rio do Sul, do IFC.

Prezado(a) Professor(a)!

O NuPe está organizando o Programa de Formação Docente e, para que as temáticas abordadas nos vários projetos que serão propostos, sejam e estejam de acordo com as necessidades institucionais e docentes, solicita que sejam apontadas, abaixo, as opções que entender importantes, de modo que sirvam como tema na organização dos eventos que envolvem a formação docente.

- Inter, trans e multidisciplinariedade
- Concepções curriculares atuais
- Planejamento de Ensino e Aprendizagem (Objetivo x planejamento; plano de curso; plano de aula)
- Avaliação (Avaliação da aprendizagem e sua relação com os objetivos esperados; Avaliação como diagnóstico; Avaliação como instrumento de opressão; Avaliação como processo; Avaliação do aluno x Avaliação do professor).
- Legislação e Normativas Educacionais
- A função da escola, do professor e sua relação com o conhecimento.
- Dislexia; déficit de atenção; autismo; hiperatividade.
- Inclusão Educacional
- Estratégias Metodológicas (Dinâmica e Didática de sala de aula)
- Outros – sugestões _____

NuPe

ANEXO C – INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DO VI COLÓQUIO – EXPERIÊNCIAS EM PESQUISA E EXTENSÃO



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
CATARINENSE
Campus Rio do Sul
Estrada do Redentor, 5665 Bairro Santa Galo - RIO DO SUL (SC) - (047) 3531-3700
AVALIAÇÃO DO V COLÓQUIO – Experiências em Pesquisa e Extensão

Objetivo: Socializar as experiências e propostas relacionadas à atuação, pesquisa e extensão, para o conhecimento da formação acadêmica e constituição de grupos e linhas de pesquisa e propostas de ação de extensão no nosso campus.

Legenda:

Plenamente	Muito	Parcialmente	Pouco	Muito pouco

Assinale com um (X), observando a legenda acima.

Aspectos a serem avaliados					
1 O objetivo do V Colóquio foi alcançado?					
2 As apresentações dos coloqueadores contribuíram para o alcance do objetivo?					
3 A programação proposta foi adequada em relação ao objetivo proposto?					
4 A temática do V Colóquio foi contemplada na sua programação?					
5 O V Colóquio oportunizou o espaço de reflexão e discussão acerca do proposto?					
6 Você ficou satisfeito com o trabalho desenvolvido?					
7 As instalações estavam adequadas ao tipo de evento?					
8 A forma de divulgação foi adequada?					
9 O horário foi respeitado?					

Observações/Sugestões/Comentários sobre o evento: use o verso do formulário
(Promotor de evento – NuPe)