

**FACULDADE VALE DO CRICARÉ
MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO SOCIAL,
EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO REGIONAL**

MARA CRISTINA RAMOS QUARTEZANI

**CAMINHOS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA NO INSTITUTO
FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO COM BASE NA PERSPECTIVA DOS
PROFESSORES DOS CAMPI SITUADOS NO NORTE DO ESTADO**

**SÃO MATEUS
2015**

MARA CRISTINA RAMOS QUARTEZANI

**CAMINHOS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA NO INSTITUTO FEDERAL DO
ESPÍRITO SANTO COM BASE NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES DOS
CAMPI SITUADOS NO NORTE DO ESTADO**

Dissertação apresentada à Faculdade Vale do
Cricaré para obtenção do título de Mestre
Profissional em Gestão Social, Educação e
Desenvolvimento Regional.

Área de Concentração: Gestão Social, Educação e
Desenvolvimento Regional I.

Orientador(a): Prof^a. Dr^a. Carolina Lomando Cañete

**SÃO MATEUS
2015**

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na publicação

Mestrado Profissional em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional

Faculdade Vale do Cricaré – São Mateus - ES

Q1c

QUARTEZANI, Mara Cristina Ramos.

Caminhos para a formação continuada no Instituto Federal do Espírito Santo com base na perspectiva dos professores dos campi situados no norte do Estado. / Mara Cristina Ramos Quartezeni – São Mateus - ES, 2015.

140f.: il.

Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional) – Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus - ES, 2015.

Orientação: Prof^a. Dr^a. Carolina Lomando Cañete.

1. Formação continuada. 2. Perspectiva. 3. Docência na Educação Profissional e Tecnológica. I. Título.

CDD: 370.71

MARA CRISTINA RAMOS QUARTEZANI

**CAMINHOS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA NO INSTITUTO
FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO COM BASE NA PERSPECTIVA
DOS PROFESSORES DOS CAMPI SITUADOS NO NORTE DO
ESTADO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional da Faculdade Vale do Cricaré (FVC), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional, na área de concentração Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional.

Aprovada em 18 de Dezembro de 2015.

COMISSÃO EXAMINADORA



Prof.ª Dr.ª CAROLINA LOMANDO CAÑETE
Faculdade Vale do Cricaré (FVC)
Orientadora



Prof. Dr. MARCUS ANTONIUS DA COSTA NUNES
Faculdade Vale do Cricaré (FVC)



Prof.ª Dr.ª KÁTIA GONÇALVES CASTOR
Instituto Federal do Espírito Santo (IFES)

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, pela infinita bondade e força para perseguir meus objetivos e pela graça de ter permitido concluir este Mestrado.

À minha família, principalmente ao meu esposo Flávio de Freitas Camilo e minha filha Flávia, que me apoiaram em todos os momentos, sobretudo naqueles em que precisei me ausentar ou eximir de algumas responsabilidades para conduzir as atividades aqui desenvolvidas. A meus pais Mateus e Penha pela educação recebida e a meus irmãos Richard e Alexandre pela parceria de sempre.

À minha orientadora, Professora Dr^a. Carolina Lomando Cañete pela dedicação desempenhada na condução deste trabalho, pelo zelo e pela amizade. Suas exigências e cuidado fizeram com o vencimento dessa etapa pudesse se tornar real.

À Turma 04 do Mestrado em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional, pela amizade, pelas trocas experienciais vivenciadas por pessoas de formação tão distintas. Pelo carinho, pelas amizades construídas que nos mantiveram juntos até o presente momento.

Aos professores do Mestrado em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional pelos ricos momentos de aprendizagem, em especial a Marcus e Sônia.

À Faculdade Vale do Cricaré pela oferta do Mestrado e às colegas Luzinete e Rúbia pela dedicação e atenção dispensadas.

Ao Instituto Federal do Espírito Santo pelo apoio à pesquisa, sobretudo aos campi São Mateus, Linhares, Montanha e Nova Venécia. Em cada lugar uma equipe pode contribuir de forma imparcial com este trabalho.

À amiga Rossanna dos Santos Santana Rubim, pelas orientações referências e sugestões bibliográficas, pelo apoio nos momentos de desabafo, pelas trocas de saberes proporcionadas, pela paciência dispensada quando precisei de socorro.

À amiga Leila Brígida Ponath Lucindo pela participação na qualificação deste estudo e pelas pertinentes sugestões no trabalho.

Aos docentes participantes da pesquisa pelo aceite em contribuir com suas perspectivas de formação.

À Subgerência de Gestão Educacional do campus São Mateus, por aprovar os períodos de licença capacitação primordiais para o desenvolvimento da dissertação.

Àos amigos Leila, Fernanda, Sâmia, Samanta, Renato, Lucivânia, Fabiane, Laudireni por toda cumplicidade.

A todos que direta ou indiretamente estiveram presentes neste momento especial da minha jornada acadêmica, meus sinceros agradecimentos.

O que aprendemos se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente.

Antônio Nóvoa

RESUMO

QUARTEZANI, Mara Cristina Ramos. **Caminhos para a formação continuada no Instituto Federal do Espírito Santo com base na perspectiva dos professores dos campi situados no norte do Estado**. 2015. 138 f. Dissertação (Mestrado) Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus, 2015.

Este trabalho discute a formação continuada de professores para a Educação Profissional e Tecnológica no Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes). O objetivo geral buscou compreender as perspectivas dos docentes do Ifes localizados nos campi campus Linhares, Montanha, São Mateus e Nova Venécia a respeito de formação continuada. A pesquisa de caráter qualitativo teve como objetivos específicos identificar os programas de formação continuada realizados institucionalmente, compreender a realidade docente quanto aos processos de formação já vivenciados e suas perspectivas quanto à atuação institucional e em seus campi e apontar caminhos para a formação continuada a partir da perspectiva do professor. Como instrumentos de coleta dos dados, quanto às ações desenvolvidas pelo Ifes, foi utilizada a pesquisa documental através de relatórios e documentos disponibilizados no site institucional e questionário de pesquisa enviado às Pro-Reitorias de Ensino, de Pesquisa e Pós Graduação e Centro de Referência em Formação e Educação à Distância – CEFOR. A pesquisa foi realizada com 58 docentes, sendo 18 licenciados e 40 bacharéis/tecnólogos. Para a coleta dos dados quanto às perspectivas docentes foi utilizado questionário *on-line* via ferramenta *google docs* onde os docentes dos campi lócus da pesquisa puderam colocar suas impressões. A análise dos dados permitiu identificar que o Ifes, de forma geral, tem realizado poucas ações de formação continuada para os docentes da instituição. Os programas de Pós-graduação existentes pouco tem alcançado os docentes do Instituto. Foi diagnosticado que as ações dos campi geralmente são realizadas em palestras, seminários e similares, não delineando um programa de formação de forma sistemática e contínua. A análise dos dados quanto à perspectiva docente, apresentou que os docentes interlocutores da pesquisa são, em sua maioria, bacharéis, sem formação pedagógica e, apesar de possuírem cursos de Pós-Graduação, estes são voltadas para as especificidades de sua formação inicial. Os saberes dos docentes que atuam na EPT são concebidos de forma articulada entre os experienciais, pedagógicos e específicos, destacando-se nos docentes bacharéis a constituição dos saberes específicos para atuação na EPT. Os docentes apontaram como caminhos de formação continuada tanto institucionais quanto em seus campi, a formação em serviço, capacitação por meio de cursos, complementação pedagógica e atividades onde possam trocar suas experiências de práticas pedagógicas. A pesquisa apresentou que a formação continuada no Ifes precisa envolver aspectos específicos da área de atuação docente, articulados com conhecimentos pedagógicos e experienciais.

Palavras-chave: Formação continuada. Perspectiva. Docência na Educação Profissional e Tecnológica.

ABSTRACT

QUARTEZANI, Mara Cristina Ramos. **Paths for Continuing Education at the Federal Institute of Espírito Santo based on the perspective of teachers from the campi located in the northern of the State.** 2015. 138 f. Dissertation (Master) Faculdade do Vale do Cricaré, São Mateus, 2015.

This work discusses the continuing education of teachers for Professional and Technological Education at the Federal Institute of Espírito Santo (Ifes). The general objective was to understand the perspectives of Ifes teachers, from the campi located in Linhares, Montanha, São Mateus and Nova Venécia, regarding continuing education. The research is qualitative and it has as specific objectives: (i) to identify continuing education programs conducted institutionally; (ii) to understand the teaching reality concerning the formation processes already experienced by the teachers and their perspectives on institutional and on campi actions on continuing education; and (iii) to point out the paths for continuing education from the teachers' perspective. As data collection instruments, regarding the actions developed by the Ifes, we used the documentary research through reports and documents available on the corporate website and research questionnaires sent to the Dean of Education, Research and Graduation and to the Reference Center for Training and Distance Education – CEFOR. The investigation was conducted with 58 teachers, from which 18 have a teaching and 40 have a bachelor/technologist degree. To collect the data concerning the teachers' perspectives, it was used an online questionnaire via google docs, where the teachers from the campus locus of the research could present their ideas. Data analysis identified that the Ifes, in general, has performed few actions of continuing education for the teachers of the institution. The existing Postgraduate programs have achieved only a few lectures of the Institute. It was diagnosed that the actions of the campi are usually held in lectures, seminars and the like, not outlining a systematic training and a continuous program. Data analysis on the teacher's perspective, presented that the lectures interlocutors of the research are mostly bachelors without a teaching training and, despite having the Graduate courses, they are geared to the specifics of their initial training. The knowledge of the teachers working in the EPT (technological and Professional Education) are constructed connecting experiential, educational and specific knowledge, but among the bachelors, the specific knowledge prevails during their work on EPT. Teachers pointed out as the paths to continuing education, both institutionally and on their campi, the in-service training, training courses, and complementary teaching activities where they can exchange their experiences of teaching practices. The research showed that continuing education at Ifes needs to involve specific aspects of the teacher's practice area, linked to educational and experiential knowledge.

Keywords: Continuing Education. Perspective. Teaching in the Professional and Technological Education.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Perspectiva de oferta de cursos de Pós-graduação identificadas no PDI 2014-2019	76
Tabela 2 –	Disciplinas lecionadas pelos docentes no ano de 2015	81
Tabela 3 –	Motivos pelos quais os docentes ingressaram na carreira do Ensino Básico Técnico e Tecnológico	81
Tabela 4 –	Modalidades apontadas pelos interlocutores como experiência profissional na docência antes do ingresso no Ifes	82
Tabela 5 –	Contribuições da experiência profissional fora do magistério para a atuação na docência no Ifes	84
Tabela 6 –	Tipos de formação pedagógica vivenciadas pelos docentes antes de ingressarem no Ifes	95
Tabela 7 –	Formação pedagógica sugerida pelos docentes para os profissionais não detentores de diploma de Licenciatura	107
Tabela 8 –	Propostas de formação elencadas pelos docentes	109
Tabela 9 –	Perspectiva docente quanto à formação continuada desenvolvida no campus onde atua	111

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Atividades de aperfeiçoamento desenvolvidas pelos campi do Ifes em 2014	73
Quadro 2 –	Programas de Pós-graduação ofertados pelos campi do Ifes de acordo com relatório de Gestão 2014	75
Quadro 3	Contribuições da graduação para o exercício da docência na Educação Profissional e Tecnológica com base na perspectiva do Professor	87

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 –	Atividades desenvolvidas pelos docentes no Ifes	80
Gráfico 2 –	A percepção do docente quanto à sua prática pedagógica no âmbito da EPT	92
Gráfico 3 –	Formação continuada e/ou pedagógica dos docentes após ingresso no Ifes	96
Gráfico 4 –	Avaliação dos docentes quanto à política de formação continuada no Ifes	98
Gráfico 5 –	Tipos de formação continuada oferecida pelo Ifes revelada pelos docentes da pesquisa	101

LISTA DE SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional para a Formação de Professores
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEFAM	Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CEFOR	Centro de Referência em Formação e em Educação à Distância
CEFETs	Centros Federais de Educação Tecnológica
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DEB	Diretoria de Educação Básica
IF	Institutos Federais
Ifes	Instituto Federal do Espírito Santo
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
ETEFES	Escola Técnica Federal do Espírito Santo
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPES	Instituições Públicas de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OBEDUC	Observatório da Educação
PAR	Plano de Ações Articuladas
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
REDE	Rede Nacional de Formação Continuada de Professores
RFEPT	Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica
ROD	Regulamento da Organização Didática
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UTFPR	Universidade Tecnológica do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 REFERÊNCIAL TEÓRICO.....	21
2.1 Contexto histórico da formação de professores no Brasil: do período colonial à Lei 9394/96.....	21
2.2 Formação continuada de professores no contexto da prática pedagógica.	34
2.2.1 A formação continuada e permanente: eixos de atuação	42
2.3 Formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica	49
2.3.2 Educação Profissional nos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia.....	56
2.3.1 A prática pedagógica na formação docente para a Educação Profissional e Tecnológica.....	57
3 METODOLOGIA	65
3.1 Lócus da Pesquisa	65
3.2 Caminhos metodológicos	67
3.3 Interlocutores da pesquisa	68
3.4 Análise e interpretação dos dados	68
4. A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO.....	70
4.1 Caracterização da formação docente do Instituto Federal do Espírito Santo	70
4.1.1 Ações de aperfeiçoamento desenvolvidas pelo Ifes como formação continuada	72
4.1.2 Formação continuada no Ifes em programas de Pós-graduação.....	74
4.2 A perspectiva dos docentes do Ifes quanto à formação continuada: características e caminhos apontados	78
4.2.1. Perfil docente: a formação inicial e a formação por níveis	78

4.2.2 O ingresso no lfes: atividades desenvolvidas e fatores motivacionais	79
4.2.3 A experiência profissional.....	82
4.2.4 Saberes docentes <i>versus</i> prática pedagógica na perspectiva professor.....	86
4.3 A formação continuada sob a perspectiva do professor.....	94
4.3.1 A formação continuada na percepção do docente: concepção e experiências	94
4.3.2 As ações institucionais de formação continuada sob a perspectiva docente ...	97
4.4 Caminhos para a formação continuada: a construção coletiva sob a perspectiva do professor.....	106
4.4.1 A formação continuada sob a perspectiva do professor: apontamentos quanto a ações institucionais	106
4.4.2 A formação continuada sob a perspectiva do professor: apontamentos de ações nos campi	110
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
REFERÊNCIAS.....	123
APÊNDICES	133
APÊNDICE A – Carta de apresentação (Reitoria)	133
APÊNDICE B – Termo de Esclarecimento (Professores).....	134
APÊNDICE C – Questionário de pesquisa (Pró-Reitorias/CEFOR)	135
APÊNDICE D – Questionário de pesquisa (docentes).....	136

1 INTRODUÇÃO

As constantes reformas educacionais bem como o grande avanço do conhecimento científico têm influenciado de forma significativa o desenvolvimento de programas, políticas, projetos e ações voltados para formação de professores e profissionais da educação. Questões como melhoria da qualidade do ensino, também contribuem para que estudos a respeito desta temática sejam realizados. A partir dos anos 2000, houve um grande crescimento no campo de pesquisas relacionadas à formação de professores, formação continuada e políticas de formação (GARRIDO, BRZEZINSK, 2006).

A formação continuada é defendida por pesquisadores como Alarcão (1998), Alvorado-Prada e Freitas (2010), Pimenta (2000 e 2002), Nóvoa (1997), Tardif (2002), dentre outros. Para Alarcão (1998) é um processo dinâmico que se desenvolve no decorrer da vida profissional do docente; Alvorado-Prada e Freitas (2010) a compreende como um processo amplo que se torna instrumento de melhoria do processo ensino e aprendizagem, das práticas pedagógicas, bem como para o aprimoramento dos conhecimentos teóricos; Pimenta (2002) a concebe como potencializador da melhoria das práticas docentes, tornando-se imprescindível para o enfrentamento de dilemas e conflitos advindos desta prática; segundo Nóvoa (1997) ela ocorre a partir da realidade escolar, enquanto Tardif (2002) salienta que ela permite a construção da identidade docente e a discussão de seus saberes. Para os autores a formação continuada se constitui ferramenta de melhoria da qualidade da educação bem como de aprimoramento da prática pedagógica docente.

Conforme afirma Imbernón (2006, p.48), a formação “deve ter como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente [...], realizando um processo constante de auto-avaliação que oriente seu trabalho”. Neste contexto, o espaço escolar deve se configurar como o meio de formação permanente e contínua de seus profissionais, buscando na troca de saberes refletir sobre sua prática educativa. Uma política que não seja planejada com este objetivo, pouco atingirá em mudanças significativas, permeando somente o desenfreado crescimento de formações para cumprimento de legislações.

Considerando a formação docente para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), estudos como os de Machado (2008a; 2008b), Kuenzer (2008), Moura (2008) Gariglio e Burnier (2012) e Burnier (2006) revelam que a formação docente para esta modalidade, sobretudo quanto à formação continuada, revelam-se em programas não sistematizados, de caráter emergencial, de pequena duração, demonstrando precariedade e até mesmo a ausência de uma política que de fato atenda às urgentes necessidades formativas desta modalidade. Os autores destacam ainda que as ações neste sentido desenvolvidas no âmbito das instituições de EPT pouco contribuem para uma a construção da identidade destes docentes e de seus saberes.

A EPT avança com a universalização do ensino promovida pela implementação dos Institutos Federais de Ciência e Tecnologia. Criados através da Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008, atuam nos diversos níveis e modalidades da Educação Profissional, visando o desenvolvimento integral dos estudantes, sendo sua função também atuar na formação de professores e promover formação continuada e em serviço.

O Instituto Federal do Espírito Santo – Ifes -, vêm desenvolvendo algumas ações de formação continuada, contudo conforme apontado no site do Centro de Referência em Formação e em Educação à Distância - CEFOR divulgadas no site do Cefor, estas ações são, em sua maioria, voltadas para outros profissionais, não direcionando-as aos docentes do instituto atuantes na EPT.

No sentido de garantir esta formação determinada pela legislação, nos editais de seleção de docentes para ingresso no Ifes, é determinado ao professor que não possuir curso de Licenciatura Plena, sua inclusão no Programa Especial de Formação Pedagógica, quando da possibilidade de oferta por este instituto. As ações deste programa, segundo editais de seleção, serão definidos por setor específico da reitoria que, verificarão as demandas, e, quando possível ofertarão. Neste sentido, torna-se necessário compreender como isto ocorre institucionalmente, bem como as ações já empreendidas institucionalmente.

É possível perceber algumas ações a respeito de formação docente realizadas pelos Ifes como seminários de formação, cursos de aperfeiçoamento, programas de pós-graduação, discussões respeito de formação de professores com enfoque para a

formação pedagógica. Tais ações são realizadas através de eventos envolvendo docentes e outras em forma de cursos de aperfeiçoamento. Há ainda cursos em nível de especialização desenvolvidos pelo Centro de Educação à Distância, onde os docentes podem participar, cumprindo assim, o disposto pela LDB.

Nos campi ações são desenvolvidas pela equipe pedagógica a fim de discutir diversas temáticas do processo ensino-aprendizagem. Através destes encontros, nos relatos dos docentes, compreende-se a necessidade de formação pedagógica e formação específica na área de atuação, corroborando assim, para o entendimento de que a formação continuada deve ser permanente para acompanhamento do desenvolvimento dos conhecimentos, troca de saberes e para o aprimoramento da prática.

Os encontros de formação realizados nos campi, geralmente são organizados em atendimento ao Regulamento da Organização Didática – ROD – em reuniões pedagógicas iniciais e intermediárias. No entanto, há uma real necessidade de uma ação de formação institucionalizada, com ações delineadas e construídas a partir das realidades locais. Enquanto atuante na função pedagógica no Ifes, percebo a falta de um plano de ação que garanta os espaços internos de formação, o incentivo à formação específica, seja em nível de aperfeiçoamento ou de Pós-Graduação.

Considerando o Plano de Desenvolvimento Institucional do Ifes – PDI, que possui como meta a ser alcançada a ampliação de oferta de formação continuada, de programas de Mestrado e Doutorado, contribuindo assim, para que, as ações que visem a implementação de propostas de formação sejam fortalecidas, considero importante compreender a partir da perspectiva do professor, como esta ação tem sido desenvolvida, seus formatos e áreas de atuação.

Neste sentido, o presente trabalho pauta-se em inquietações que permearam minhas reflexões no exercício da orientação pedagógica no Ifes campus São Mateus. Atuando nesta função, participei de vários momentos que propiciaram a discussão a respeito de formação. Sejam em reuniões pedagógicas, de coordenação ou dos próprios momentos de formação desenvolvidos, percebi nos diálogos, a necessidade que os docentes possuíam de formação, seja ela pedagógica ou em área específica. Relembro algumas falas: “não há como lecionar essa disciplina sem capacitação”, “para trabalhar essa problemática é preciso

formação”, “não temos formação para lidar com isso”, “a escola precisa incentivar os professores a fazer mestrado e doutorado”. Esse discurso sempre esteve presente nas reuniões pedagógicas as quais participava.

Estas reuniões se constituem espaço de discussão, análise e reflexão da prática pedagógica e do processo educacional. Nas reuniões pedagógicas iniciais, são realizados momentos de reflexão, de planejamento das ações pedagógicas do ano letivo, de troca de experiências e, nestes momentos, também se percebe o anseio que os professores possuem em participar de formação. Nestas reuniões a equipe pedagógica do campus busca desenvolver atividades de formação pedagógica e isso vem ocorrendo com uma certa regularidade desde o ano de 2012. Importa salientar que as reuniões pedagógicas iniciais, desde a implantação do campus em 2006, foram realizadas. No entanto, o caráter de formação pedagógica processual e regular só se evidenciou a partir do momento que a gestão do campus implementou a Comissão Permanente de Formação Pedagógica, ação esta idealizada, elaborada e encaminhada pelo setor pedagógico.

Considerando as ações de formação pedagógica desenvolvidas no Ifes campus São Mateus pela equipe pedagógica, nos anos de 2012, 2013, 2014 e 2015, das quais participei ativamente da organização e desenvolvimento das atividades, foi possível observar no discurso dos professores que participaram, a necessidade de uma formação mais específica com foco em suas áreas de atuação. Este discurso estava presente, principalmente, naqueles que possuíam formação na área das engenharias.

Em estudo que realizei com “docentes engenheiros” deste campus sobre formação e prática pedagógica, foi possível compreender que estes entendem a formação continuada como algo além do campo pedagógico. Para os docentes, a formação precisa permear sua formação inicial sendo propulsora de conhecimentos de novos métodos, no entanto, ressaltavam em outro questionamento o conhecimento pedagógico para o ofício de ser professor (QUARTEZANI, 2013).

Esta experiência no âmbito das ações de formação pedagógica no campus São Mateus, fez com que eu indagasse a respeito de ações de formação em outros campi. Considerando que o Mestrado em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional possui uma característica interdisciplinar com foco nas

questões regionais, resolvi estender meu campo de pesquisa para outros campi, a fim de identificar quais ações de formação são desenvolvidas. E, pela proximidade e características regionais, considerei importante realizar a pesquisa nos campi Linhares, São Mateus, Montanha e Nova Venécia.

Deste modo, apresento como problema de pesquisa o seguinte questionamento: Como os docentes do Instituto Federal do Espírito Santo lotados nos campi Linhares, São Mateus, Nova Venécia e Montanha compreendem a formação continuada e quais suas perspectivas?

A fim de responder tal questionamento, o objetivo geral deste trabalho é compreender as perspectivas dos professores situados nos quatro campi, a respeito de formação continuada. Desta forma, os objetivos específicos constituem-se: 1) Identificar os programas e as ofertas de formação continuada realizadas pelo Ifes 2) Compreender como os docentes dos campi envolvidos na pesquisa entendem a formação continuada, identificando os processos de formação inicial e continuada já vivenciado pelos mesmos e suas as necessidades formativas; 3) Apontar caminhos, a partir das perspectivas dos docentes, para uma proposta de formação continuada que contemple as necessidades destes profissionais.

O trabalho está estruturado em cinco capítulos. O primeiro capítulo trata da introdução onde estão apresentados, de forma geral, a temática do estudo, a justificativa, o problema e os objetivos.

O segundo capítulo apresenta o Referencial Teórico que embasou o estudo. Autores como Antônio Nóvoa, Maurice Tardif, Francisco Imbérnón, Bernadetti Gatti, Selma Garrido Pimenta, dentre outros, fundamentam os conceitos de formação continuada, suas formas, sua problemática no cenário de políticas públicas atuais e suas implicações na prática pedagógica docente. Engloba-se neste arcabouço teórico pesquisas recentes quanto à formação continuada, sobretudo no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica.

No terceiro capítulo é apresentada a metodologia da pesquisa. Nele consta a abordagem do estudo, os procedimentos de coleta e análise de dados, bem como a caracterização do lócus da pesquisa.

O quarto capítulo apresenta os resultados do estudo através de subdivisões. Primeiramente são apresentados os dados coletados junto à Reitoria do Ifes por meio de questionário eletrônico e pesquisa no site institucional. Na sequência são apresentados os resultados obtidos por meio do questionário aplicado aos docentes, apresentando a perspectiva destes profissionais para a formação continuada no Ifes.

O quinto capítulo traz as considerações finais da pesquisa bem como as recomendações para futuros estudos.

2 REFERÊNCIAL TEÓRICO

2.1 Contexto histórico da formação de professores no Brasil: do período colonial à Lei 9394/96

O percurso da formação de professores no Brasil teve início no período colonial com a implementação das primeiras legislações que regem a educação iniciadas no ano de 1823 e, estende-se até os dias atuais com a promulgação das novas diretrizes educacionais determinadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96. Traçar uma retrospectiva histórica da formação de professores no Brasil requer compreender como se inseriu e desenvolveu a trajetória da educação neste país, desde os primórdios de sua história com as influências da educação jesuítica até as novas diretrizes educacionais implementadas pela lei da educação de 1996.

A partir de 1549 chegaram ao Brasil os primeiros grupos de jesuítas os quais fundaram uma escola que possuía o objetivo inicial de ensinar a ler e escrever. Os primeiros “professores” do Brasil colonial foram os padres jesuítas, os quais tiveram um controle sistemático da educação indígena, sobretudo no ensino voltado para a catequese, formação de jovens e, letrados em estudos superiores formados especificamente a serviço da igreja e do estado. O ensino nesta época era voltado para aprendizagens da doutrina cristã e seu caráter era civilizatório e conservador, bem como não havia uma preocupação por parte do estado em formar professores, uma vez que os jesuítas eram considerados altamente preparados para a tarefa de “pregar” os ensinamentos religiosos (PINHEIRO; MONTEIRO, 2008).

Os jesuítas implementaram no Brasil um sistema educacional próprio, pautado na influência dos movimentos de Reforma e Contra-Reforma, contribuindo para a instituição de um ensino que promovesse o fortalecimento da fé católica e, de acordo com Neto e Maciel (2008), proporcionou inúmeras mudanças na cultura indígena alavancando o processo de colonização brasileiro.

O Projeto Educacional Jesuítico não era apenas um projeto de catequização, mas sim um projeto bem mais amplo, um projeto de transformação social, pois tinha como função propor e implementar mudanças radicais na cultura indígena brasileira (NETO; MACIEL, 2008, p. 173).

A chegada do segundo grupo de jesuítas em 1551 traz um marco para a educação no Brasil, sobretudo com a vinda do Padre Manoel da Nóbrega, pois, foi através deste grupo, que foram instituídas cinco escolas de ensino elementar e três colégios voltados para o ensino de escrita e leitura, configurando a estrutura curricular dos chamados cursos primários. A metodologia de ensino deveria ser seguida rigorosamente pelos padres professores através do *Ratium Studiorum*, um conjunto de regras que estabelecia o que deveria ser desenvolvido nas aulas como organização das classes, horários e programas de aulas e as disciplinas a serem estudadas (PINHEIRO; MONTEIRO, 2008).

De acordo com Pinheiro e Monteiro (2008), o modelo educacional estabelecido pelo *Ratium Studiorum* era europeu e a formação oferecida nos colégios e escolas elementares, muitas delas dentro das aldeias indígenas, era a humanística e a literária. O estudo de música também foi instituído e este grupo de ensinamentos eram denominados cursos secundários dos quais envolvia o ensino de humanidades. Havia apenas dois cursos superiores de Teologia e Filosofia, e, mais tarde, instituiu-se o de Ciências. Importa destacar que o ensino era voltado para os ensinamentos cristãos e os professores para esta docência eram preparados com atenção especial para que não fugissem dos dogmas ali ensinados.

É por isso que dedicavam especial atenção ao preparo dos professores – que somente se tornam aptos aos trinta anos – selecionavam cuidadosamente os livros e exerciam rigoroso controle sobre as questões a serem suscitadas pelos professores, especialmente em filosofia e teologia (RIBEIRO, 2007, p.25).

Com a expulsão dos jesuítas do Brasil em 1759, o ensino público é de fato instituído e financiado pelo estado, possuindo características que enaltecessem as vontades do governo. Através do Alvará de 28 de junho de 1759 os jesuítas foram proibidos de realizar ensinamentos, as escolas passaram a possuir um Diretor Geral de Estudos e todos os professores seriam selecionados através de exames. As escolas públicas e particulares deveriam passar pela avaliação deste diretor para exercer atividades. Através do alvará foram listados livros proibidos de serem utilizados e determinados os que deveriam ser ensinados.

Segundo Ribeiro (2007), o estado teve dificuldades para implementar o novo modelo educacional, pois a formação dos professores era de modelo jesuítica. A educação

não era para todos, apenas homens de uma sociedade elitizada tinham acesso à escola e as mulheres eram educadas para os afazeres domésticos. Por este motivo, o ensino era precário e o estado foi obrigado a manter aspectos da formação clássica dos jesuítas, havendo possibilidade de complementos dos estudos na Europa.

O decreto de 1º de março de 1823 criou a Escola de Primeiras Letras pelo método de ensino mútuo para instrução das corporações militares. Até então, o ensino era realizado de forma individual e, através deste decreto e da implementação da Lei de 15 outubro de 1827, o ensino passou a ser para grupos de estudantes e aos professores que não possuíam formação para ensinar o novo método, foram dadas instruções em curto prazo, no entanto, eram descontados de seus salários os encargos desse processo formativo. Os professores formados deveriam ser multiplicadores da prática pedagógica aos demais professores e os alunos avançados das classes deveriam ser treinados como monitores a serem futuros professores.

Contudo, a falta de qualificação adequada e baixos provimentos financeiros tornaram-se obstáculos para a implementação efetiva deste decreto/lei uma vez que não havia grande procura pela docência e eram admitidos professores que não possuíam a devida formação. É o que aponta o estudo de Sucupira (2001) ao citar relatórios dos Ministros do Império Lino Coutinho e Visconde de Macaé, os quais demonstram os motivos de essa lei não ter vigorado. Sucupira (2001, p. 59) relata alguns destes problemas:

1) A falta de qualificação dos mestres; 2) o profundo descontentamento em que vive o professorado, resultante da “falta de recompensa pecuniária suficiente”; 3) “a deficiência de métodos convenientes aplicados a este gênero de ensino”, 4) a precariedade das instalações escolares ou, segundo a linguagem do relatório, “a falta de edifícios de uma capacidade adequada às precisões do ensino.

Em 1834, surge a reforma constitucional pela qual são instituídas as províncias e com elas nascem as Escolas Normais. As Escolas Normais para o ensino primário visavam sanar, em parte, o problema da precarização da formação de professores e, na cidade do Rio de Janeiro, em 1835 surge a Primeira Escola Normal do Brasil com o intuito de “preparar os futuros mestres no domínio teórico-prático do método

monitorial/mútuo”, nos moldes europeu, em especial o francês (BASTOS, 1998, p.96).

Após seu estabelecimento no Rio de Janeiro, as Escolas Normais foram instituídas em outras províncias do Brasil e sua implementação foi considerada como um primeiro “ensaio de uma instituição destinada especificamente à formação do pessoal docente para as escolas primárias” (TANURI, 2000, p.64), contudo, a premissa desta formação visava a implementação do método de ensino mútuo no modelo Lancastriano¹. As Escolas Normais eram de todo contestadas sendo consideradas “muito onerosas, ineficientes qualitativamente e insignificantes quantitativamente, pois era muito pequeno o número de alunos formados” (SAVIANI, 2009, p. 143).

A trajetória das Escolas Normais foi marcada por incertezas e tribulações onde ao passo que, se instituíam em algumas províncias e se extinguíam em outras, como o caso da escola da Província do Rio de Janeiro fechada em 1849 e reaberta em 1859 (TANURI, 2000). Neste período, por meio do Decreto 1331-A de 17 de fevereiro de 1854 foi promovida uma reforma no ensino primário e secundário. O decreto passou a instituir os professores adjuntos que atuavam como ajudantes dos regentes de classe, aprimorando-se nos conteúdos e práticas de ensino, estabelecendo assim, uma nova forma de preparação dos novos professores. No entanto, não foram obtidos bons resultados e as escolas normais voltaram a ser instaladas (SAVIANI, 2009).

O Decreto 7.247 de 19 de abril de 1879 reforma a educação brasileira em todos os níveis incluindo o Ensino Superior. Para Melo e Machado (2009) um marco deste decreto foi a expansão da oferta de ensino superior com abertura para que instituições privadas pudessem oferecê-lo de forma regulada e supervisionada. Esta reforma conhecida como Leôncio de Carvalho baseava-se na Filosofia da educação defendida por Rousseau e trouxe a liberdade de ensino para crianças de 7 a 14 anos de ambos os sexos, o que até então, era permitido somente a estudantes do sexo masculino. Conforme aponta Tanuri (2000), iniciou-se um processo de

¹ Por meio deste método o professor instrui e dirige simultaneamente todos os alunos que realizam os mesmos trabalhos ao mesmo tempo. O ensino é coletivo e apresentado ao grupo de alunos reunidos em função da matéria a ser ensinada. Os alunos são divididos de maneira, mais ou menos homogênea de acordo com seu grau de instrução. Para cada grupo ou classe um professor ensina e adota material igual para todos (LESAGE, apud BASTOS, 1997, p.117).

reconhecimento do papel das Escolas Normais com melhorias significativas no currículo, formas de ingresso e acesso à educação para mulheres.

No novo currículo da Escola Normal observa-se aspectos de formação para atuação profissional em que para mulheres eram possibilitados ensinamentos de economia doméstica, princípios de lavoura e horticultura e música vocal, ao passo que para os homens haviam ensinamentos de práticas manuais de ofício. Tanuri (2000), aponta que em algumas províncias apenas a Pedagogia era responsável pela formação de professores com limitação de disciplinas pedagógicas, contudo, compreende o enriquecimento da formação ocorrido por meio da reforma curricular, bem como abertura para ingresso do público feminino nos Cursos Normais.

Para Ecar e Uekane (2012, p. 65) “o programa de ensino proposto para a Escola Normal trazia para a formação dos professores conhecimentos e conteúdos mais alargados, o que fariam com que a constituição deste novo profissional fosse aprimorada em relação às exigências anteriores”, demonstrando assim, uma formação mais ampla voltada para o aprimoramento profissional.

A partir de 1880 o ensino secundário no Brasil passou a ser de três anos, no entanto, ainda apresentava problemas de organização curricular que, de acordo com Ribeiro (2007), por serem noturnos, com precarização de aulas práticas, não garantia a profissionalização adequada. Considerando a defesa de Saviani (2009) ao afirmar que a qualidade do ensino está atrelada a professores bem formados, a falta de preparo adequado dos professores nesta época não atendia a qualidade necessária à educação.

Com as reformas políticas e sociais ocorridas neste período a partir da Proclamação da República, um cenário não muito favorável ao desenvolvimento dos programas educacionais se configura, uma vez que as ações neste âmbito buscavam favorecer interesses políticos e econômicos, sobretudo nas regiões produtoras de café. É o caso da reforma paulista à Escola Normal ocorrida aos 12 de março de 1890 convertendo-as em escolas modelo. Nos moldes da reforma, as Escolas Normais instituídas para formar professores passam a incluir na estrutura curricular disciplinas de Educação Cívica, Noções de economia política e Exercícios militares e escolares, o que é abordado pela primeira vez no currículo da formação destes profissionais.

Por conseguinte, a Constituição Republicana de 24 de fevereiro de 1891 assegura ao Congresso Nacional à responsabilidade pelo ensino superior no Brasil, possibilitando criação desta modalidade de ensino nos Estados. Importa salientar que foi delegado ao Estado à incumbência da formação de professores. Deste modo, os professores a lecionar nesta época, precisavam ser formados em Escolas Normais do Estado. Teixeira (2007) discute o papel do estado na formação de professores entre 1892 a 1933 e adverte que, por um longo período de tempo, este recrutou cidadãos comuns que, selecionados por meio de provas, eram designados para dar aula em escolas preliminares. O autor aponta ainda que tais profissionais repetiam a prática pedagógica das experiências educacionais obtidas no seio familiar e, de acordo com o que se regia, é que esses conhecimentos práticos serviam de base para o exercício da profissão docente (TEIXEIRA, 2007).

Outras leis que regularam a educação nacional após a Constituição Federal de 1891 promoveram mudanças significativas neste cenário: Lei nº 88 de 08/09/1892 do Estado de São Paulo, reforma a instrução pública do ensino dividindo este em preliminar e complementar, bem como traz a criação de quatro Escolas Normais Primárias e uma de Ensino Superior onde os professores serão admitidos por concurso público; Lei nº 169 de 07/08/1893 altera a Lei anterior determinando que os professores de ensino preliminar sejam dispensados de concurso; Lei 374 de 03/09/1895 melhorou, ao menos em seu texto, a formação dos professores quando determinou mais um ano de duração para práticas de ensino; Lei 175 de 08/12/1920 modificou mais uma vez o ensino compreendendo os níveis primário, médio, complementar, secundário especial, profissional e superior, unificando as Escolas Normais de formação. Um marco no processo de discussão da educação ocorre em 1921 com a I Conferência Interestadual do Ensino Primário que discutiu a organização escolar e curricular da educação nacional.

A educação republicana foi rica em legislação e reformas educacionais, sobretudo quanto à formação de professores. Pinheiro e Monteiro (2008) revelam que no ideário republicano há uma busca em consolidar a profissionalização docente exigindo-se uma formação para a prática. Para os autores inicia-se a distinção da profissão de professor das demais, configurando-a com especificidades próprias e a formação ideal naquele período passa a ser critério para ingresso em sua carreira, exigindo assim, bases científicas para a profissionalização dos professores.

Contudo, apesar dos avanços na formação docente, Tanuri (2000) avalia que a escola normal superior no período republicano não se instalou uma vez que o Estado passou a organizar de forma independente os sistemas de ensino.

Considerando as reformas ocorridas no Ensino Primário e Secundário, novas diretrizes de formação docente foram instituídas, como exemplo, no Paraná, sobretudo entre as décadas de 20 e 30, ocorreu a reforma de Lysimaco Ferreira da Costa pela qual o ensino normal foi dividido em dois cursos, um fundamental ou geral com duração de 3 anos e outro profissional sendo realizado em 3 semestres.

Outra reforma ocorreu em 1932, referendada por Anísio Teixeira em que as Escolas Normais foram reorganizadas e transformadas em Institutos de Educação, constituindo assim, escolas de professores. Deste modo, a formação ocorreria em dois momentos: formação primária realizada em dois anos e formação na escola de professores que oferecia cursos complementares ao inicial. Posteriormente à escola de professores tornou-se Faculdade de Educação incorporada à Universidade Federal do Distrito Federal (TEIXEIRA, 1932). Em São Paulo, não foi diferente, o ensino foi reformulado pelo Decreto 5884 de 01 de abril de 1933, passando à compreensão da educação pública também a formação de professores. Os Institutos de Educação foram implementados e em 1934 foram incorporados à Universidade de São Paulo.

Conforme salienta Saviani (2009), “uma nova fase se abriu com o advento dos institutos de educação, concebidos como espaços de cultivo da educação, encarada não apenas como objeto do ensino mas também da pesquisa”, buscando assim, a consolidação de um processo de formação de professores que possibilitasse a correção das deficiências das antigas Escolas Normais.

Inicia-se então, um processo de implementação de cursos de aperfeiçoamento para o magistério, ao passo que a Pedagogia buscava instalar-se como saber científico. Mello² (1956 apud TANURI, 2000), registra que através do Decreto Lei nº 311 de 11 de agosto de 1942, a Paraíba passa a ofertar cursos de aperfeiçoamento para professores e administradores escolares, e, o curso de Pedagogia é criado através do Decreto 1.190 de 04 de abril de 1939 destinado a formar Técnicos em Educação

² MELLO, José Baptista de (1956). Evolução do ensino na Paraíba. João Pessoa (imprensa oficial).

e professores de disciplinas pedagógicas dos Cursos Normais, revelando uma nova sistematização da educação no que diz respeito à formação destes profissionais.

Em 1937 é criado o Instituto Nacional de Pedagogia, atual Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Sua principal atribuição era organizar a documentação e promover pesquisas no âmbito do desenvolvimento educacional. Passou a ser de sua incumbência a partir de 1938 trabalhos inerentes a seleção, aperfeiçoamento, especialização e readaptação do funcionalismo público da União (Decreto-Lei nº 580 de 30/07/1938). Neste contexto, a educação passa a ser sistematizada nacionalmente e sua organização, funcionamento e regulação são determinantes para o aprimoramento de ações voltadas à formação docente.

Considerando o avanço industrial desta época, torna-se necessária a reformulação do ensino, o que ocorre com a implementação das Leis Orgânicas entre 1942 e 1946. Por meio delas, reformas no ensino primário e secundário são realizadas e novas formas de organização são configuradas. Aparecem então outras modalidades como o ensino industrial, o comercial, o agrícola e uma nova organização do ensino normal. “Elas visavam à construção de um sistema centralizado e articulado intrapartes, e atingiram tanto o ensino público quanto o particular mediante o mecanismo de equiparação” (HILSDORF, 2013, p. 101). Para esta autora o ensino técnico implementado pelas Leis Orgânicas possuía caráter formador pois era organizado em ciclos oferecendo uma formação contínua com disciplinas humanísticas, específicas e técnicas. No entanto, não apresentou mudanças relevantes quanto às dicotomias existentes entre as classes sociais uma vez que o ensino industrial era voltado para as camadas populares.

Surge então uma nova configuração educacional onde a Educação Profissional inicia seu percurso. É com a implementação das leis orgânicas que o ensino profissionalizante começa a se estruturar no sistema educacional brasileiro, o que anteriormente era realizado de forma autônoma em escolas federais, estaduais, religiosas, privadas laicas e das forças armadas (NOVELI, 2007). Tal ensino começa a se organizar segundo sua proposta curricular e em relação aos demais níveis de ensino.

Entre 1942 e 1946 foram promulgadas importantes leis orgânicas: 1) Decreto Lei nº 4073 de 30 de janeiro de 1942 que organizou o ensino industrial; 2) Decreto Lei nº

4048 de 22 de janeiro de 1942 que instituiu o SENAI; 3) Decreto Lei nº 4244 de 09 de abril de 1942 que organizou o ensino secundário em dois ciclos, o ginásial com quatro anos e o colegial com três anos; Decreto Lei nº 6141 de 28 de dezembro de 1943 que reformou o ensino comercial; Decretos-lei n 8.621 e 8.622, de 10 de janeiro de 1946, que criaram o SENAC; Decreto-lei n. 9.613 de 20 de agosto de 1946, que organizou o ensino agrícola (ROMANELLI, 1978). Para o autor, uma nova configuração no sistema educacional brasileiro se estabelece, o que aponta para uma possível reformulação na formação dos professores.

Com o advento das Leis Orgânicas, o Ensino Normal também foi reformulado por meio do Decreto-Lei nº 8.530 de 2 de janeiro de 1946 (Lei Orgânica do Ensino Normal), dividido em dois ciclos correspondentes ao ensino ginásial secundário, que objetivava formar gerentes para o ensino primário e funcionaria em Escolas Normais regionais, e, o ensino colegial que formava professores do ensino primário, sendo seu funcionamento em escolas normais e institutos de educação (SAVIANI, 2009).

As Leis Orgânicas trouxeram dificuldades para o processo de formação de professores uma vez que os cursos e programas de formação ficavam a cargo dos diretores dos Institutos de Educação e, qualquer modificação no currículo dos cursos deveria ser referendado por este diretor. Os programas de disciplinas deveriam ser aprovados previamente pelo diretor dos institutos e as alunas avaliadas mensalmente por meio de exames orais, escritos e práticos (MARTINS, 2000). Apesar dessa característica centralizadora, as Leis Orgânicas do Ensino Normal propunham atividades extracurriculares para os estudantes, o que foi considerado por Martins (2000) como um avanço. A autora avalia que essas atividades impuseram um caráter mais sociável e de cooperação entre as alunas, configurando-se uma formação mais humanística, apesar de enciclopédica.

Com a ideologia de fixar o homem do campo no campo, instituiu-se as Escolas Normais Rurais que formavam professores para o magistério destas localidades. Tanuri (2000) destaca que as Leis orgânicas possibilitaram novas concepções no movimento ruralista presente na época de sua implementação, apontando que iniciativas para ajustes no currículo escolar deveriam ser implementadas a fim de inculcir valores rurais da sociedade brasileira.

Em meio às mudanças ocorridas na educação brasileira, espaços de discussão e debates educacionais são pela primeira vez evidenciados. Cita-se o Primeiro Congresso e Conferência Nacional de Educação, em que discussões sobre uma base comum na formação de professores seria necessária para a organização nacional dos cursos. Havia uma preocupação em uniformizar os currículos a fim de facilitar o processo de transferência de alunos entre as escolas normais. (BRASIL, 1946).

Na década de 1950 instituem-se as chamadas “leis de equivalência” destinadas ao estabelecimento de equivalência entre as modalidades de ensino a nível médio. Por meio delas era garantido ao estudante que completasse o curso de primeiro ciclo do ensino industrial, comercial ou agrícola a matrícula no curso clássico e científico desde que prestassem exames das disciplinas não estudadas naqueles cursos (Leis 1.076 de 31/03/1950 e 1.821 de 12/03/1953).

Conforme aponta Tanuri (2000), outra proposta de formar professores se consolidou com a implementação do Curso Normal Superior, considerada pelo autor como proposta pioneira nos anos 1959 em Goiânia. O curso era semelhante ao de Pedagogia e seu objetivo era formar professores para o ensino primário. Contudo, tal iniciativa foi interrompida após dois anos de implementação uma vez que a lei que criara tal curso foi considerada inconstitucional.

Em 1961 é implementada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024, cujas mudanças foram despercebidas com relação à lei anterior. Permanece o sistema de divisão por ciclos, o nível exigido de formação para o ensino primário é o médio e a educação de nível superior formava profissionais para as universidades. Neste mesmo ano, através da Lei 1.484 fica estabelecida a Semana Nacional de Educação cujo objetivo era promover debates sobre assuntos relativos à instrução e à educação em todo o seu âmbito.

O modelo educacional começou a se descaracterizar a partir do regime militar. A Lei que altera o ensino superior em 1968 trouxe mudanças na organização do curso de Pedagogia, exigindo habilitações técnicas específicas nas áreas de atuação deste profissional. Por conseguinte, a LDBN nº 5692/71 anula parte do ensino das Escolas Normais e estabelece a Habilitação Específica para o Magistério. Pela primeira vez é

percebida uma formação que pudesse ser elevada progressivamente através de níveis.

- a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;
- b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração;
- c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena (Lei 5692/71, Art. 30).

Além dessa habilitação específica por níveis e modalidades de ensino, os professores poderiam realizar estudos adicionais correspondentes a um ano letivo, incluindo, quando for o caso, a formação pedagógica para lecionar a níveis mais elevados. Para Tanuri (2003), os modelos determinados pela 5692/71 pouco alterou a formação, no sentido de que permaneceram cursos independentes sem qualquer articulação nas habilitações para o magistério, ora focando somente aspectos pedagógicos, ora focando conteúdos e objetos de ensino específicos.

A Lei 5692/71 além de implementar normativas burocráticas, trouxe precariedade à formação dos professores. Saviani (2009, p. 147) salienta tal precariedade ressaltando que o governo se viu obrigado a buscar alternativas para minimizar os impactos. “A evidência e gravidade dos problemas levaram o governo a lançar, em 1982, o projeto Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs), que teve o caráter de revitalização da Escola Normal”, transformando-a em espaço adequado para formação inicial e continuada de professores.

Apesar da proposta do CEFAM ser considerada positiva, Saviani (2009) relata sua descontinuidade, pois a quantidade de profissionais alcançada era restrita, uma vez tal política de formação pouco se estendia aos professores formados na rede pública.

Outra tendência marcante na Lei de 1971, é o caráter tecnicista de organização e da divisão do ensino, trazendo total dissociação entre teoria e prática no nível médio. A formação tornou-se fracionada e o número de habilitações para cada etapa aumentou significativamente. Saviani³ (1986) e Warde⁴ (1977, apud FRANKFURT,

³ SAVIANI, Dermeval. 1982. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez Editora / Autores Associados.

2011) apontam as deficiências na referida Lei e conferem seu caráter tecnicista não liberal destacando o declínio decorrente na formação docente.

(...) enquanto o liberalismo põe a ênfase na qualidade ao invés da quantidade; nos fins (ideais) em detrimento dos métodos (técnicas); na autonomia *versus* adaptação; nas aspirações individuais ao invés das necessidades sociais; e na cultura geral em detrimento da formação profissional, com o tecnicismo ocorre o inverso. Ora, enquanto os princípios da Lei 4024 acentuavam o primeiro elemento dos pares de conceitos acima enunciados, os princípios das Leis 5540 e 5692 inegavelmente fazem a balança pender para o segundo. (SAVIANI, 1982, p. 148, apud, Frankfurt, 2011).

Entre 1980 e 1990 ocorrências de ordem organizacional dos profissionais da educação impulsionaram discussões a respeito da educação no Brasil, sobretudo quanto à formação de professores. Cita-se o Comitê Pró-Formação do educador que, mais tarde, transformou-se na Associação Nacional para a Formação de Professores – ANFOPE. Essa associação promovia debates, discussões e produzia propostas para reformulação dos aspectos de formação de professores em busca de uma legislação educacional que abrigasse às necessidades dos profissionais em articulação com as ações governamentais. Estes debates desencadearam a reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura adotando a docência como base da identidade profissional dos que trabalham na educação (SILVA, 2003).

O marco em torno das mudanças educacionais ocorridas entre 1980 e 1990 foi a nova Constituição Federal de 1988. Por meio dela e, considerando, os movimentos pró-democratização, a educação nacional começa a ser considerada no âmbito da teoria crítica, rompendo com o caráter tecnicista fortemente instalado, apontando que o profissional docente precisa ter consciência política e que tal característica deveria fazer-se presente em seu processo de formação científica e didático pedagógica. (BRZEZINSKI, 1996). A nova constituição traz também ações de formação em torno de políticas educacionais a serem estabelecidas em longo prazo, como exemplo o Plano Nacional de Educação. O Plano visa encaminhar diretrizes e implementar metas para a educação em um prazo de dez anos. Dentre elas está a melhoria, incentivo e aumento de vagas para a formação inicial, incentivo à

⁴ WARDE, Mirian Jorge. 1986. **A formação do magistério e outras questões**. In: MELLO, Guiomar N. at al. *Educação e transição democrática*. 4ª ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, pp. 73-91.

programas de formação continuada e aumento de vagas em cursos de Pós-Graduação.

Deste amplo debate em torno da educação nacional, surge a Lei 9394/96 que trouxe mudanças mais significativas para a formação dos professores, pois assegura formação em nível superior para todos os profissionais da Educação Básica em todos os seus níveis, exige nível de pós-graduação para o exercício no Ensino Superior, elenca possibilidades de formação continuada para professores e profissionais da educação e traduz o caráter democrático nos sistemas educacionais, tanto na organização administrativa quanto pedagógica.

Saviani (2006) aponta que de acordo com os dispositivos da LDB 9394/96 a formação pedagógica e educação continuada são uma iniciativa importante uma vez que melhor organiza o processo de formação de educadores, centralizando a problemática em torno da questão pedagógica. Ao avaliar a criação dos Institutos Superiores de Educação como alternativa às universidades para a formação de professores da Educação Básica, o autor considera que é preciso cautela quanto à esta proposta, uma vez que não podem ser paralelos à universidade, muito menos como um mecanismo de resolução de problema em que a universidade seria capaz de resolver. Saviani (2006) propõe que estes institutos sejam articulados com as universidades e com os sistemas de ensino de modo a contemplar processos formativos a partir do funcionamento real das escolas.

Outros problemas ainda são apontados por Saviani (2009) e Tanuri (2000) quanto às políticas de formação dos professores, destacando que os cursos de curta duração nivelam por baixo, aligeirando o processo. Pode-se citar como exemplo o Curso de Normal Superior, semelhante ao de Pedagogia, porém de curta duração que veio para suprir uma necessidade de formação dos professores que atuavam na Educação Infantil e Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries) somente com a habilitação de Magistério do Ensino Médio. A proposta era promover o cumprimento da nova LDB “garantindo” assim que todos os docentes pudessem ter formação em nível superior. O que se discute no meio educacional é a ênfase dada a estes cursos para uma formação eminentemente prática, possibilitando pouca atuação no campo da pesquisa.

A pesquisa de Davis et al. (2011) aponta as problemáticas existentes na formação inicial dos professores e destaca que a formação continuada veio para suprir uma lacuna desta formação. Conquanto, a política atual de formação de professores apregoada pela Lei 9394/96, prevê uma continuidade de estudos, a fim de superar conhecimentos científicos não adquiridos na formação inicial bem como “habilidades para o adequado manejo da sala de aula e, ainda, de uma visão objetiva e temas frequentes no dia a dia escolar” (DAVIS, et.al., 2011, p. 829-830).

Contudo, conforme aponta Saviani (2009), a formação de professores no Brasil se estabeleceu em um processo de idas e vindas, de progressos e retrocessos. Não há uma preocupação por parte das universidades na formação dos professores, principalmente com o preparo didático-pedagógico deste profissional. A formação inicial está preocupada com aspectos do conteúdo das disciplinas/área de formação e pouco estabelece estudos e pesquisa quanto aos aspectos didático-pedagógicos.

Evidencia-se portanto, com o olhar deste aporte histórico, que a problemática em torno da formação de professores no Brasil permeou caminhos que envolveram aspectos sociais, econômicos, culturais e principalmente políticos, e, que estes influenciaram diretamente nos descaminhos e desconstruções de uma política que de fato pudesse superar o déficit em quantidade de profissionais e qualidade da formação. Avalia-se que, mesmo com a promulgação da nova LDB em 1996 e programas implementados a partir dela, há que se avançar em fatores como qualificação e valorização da profissão docente e qualidade da educação ofertada em todos os seus níveis.

A partir da LDB 9394/96 novas políticas e programas de formação docente foram implementados, o que será explanado no item a seguir. Nele serão discutidas as ações de formação entre 1996 e 2015.

2.2 Formação continuada de professores no contexto da prática pedagógica

Atualmente diferentes vertentes de discussões a respeito de formação profissional permeiam o campo de estudos e pesquisas em educação. Há formação que se dá na sala de aula dos cursos de Graduação, nos processos formativos do ambiente de trabalho, promovida por sistemas de ensino em rede e, há aquelas que se

desenvolvem na prática vivenciada nos ambientes escolares (GATTI; BARRETO, 2009).

O conceito atual sobre formação continuada compreende um processo que se desenvolve cotidianamente ao longo da vida profissional. Para Alarcão (1998, p. 100) é “um processo dinâmico, por meio do qual, ao longo do tempo, um profissional vai adequando sua formação às exigências de sua atividade profissional”. A formação contínua se constitui instrumento para auxiliar os professores no processo ensino e aprendizagem, para adquirir novos conhecimentos teóricos, práticos e metodológicos, bem como para a transformação das práticas pedagógicas (ALVORADO-PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010).

Imbernón (2006, p. 55) compreende a formação contínua e permanente como algo que consiste em “descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir a teoria” revelando-se em momentos que possibilite questionar permanentemente as concepções de cada profissional docente, possuindo a função de reconhecimento da teoria na prática, de análise, reflexão e intervenção sobre situações de ensino e aprendizagem no contexto das instituições escolares.

Conquanto, a formação continuada “não se reduz a treinamento ou capacitação”, é um processo que “explicita as demandas da prática, as necessidades dos professores para fazerem frente aos conflitos e dilemas de sua atividade de ensino” (PIMENTA, 2002, p.22).

O estudo de Rodrigues (2004) “Educação continuada: analisando sentidos a partir de terminologias e concepções” reflete sobre os conceitos que permearam a formação continuada ao longo dos tempos e discute que termos como “reciclagem”, “treinamento”, “capacitação”, “aperfeiçoamento” e “atualização”, apesar de ainda serem utilizados, não demonstram o sentido contínuo de reflexão sobre a práxis pedagógica uma vez que concebem o sujeito, neste caso, o docente, como ser passivo, receptor de ensinamentos distantes de sua vivência, em um ideário conteudista. O autor analisa as terminologias atualmente utilizadas apontando que, “educação permanente”, “formação continuada” e “educação continuada” revelam a aproximação do sentido mais amplo de formação em uma perspectiva que valoriza os saberes docentes e sua prática pedagógica.

O termo educação permanente traz a compreensão de educação como processo de contínuo desenvolvimento, no entanto, coloca em ênfase o envolvimento particular do indivíduo (RODRIGUES, 2004). De acordo com a análise deste autor a formação contínua é o conceito mais utilizado no âmbito acadêmico, contudo, Marin (1995, p. 19) defende que educação continuada demonstra o sentido amplo e abrangente da formação dos professores por ser

[...] uma abordagem mais ampla, rica e potencial, na medida em que pode incorporar as noções anteriores – treinamento, capacitação aperfeiçoamento – dependendo da perspectiva, do objetivo específico ou dos aspectos a serem focalizados no processo educativo [...]

Como vertente da formação continuada está o conceito de formação em serviço. Silva (2009, p. 36) afirma que “é no exercício do trabalho que, de fato, o professor produz sua profissionalidade”. A formação em serviço é, portanto, um processo que se estabelece no seio da escola, justaposta à experiência do ofício docente, em seu local de trabalho (AQUINO; MUSSI, 2001).

Tal formação tem sido defendida atualmente uma vez que parte da premissa de que sua realização aconteça concomitante ao trabalho do professor, a partir dos espaços escolares e da prática pedagógica docente. Alvorado-Prada (1997, 2006) analisa que a formação em serviço ocorre na relação espaço/tempo do trabalho docente e faz parte de sua unidade de estudos a prática pedagógica vivenciada nas escolas, onde os profissionais que dela participam tornam-se pesquisadores de sua prática. O autor tem realizado diversas pesquisas sobre a formação em serviço e a defende uma vez que, por meio dela, o professor pode construir sua própria concepção de formação fundada em questões reais vivenciadas em uma perspectiva de trabalho coletivo. (ALVORADO-PRADA, 1997, 2006). Para o autor a “formação de quem já está trabalhando é uma necessidade dos profissionais, frente às exigências do cotidiano, para melhorar seu trabalho, bem como para atender às solicitações dos estudantes e da sociedade em geral, que acreditam que a educação é a solução de muitos de seus problemas” (ALVORADO-PRADA, 1997, p. 93).

Deste modo, a formação em serviço torna-se uma aliada no processo de formação continuada dos professores uma vez que articula os saberes docentes ao cotidiano escolar, em uma perspectiva de pesquisa sobre a prática pedagógica aliada à valorização desta prática possibilitando transformação da realidade e, conforme

valoriza Alvorado-Prada (1997), possibilita refletir sobre o cotidiano, suas rotinas de trabalho, autoconhecimento, estabelecimento de relações, mudanças e transformação.

As novas abordagens de formação contínua são discutidas também por Nóvoa (1997), compreendendo seu desenvolvimento a partir da realidade do contexto escolar. Para este autor o processo de formação não deve ser centrado no contexto acadêmico, mas nas vivências que se fazem do cotidiano escolar. Garcia (1997) pressupõe que a formação de professores deve promover espaços de reflexão e tomada de consciência das limitações sociais, culturais e ideológicas da profissão docente.

É premissa dos espaços de formação continuada que os docentes possam expressar, discutir, levantar questões a respeito de seus saberes, a fim de que outros saberes possam ser trocados. Tardif (2002) concebe o saber do professor no âmbito disciplinar, curricular e profissional, questionando em que momento estes saberes se inter-relacionam de modo a compreender e dominar a prática.

O autor aponta que o docente é dotado de saberes práticos e experienciais gerados em seu cotidiano concebendo-os como “o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da profissão docente e que não provém das instituições de formação nem dos currículos (Tardif, 2002, p. 48)”. Deste modo estes são saberes práticos, advindos de sua prática cotidiana em todas as suas dimensões.

A escola é espaço de tradução destes saberes práticos, bem como de interação destes com seu meio. Ao promover o ensino, estes saberes se desenvolvem, se interagem pelas relações estabelecidas e, ao conceber a escola como espaço de discussão, de formação, de trocas de saberes advindos da experiência, a construção de novos saberes, bem como das concepções pedagógicas é facilitada.

Para Tardif e Lessard (2008, p. 55), a escola “como lugar de trabalho, não é apenas um espaço físico, mas também um espaço social que define como o trabalho dos professores é repartido e realizado”. Neste sentido, a escola é vista como espaço de interação, troca de saberes experienciais, atitudinais, pedagógicos e cognitivos, possibilitando assim, uma formação que se faz a partir de uma realidade vivenciada.

Nóvoa (1997, p. 23), enaltece o papel da escola ao afirmar “a concepção de escola como espaço aberto, em ligação com outras instituições culturais e científicas e com uma presença forte das comunidades locais, obriga os professores a redefinirem o sentido social de seu trabalho”. Tal demanda tem evidenciado, no contexto escolar atual, o reconhecimento pelo papel formador da escola, de tal forma que, professores se reconheçam parte deste espaço plural dotado de saber. A formação de professores, portanto, requer reflexão sobre sua formação inicial, seus saberes, sua prática profissional, sua experiência, numa perspectiva crítico-reflexiva, defendida por Nóvoa (1992).

Deste modo, pensar a formação requer pensá-la sob os seus diversos aspectos, como um processo contínuo que é, na verdade, “auto-formação uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares” (PIMENTA, 2000, p. 29).

No sentido de sua fundamentação, a formação docente, de acordo com Pimenta (2000, p. 29) deve considerar três processos: 1) produzir a vida do professor (desenvolvimento pessoal); 2) produzir a profissão docente (desenvolvimento profissional); 3) produzir a escola (desenvolvimento organizacional).

Uma formação se desenvolve para a mudança, promove reflexões coletivas, a fim de que conhecimentos possam ser compartilhados. Imbernóm (2006) considera evidências elementares para a formação de professores, contudo, aponta que estas não estão presentes na maioria dos cursos de formação inicial e nos momentos de formação contínua. Para o autor,

- O professor possui conhecimentos objetivos.
- A aquisição de conhecimentos por parte do professor é um processo amplo e não linear.
- A aquisição de conhecimentos por parte do professor está muito ligada à prática profissional e condicionada pela organização da instituição educacional em que esta é exercida.
- A aquisição de conhecimentos por parte do professor é um processo complexo, adaptativo e experiencial (IMBERNÓN, 2006, p. 16-17).

Por meio das reflexões apresentadas, é possibilitado ao professor em seu processo formativo, a constituição de saberes teóricos e técnicos aproximados do ambiente escolar. O distanciamento existente atualmente entre formação inicial, formação

continuada e escola, faz com que este processo se torne alheio ao que é ou será vivenciado. Gatti (2010) corrobora com essa discussão ao enfatizar que a formação inicial precisa evidenciar a escola, seu papel, o papel dos professores de forma que se ensine-educando, possibilitando conhecimentos básicos para interpretação do mundo e adentrando para a concepção de um profissional que possua condições de confrontar-se com problemas complexos e distintos, capaz de construir soluções em sua ação.

Segundo Nóvoa (2009) a saída para a formação de professores, sobretudo para a formação continuada é o investimento nas redes de trabalho que permeiem espaços coletivo de discussão, com o devido suporte para que ocorra a partilha e o diálogo sobre sua profissão e prática pedagógica. Para o autor redes de trabalho se constituem os espaços que se possam desenvolver a formação continuada, seja nas escolas, nos sistemas de ensino, em instituições de ensino superior, estabelecendo assim, uma rede articulada de formação.

Ainda quanto à concepção de formação de professores, Ludke e Boing (2007) afirmam que o trabalho docente não pode ser concebido muito menos pensado sem considerar as transformações sociais que vem ocorrendo. Por isso não pode ser isolado. Deste modo, o fazer formação deve priorizar articulações entre escolas e sistemas de ensino a fim de que, a partir de sua realidade, sejam promovidos estes espaços.

Para Gatti (2009) está ocorrendo uma resignificação do conceito de formação continuada em consequência das inúmeras pesquisas no âmbito da identidade profissional docente. Assim, um novo significado vem desvelando um processo que permite o autoconhecimento do professor, havendo um abandono por parte da comunidade acadêmica da ideia fragmentada em modelos de capacitação tanto difundida historicamente.

Neste sentido, “novos modelos procuram superar a lógica de processos formativos que ignoram a trajetória percorrida pelo professor em seu exercício profissional (GATTI, 2009, p. 203)”. A autora afirma que a ideia de educação continuada nasceu das problemáticas envolvendo a formação inicial, cujos cursos focados em aspectos teóricos distanciados do cotidiano escolar, dificultam o ingresso do docente em sala de aula. Discute ainda o caráter compensatório da ideia inicialmente postulada para

a formação continuada e salienta que vários programas não tiveram êxito, pois não foram pensados sob a ótica do professor, com ausência de participação. Por este motivo, na prática pouco se via de mudança uma vez que os docentes não se sentiam motivados por serem vistos como meros executores.

O modelo em cascata difundido nos cursos de formação continuada, em que um grupo “capacitado”, torna-se multiplicador para os demais, não reflete a formação idealizada a partir do fazer docente. Tal prática torna improdutiva, do ponto de vista do formar para a mudança da e na prática, uma vez que não permite o diálogo sobre a profundidade das problemáticas e implicações cotidianas do ambiente escolar (GATTI, 2009).

Consoante a esta fragmentação no modelo de oferta de formação de professores, Pereira (1999, p. 111-112) afirma que,

[...] revela-se consoante com o que é denominado, na literatura educacional, de modelo da racionalidade técnica. Nesse modelo, o professor é visto como um técnico, um especialista que aplica com rigor, na sua prática cotidiana, as regras que derivam do conhecimento científico e do conhecimento pedagógico. Portanto, para formar esse profissional, é necessário um conjunto de disciplinas científicas e um outro de disciplinas pedagógicas, que vão fornecer as bases para sua ação (PEREIRA, 1999, p. 111-112).

Atualmente, o modelo apontado como aproximado do desenvolvimento profissional por meio da formação, pauta-se na reflexão sobre a prática, bem como os centrados no fortalecimento institucional. Gatti (2009) salienta que as oficinas realizadas no âmbito escolar podem promover estes espaços. Contudo, é necessário destacar as condições necessárias para que isso ocorra, entre elas, tempos e espaços. Como bem apontado por Saviani (2009) aspectos quanto à carreira e condição de trabalho, se não valorizados dificultam toda e qualquer formação.

Com um quadro de professores altamente qualificado e fortemente motivado trabalhando em tempo integral numa única escola, estaremos formando os tão decantados cidadãos conscientes, críticos, criativos, esclarecidos e tecnicamente competentes para ocupar os postos do fervilhante mercado de trabalho de um país que viria a recuperar, a pleno vapor, sua capacidade produtiva (SAVIANI, 2009, p. 154).

Cabe, portanto, um olhar diferenciado sobre o trabalho docente que considere a própria organização da escola a fim de prover os meios que facilitem o contínuo

debate educacional entre seus pares. O rompimento com a tradicional organização do trabalho escolar é tarefa urgente para que outros aspectos sejam viabilizados.

Pensamos nos professores e na sua formação, nos currículos e nos programas, nas estratégias pedagógicas e nas metodologias, mas raramente nos temos interrogado sobre a organização do trabalho na escola: definição dos espaços e tempos lectivos, agrupamento dos alunos e das disciplinas, modalidades de ligação à “vida activa”, gestão dos ciclos de aprendizagem, etc. (Nóvoa, 2002, p.25).

A partir dessa organização escolar, estabelece-se a organização do próprio trabalho docente, promovendo “espaços de aprendizagem inter-pares, de troca e de partilha” (NÓVOA, 2002, p.26). A significação desta organização poderá agregar conhecimentos e novas práticas educacionais.

O estudo de Oliveira (2008), corrobora com essa afirmativa quanto aponta como resultados de sua pesquisa, que a forma como se organiza o trabalho docente na escola pode ser um catalizador da formação continuada, ao passo que pode ser um cerceador de possibilidades. Relata que, ao não favorecer uma organização de tempo dentro da jornada de trabalho do docente, impossibilita que este se dedique a outros aspectos de sua vida pessoal. Os fatores qualidade de trabalho e tempo para estudos foram apontados como dificultador de participação nos momentos de formação realizados na escola. Quando realizados fora do espaço escolar, os resultados apontados pelos docentes participantes da pesquisa revelam que por serem realizados fora da jornada de trabalho implicou em abdicação de dedicação à vida pessoal.

Deste modo, o desenvolvimento profissional docente por meio dos processos contínuos de formação precisa atender a organização de seu trabalho. Imbérnón (2006) e Pimenta (2000) corroboram com essa premissa, enfatizando que o professor necessita de novos sistemas de trabalho para seu desenvolvimento profissional.

É preciso então, que ocorra o rompimento com a ideia postulada de formação centrada no domínio das disciplinas lecionadas pelos docentes, tratando-a como “elemento de estímulo e de luta pelas melhorias sociais e trabalhistas e como promotora do estabelecimento de novos modelos relacionais na prática de formação e das relações de trabalho (IMBERNÓN, 2006, p.45-46)”.

O desenvolvimento da formação continuada está estritamente atrelado a outros aspectos como condições de trabalho, organização escolar, jornada diária de trabalho, bem como por programas instituídos por redes e/ou unidades escolares. As melhorias dessas condições podem favorecer o desenvolvimento do profissional docente, bem como de outros agentes escolares. Importa também, que a formação seja pautada no cotidiano vivenciado pelos docentes, a partir de sua realidade de forma a promover espaços críticos-reflexivos de interação de seus saberes.

2.2.1 A formação continuada e permanente: eixos de atuação

De acordo com Garcia (1997), Nóvoa (1997) e Freire (2001), a formação continuada e em serviço, considerando neste processo a formação pedagógica, revela aspectos relacionados à prática educativa reflexiva. Neste sentido, a prática pedagógica deve ser permanentemente avaliada, bem como que ações sejam direcionadas a fim de melhorar o processo ensino e aprendizagem.

Para Imbernón (2006) a formação continuada está situada em cinco grandes eixos de atuação: 1) a reflexão prático-teórica sobre a prática docente de modo a intervir sobre a realidade e gerar conhecimento; 2) a troca de experiência possibilitando atualização e melhor comunicação entre os pares; 3) a união da formação a um projeto de trabalho; 4) o estímulo crítico e reflexivo da formação frente a problemáticas vivenciadas no cotidiano escolar; 5) o desenvolvimento profissional da instituição educativa de modo a promover inovação institucional.

No eixo 1, a reflexão prático-teórica sobre a prática docente, a formação continuada ocorre a partir da reflexão da ação pedagógica. Este debate é, atualmente, amplamente defendido por Nóvoa (2002); Pimenta (2000); Garrido e Brzezinski (2006). Deste modo a “a reflexão na ação faz o profissional tomar consciência de sua forma intuitiva e tácita de atuar. Introduz o pensar no fazer. Torna sua ação lúcida, não rotineira, atenta e sensível [...] (GARRIDO; BRZEZINSK, 2006, p. 618)”.

A formação contínua permeia o ato reflexivo do professor, tornando-se este um pesquisador de sua prática. Para Pimenta (2002) quando o docente realiza a reflexão da ação pedagógica abre perspectivas para a valorização da pesquisa na ação dos profissionais. Portanto, formação continuada também envolve pesquisa sobre processos de trabalho, relações, interações, modos de compreensão do

saber, metodologias de aprendizagem, perspectivas escolares, construção do saber, etc.

Nez (2004) vai de encontro a esta reflexão ao enfatizar que a formação continuada busca novos horizontes deixando de ser compreendida como treinamento ou reciclagem e revelando que espaços de formação devem promover a reflexão crítica das práticas pedagógicas, do saber e fazer docente, buscando assim, melhorias para os problemas educacionais.

Estudos como os de Forster et.al (2011) e Nez (2004) apontam que uma formação de professores deve permitir a reflexão e a crítica a respeito da prática pedagógica. Radvanskei (2013), em seu trabalho “A formação continuada de professores frente aos novos desafios contemporâneos”, busca compreender como os professores interpretam sua formação nos tempos atuais. Os resultados deste estudo apontam que os docentes compreendem que um processo de formação deve envolver pesquisa, reflexão sobre a prática e constante atualização.

Resultado similar encontra-se no trabalho de Souza (2007) onde constatou que os cursos de formação continuada deveriam estar mais voltados à realidade do professor ou até mesmo do município onde atua. As pesquisas apontam que, os docentes não mais concebem um espaço de formação onde são meros recebedores de ensinamentos. Kincheloe (1997) questiona esse modelo de transmissão do saber, discutindo que a construção consciente do conhecimento se dá através da experiência, à luz da auto-reflexão e da reflexão coletiva. Neste prisma, a formação continuada permeia a reflexão permanente do trabalho docente, em busca de melhorias para sua prática pedagógica, para a aprendizagem dos alunos e para a construção de novos saberes.

No eixo 2, a troca de experiência possibilitando atualização e melhor comunicação entre os pares, a formação continuada é um processo que envolve a própria compreensão do trabalho docente, atualização pedagógica, permitindo experienciar novas vivências e interação entre os parceiros de trabalho.

Junges (2013, p.21) corrobora com essa perspectiva, quando destaca o envolvimento do professor numa ação formativa:

[...] porém, o seu envolvimento num processo de formação pedagógica continuada que o leve a refletir, a ter consciência de sua ação e de sua trajetória, a ampliar sua percepção e conceitos sobre a docência, que proporciona a percepção da possibilidade de melhoria de seu ensino, tem grandes chances de gerar alterações em sua prática e de contribuir para o seu desenvolvimento profissional.

Segundo Perrenoud (1999, p.11) um profissional reflexivo, nas palavras do autor, “aceita fazer parte do problema” e, sua prática reflexiva torna-se uma rotina ao passo que estabelece uma rede de relações “com o saber, com as pessoas, as instituições, o poder, as tecnologias”, por isso deve se apoiar em momentos de diálogos informais, momentos organizados de profissionalização interativa, em práticas de feedback, de análise do trabalho pedagógico, sobre a qualidade do que se faz.

Conquanto, a pesquisa sobre a reflexão da ação, do ponto de vista da epistemologia da prática, não é algo individual, torna-se necessário a “criação de redes de (auto) formação participada, que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interativo e dinâmico (Nóvoa, 2002, p.39)”. A formação que ocorre a partir dessa perspectiva, permite que o docente aprende ao passo que se forma, construindo relações profissionais que permitam interferir em sua prática.

A respeito de alguns modelos de formação, Santos (2012) ao realizar uma pesquisa-ação com docentes que participaram de um processo de formação presencial e à distância, demonstra os anseios dos professores quanto às trocas de saberes proporcionadas em formatos distintos. Os resultados deste estudo demonstram que para trabalhar com ferramentas de tecnologias de formação é preciso romper com uma visão tradicional do ensino, desvelando também as características metodológicas e mecanicista da formação inicial dos docentes participantes, evidenciado assim, que formação exige interação.

Freitas (2002), avalia que as formas interativas utilizadas para formação de professores não podem excluir encontros presenciais de diálogo e de construção coletiva, o que corrobora com os resultados apontados por Santos (2012) em que a formação de professores no espaço escolar deve envolver participação presencial para troca de saberes, momentos de participação com uso de ferramentas de

tecnologias da informação, e ainda, construção coletiva para um processo real focado na prática vivenciada. Saviani (2011) aponta que uma formação sólida se dá através de momentos interativos presenciais, conquanto, a utilização de tecnologias da informação devem ser um aporte do processo e não o meio pelo qual ela será vivenciada.

O eixo 3, a união da formação a um projeto de trabalho, apresenta o processo formativo como a ser realizado coletivamente de modo a permitir pesquisa sobre a ação do trabalho docente. Garrido e Brzezink (2006) discutem que a compreensão do professor pesquisador de sua prática contribui para a qualidade do ensino e da aprendizagem, bem como que ao propiciar momentos de pesquisa sobre ação o papel do professor é enaltecido e a escola ganha expressivo espaço de formação profissional. Neste contexto, ser professor investigativo

[...] significa buscar esclarecer os problemas que ele e seus colegas vivenciam no cotidiano escolar, problemas de início confusos e polêmicos, porque envolvem valores, crenças, interesses, frequentemente em conflito; significa aprofundar a compreensão dessas questões, procurando ouvir e respeitar os diferentes atores (professores, alunos, pais), para propor alternativas aceitáveis para o grupo, a serem experienciadas, analisadas e aperfeiçoadas, tornando o ensino pesquisa, pesquisa na ação (GARRIDO; BRZEZINSK, 2006, p. 618).

A pesquisa como processo formativo permite que se desenvolva no espaço escolar um projeto de trabalho que proponha soluções para problemas vivenciados na prática, o que o transforma em formação continuada com significados uma vez que atenta para as reais vivências no âmbito de sua profissão.

O estímulo crítico e reflexivo da formação frente a problemáticas vivenciadas no cotidiano escolar permeia o eixo 4 defendido por Imbérnón (2006). Nesta perspectiva, é preciso que sejam salientados programas de formação em que o docente se sinta inserido e se auto-reconheça como parte integrante dele e não apenas atividades pré-programadas distanciadas de sua prática

Para Gatti (2010) um modelo de formação fragmentado em disciplinas desconexas e em torno de temáticas de discussão em palestras ou eventos não mais atende, no cenário educacional atual, a compreensão dos modos de aprender e de ensinar, de uma visão integrada do mundo e à reflexão da ação de modo que possa haver uma transformação da prática. Neste contexto, a autora defende que a fragmentação no

processo de formação existe e que é preciso integrar esse processo articulando o currículo, de tal forma que, no processo de ensinar e aprender os conhecimentos agreguem valores e significados práticos para a vida.

No contexto apontado por Gatti (2010), enfatiza-se que a formação contínua não mais pode compreender espaços de cursos fragmentados e distantes da realidade que permeia o docente profissional. Para Pimenta (2000, p. 16)

No que se refere a formação contínua a prática mais frequente tem sido a de realizar cursos de suplência e/ou atualização dos conteúdos de ensino. Estes programas tem se mostrado pouco eficientes para alterar a prática docente e, conseqüentemente, as situações de fracasso escolar, por não tomarem a prática docente e pedagógica escolar nos seus contextos.

Neste contexto, as tendências atuais de formação docente devem permitir o auto-reconhecimento do trabalho docente, bem como promover sua participação na elaboração das ações formativas desenvolvidas. O estudo de Kulchetscki (2013), demonstra que há distanciamentos entre as propostas do programa e as escolas, uma vez que não se verificou momentos de diálogos e participação docente nas ações no âmbito do programa de formação. Deste modo, os momentos de formação são implementados sem discussão prévia com o coletivo escolar e, principalmente, com o corpo docente. Apesar dos docentes reconhecerem as contribuições do programa, a autora conclui:

[...] apesar de minha experiência profissional, me vi surpreendida com tantas experiências, questionamentos, sugestões e expectativas de muitos professores, que, num contexto de formação continuada, percebem paradoxos que os aproximam de uma qualificação profissional e ao mesmo tempo os distanciam de sua autonomia dentro de sala de aula” (KULCHETSCKI, 2013, p. 144).

Rodrigues (2006, p.24), afirma que a formação deve proporcionar aos docentes o reconhecimento de sua autonomia, de forma que os saberes específicos de atuação desencadeiem

[...] práticas de pesquisa adequadas às situações concretas com que se defrontam, bem como práticas de reflexão e de teorização; e, porque o professor vive permanentemente situações dilemáticas, pretende ainda desenvolver no professor comportamentos e juízos éticos.

Deste modo, os programas de formação precisam ser pensados sob a ótica de quem irá recebê-lo, ou seja, sob o viés das necessidades docentes. Um programa

no âmbito da pesquisa de Kulchetscki (2013), precisa de certos investimentos e mobilização de pessoal para realizá-lo, contudo, não permitir aproximações entre escolas e professores permite que resultados não favoráveis ao desenvolvimento da prática pedagógica sejam evidenciados.

O eixo 5, o desenvolvimento profissional da instituição educativa de modo a promover inovação institucional, apresenta a formação continuada como processo que permite melhorias nos espaços escolares. Vogt e Morosini (2012), apontam que a escola é espaço de formação continuada e em serviço, destacando a importância de se promover dentro deste espaço diálogos para troca de experiências, para melhoria das dificuldades encontradas no cotidiano educacional, construir aprendizagens novas e significativas. Na pesquisa destes autores, a reunião pedagógica é colocada em foco, destacando relevância para organização da mesma de forma que contemple a construção de novas possibilidades para a elevação da qualidade do ensino.

A escola tem se tornado espaço permanente de formação pelo qual o professor se forma neste espaço ao passo que também o forma. É o que aponta o estudo de Forster et.al (2011) no qual reflete a respeito da formação que ocorre dentro do espaço escolar partindo de uma metodologia formadora reflexiva e problematizadora. Salienta que o trabalho coletivo, a troca de experiências, o enfrentamento conjunto de dificuldades advindas do dia a dia escolar e a inovação estabelecida através dos projetos integradores desenvolvidos entre os pares no âmbito do espaço escolar, são facilitados pelos momentos de formação.

Essa tendência reflexiva da formação de professores é apontada por Pimenta (2000), como uma política que valoriza o desenvolvimento profissional e das próprias instituições de ensino como espaço de formação uma vez que

[...] supõe condições de trabalho propiciadoras de formação contínua dos professores, no local de trabalho, em redes de autoformação, e em parceria com outras instituições de formação. Isso porque trabalhar o conhecimento na dinâmica da sociedade multimídia, da globalização, da multiculturalidade, das transformações nos mercados produtivos, na formação dos alunos, crianças e jovens, também eles em constante processo de transformação cultural, de valores, de interesses e necessidades, requer permanente formação, entendida como ressignificação identitária dos professores (PIMENTA, 2000, p. 31).

A escola pode ser concebida espaço de formação, contudo outras formas de interação precisam ser proporcionadas a fim de que seja evidenciada a ressignificação do saber. Portanto, a formação contínua pode e deve ocorrer: na escola, por meio de redes, em espaços formais e não formais de ensino. É o que salienta Gatti (2009, p. 52-53) quando aponta alguns problemas no processo de formação docente:

[...] conseguir articulações entre níveis de gestão e também entre e intrainstituições, bem como destas com as redes de ensino, escolas e outros espaços educativos não formais; dar organicidade à matriz curricular e processos formativos; repensar currículos e suas formas de implementação, revendo estruturas das instituições formadoras e dos cursos; estudar mais a fundo os próprios processos formativos em suas diversas modalidades.

Gatti (2009) avalia que o reconhecimento da escola como espaço formativo é algo que precisa ser fortalecido, contudo, afirma que um sistema de formação necessita ser implementado com foco nas vivências regionais e institucionais, a partir das necessidades docentes. A participação efetiva dos professores neste processo é primordial para que eles sintam-se sujeitos de sua gênese, de modo a reconhecer-se em sua identidade profissional.

Sobre este reconhecimento Pimenta (2000, p.19) afirma que,

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas.[...] Do confronto entre teorias e práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores [...]

Neste contexto, a formação onde o lócus se dá na escola, é o caminho para o enfrentamento de diversas problemáticas que envolvem o ato de educar. Veiga (1996) defende que o projeto político pedagógico da escola deve contemplar as ações de formação continuada bem como implementá-las. Nóvoa (1995), completa enfatizando que formação e trabalho não podem estar distantes, antes, devem estar interligados e uma ação deve completar a outra. Candau (1996) defende ainda, que

o processo de formação reflexivo possui como determinante a construção coletiva de todo o corpo docente escolar.

Os eixos apresentados permitem concluir que, a formação contínua possibilita a atuação em diversas vertentes podendo ser desenvolvida em redes com ações direcionadas, nos ambientes escolares, em serviço e a partir da prática pedagógica. Para seu desenvolvimento compreende-se a participação dos profissionais docentes na elaboração de seus objetivos, ações e programas, a fim que de se aproximem as necessidades reais dos docentes a um processo que se fundamente em sua prática e a partir de suas perspectivas e anseios.

2.3 Formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica

A Educação Profissional (EP) tratada no Título V da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – nº 9394/96 é uma etapa da educação nacional que aproxima educação ao mundo do trabalho. O Art. 39 da Lei, preconiza que esta modalidade de ensino deve ser “integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia” conduzindo ao constante e permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.

Para Ferretti (2010, p. 1) “a educação profissional refere-se aos processos educativos que têm por finalidade desenvolver formação teórica, técnica e operacional que habilite o indivíduo ao exercício profissional de uma atividade produtiva”. Deste modo, a relação trabalho e educação na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) tornam-se premissas para seu desenvolvimento. Para Ciavatta (2008) o entendimento de “trabalho como princípio educativo” é fundamental para a formação docente da EPT.

O Art. 40 da LDB considera que a Educação Profissional deve ser desenvolvida em articulação com o ensino regular, por meio de educação continuada, em instituições de ensino especializadas ou no ambiente de trabalho. No entanto, a Lei pouco rege quanto à formação de professores para a Educação Profissional. Para Machado (2008a) a LDB traz apenas o Art. 61 que estabelece a formação para os profissionais da educação em seus diferentes níveis e modalidades associando teorias e práticas, porém, não estabelece diretrizes específicas para EPT. Saviani (2006a) argumenta que os artigos que tratam da Educação Profissional na LDB se

configuram em uma carta de intenções uma vez que não define instâncias, competências e responsabilidades para sua efetivação.

O Decreto nº 2.208 de 1997 que regulamenta o § 2º do Art. 36 da Lei 9394/96 discorre sobre a Educação Profissional de forma mais detalhada. Este também não traz aspectos significativos da formação docente para esta modalidade, conduzindo a um retrocesso neste quesito uma vez que por meio dele passa a se admitir para o ensino técnico professores instrutores selecionados por experiência profissional, devendo serem preparados para o magistério ou em serviço através de cursos regulares de licenciatura ou programas especiais de formação pedagógica (MACHADO, 2008a).

Considerando o disposto na LDB que traz referenciais quanto à formação de professores da Educação Básica, o Conselho Nacional de Educação instituiu por meio da Resolução CNE/CEB nº 02/97 os programas especiais de formação pedagógica de docentes para disciplinas do currículo do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional de Nível Médio. A resolução reafirma o disposto na LDB considerando que, para atuar nestas modalidades de ensino, é preciso que o docente possua Licenciatura.

O programa especial de formação pedagógica alcança professores que já possuem cursos de graduação de nível superior e, visando integrar conhecimentos e habilidades necessários à formação de professores, a Resolução CNE/CEB 02/97 determina que estes tenham uma estrutura curricular articulada, compreendendo:

- a) NÚCLEO CONTEXTUAL, visando à compreensão do processo de ensino-aprendizagem referido à prática de escola, considerando tanto as relações que se passam no seu interior, com seus participantes, quanto as suas relações, como instituição, com o contexto imediato e o contexto geral onde está inserida.
- b) NÚCLEO ESTRUTURAL, abordando conteúdos curriculares, sua organização sequencial, avaliação e integração com outras disciplinas, os métodos adequados ao desenvolvimento do conhecimento em pauta, bem como sua adequação ao processo de ensino-aprendizagem.
- c) NÚCLEO INTEGRADOR, centrado nos problemas concretos enfrentados pelos alunos na prática de ensino, com vistas ao planejamento e reorganização do trabalho escolar, discutidos a partir de diferentes perspectivas teóricas, por meio de projetos multidisciplinares, com a participação articulada dos professores das várias disciplinas do curso (BRASIL, 1997).

Para Machado (2008a), a referida resolução, apesar de vislumbrar uma possível formação pedagógica para os professores não licenciados atuantes na EP, não promoveu a discussão sobre as licenciaturas, o que poderia ser uma alternativa para a formação dos professores atuantes nesta modalidade. Ademais, as características dos cursos pouco valorizam a formação teórica e pedagógica do professor, focada especificamente em aspectos práticos. Machado (2008b) afirma que esse programa não leva em consideração as necessidades específicas desta modalidade de educação.

O programa especial instituído pela Resolução 02/97 é também criticado quanto à carga horária destinada à formação dos professores. Kuenzer (2008) questiona a viabilidade de se assegurar qualidade para a formação do docente com a quantidade de horas destinadas à apropriação de conhecimentos científicos e tecnológicos, demonstrando o caráter aligeirado dos cursos. A autora alerta para o cuidado que se deveria ter com as interfaces estabelecidas entre conhecimentos científicos e escolares, afirmando que “ser um bom engenheiro mecânico não significa ser um bom professor, capaz de transpor o conhecimento científico para os espaços escolares” (KUENZER, 2008, p. 37).

Em consulta realizada sobre a formação de professores para a Educação Profissional de Nível Técnico, o CNE/CP por meio do Parecer nº 37/2002 descreve que a docência para a EP não está completamente regulamentada, podendo os dispositivos legais em vigor serem adequados às necessidades desta modalidade. Para o relator a LDB 9394/96 já oferece uma base legal ampla e mínima quando discorre sobre as licenciaturas e programas especiais de formação pedagógica que destinam-se à Educação Básica, permitindo adequação à EP. Machado (2008b) considera o parecer falho uma vez que não traz proposições específicas de formação docente para a EPT, ao passo que entende ser urgente uma política nacional de formação de professores para esta área.

Em 2006, o CNE emite o Parecer nº 5/2006 que aprecia indicações sobre diretrizes curriculares nacionais para cursos de professores da Educação Básica revogando a resolução 02/97. O Parecer indica que a formação de professores para a Educação Básica far-se-á em cursos de licenciatura, inclui-se neste aspecto, a Educação Profissional integrada à Educação Básica. O Parecer possibilita ao docente

habilitações especializadas por componente curricular, campo do conhecimento ou campo de área profissional. Kuenzer (2008, p. 35) questiona se seria possível ofertar uma licenciatura para a EPT na área de mecânica, por exemplo. Para a autora “deveria haver vinculação entre a licenciatura e a formação técnica de nível médio, seja médio integrado ou técnico concomitante sequencial, mas com alguma direção para a área que ensinará” bem como experiência profissional anterior.

Os programas especiais de formação pedagógica tratados na Resolução 02/97 permanecem previstos no parecer 05/2006 com algumas alterações: a) possuem efeitos legais de licenciatura; b) conferem uma habilitação específica; c) precisam ter aderência com a formação anterior. Nestes aspectos houve um avanço uma vez que a resolução 02/97 não previa a vinculação entre formação anterior e programa especial de formação pedagógica. Para Kuenzer (2008), apesar dos avanços quanto à determinação de cursos de licenciatura para exercer a docência, tornando-se possibilidades formativas para professores da EPT, questiona-se a qualidade pedagógica destes cursos uma vez que o mínimo estabelecido é de 500 horas. A autora questiona se estariam contemplados com esta carga horária mínima conhecimentos pedagógicos e específicos na área a ser habilitada. Machado (2008a, p. 17), ao caracterizar o perfil docente a ser formado para a Educação Profissional, aponta como pressuposto básico desta formação

[...] 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.

Considerando os apontamentos, as diretrizes de formação de professores para a EPT seja no campo inicial ou em continuidade de estudos precisa focar alguns eixos, conforme apontado por Moura (2008, p. 36): 1) formação didático-político-pedagógica; 2) área de conhecimentos específicos; 3) diálogo constante de ambas com a sociedade em geral e com o mundo do trabalho. Os efeitos legais praticados não correspondem à esta dimensão de formação apontada pelo autor.

Para Gariglio e Burnier (2012, p. 216),

a forma como vem ocorrendo a formação pedagógica dos professores da EP no país, como algo especial, emergencial, sem integralidade própria, não contribuiu para a construção de referenciais e diretrizes mais claras sobre um modelo de formação inicial e continuada de professores que respondesse às especificidades da atuação profissional destes docentes.

Os autores avaliam que estes fatores têm contribuído para uma desprofissionalização da atividade docente apontando para um ofício sem saberes, o que pode ser percebido por meio das políticas atuais, sobretudo para a EP.

Consoante aos dispositivos legais, em 2008 foi promulgada a Lei 11.741 que alterou dispositivos da LDB 9394/96 para que pudessem ser redimensionadas, institucionalizadas e integradas ações da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional e Tecnológica (EPT). A Lei também alterou a nomenclatura desta modalidade para Educação Profissional e Tecnológica e, por meio da nova redação o Art. 39 § 2º considera que a EPT abrangerá não somente cursos de nível médio, possibilitando a oferta de formação inicial, continuada, cursos de graduação e Pós-Graduação. Neste sentido, a EPT torna-se mais abrangente podendo promover a formação de professores e profissionais da educação.

Considerando a emergente necessidade de diretrizes voltadas especificamente para a EPT, foi instituída a Resolução CNE/CEB nº 06/2012. O Título IV da referida resolução trata da formação docente para a EPT exigindo formação inicial para atuação nesta modalidade na forma de cursos de graduação e licenciaturas. O § 2º permite aos professores graduados não licenciados, em efetivo exercício na profissão docente, a participação em processos de formação pedagógica e/ou reconhecimento de seus saberes profissionais. Consolida ainda em caráter excepcional formação para estes docentes em

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

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

III - na forma de uma segunda licenciatura, diversa da sua graduação original, a qual o habilitará ao exercício docente (BRASIL, 2012, Art. 40).

A resolução estabelece de forma sucinta e superficial a possibilidade de organização e viabilização de formação continuada de professores, deixando sob responsabilidade dos sistemas e instituições de ensino a formação continuada dos docentes. De acordo com Pena (2014), ainda permanece negligenciada a formação pedagógica de docentes da EPT uma vez que esta não se torna exigência para o ingresso da docência nessa modalidade de ensino, bem como se mantém medidas excepcionais para a formação inicial carecendo de marco regulatório próprio. Este trato emergencial dado à formação docente para a EPT contribui para a ausência de diretrizes claras sobre um modelo de formação inicial e continuada dos profissionais que nela atuam (PENA, 2014).

Em que pese a legislação nacional para a EPT, por meio das discussões apresentadas, considera-se negligenciada a formação inicial e continuada dos professores dessa área. Políticas voltadas para a Educação Básica aplicam-se à esta etapa da educação, desvinculando o caráter educacional diferenciado que esta modalidade necessita. Apesar de alguns avanços quanto à exigência de formação inicial em nível de licenciatura, evidencia-se a inexistência de políticas de formação contínua. Para Burnier (2006), há um grande desafio na construção de políticas de formação inicial e continuada de professores para a EPT uma vez que as existentes não encontram-se sistematizadas, coerentes e duradouras, demonstram precariedade pois são realizadas por programas emergenciais e provisórios. Portanto, é preciso avançar na implementação de políticas públicas educacionais que de fato promoverão uma formação docente sólida e coerente, a partir das necessidades formativas que esta modalidade necessita.

Deste modo, constata-se uma precariedade de políticas nacionais que de fato possam fortalecer a formação docente para esta modalidade, demonstrando fragilidade nas exigências da formação destes professores. As políticas delineadas até então, demonstram que a formação docente para a EPT se configura em um modelo de conteúdos culturais cognitivos. Este modelo, segundo Saviani (2006b), se esgota na cultura de domínio dos conteúdos específicos referente à área de conhecimento da disciplina que o docente irá lecionar. Oliveira (2006) completa discutindo que a profissionalização dos docentes do ensino técnico está arraigada por uma falta de política regular e orgânica quanto à formação inicial, de sistematização de propostas apropriadas por agências formadoras, produção

acadêmica neste campo, reconhecimento do trabalho desses docentes e entendimento da docência em sua especificidade e complexidade.

O estudo de Costa (2012b) considera que, mesmo com a implementação da LDB 9394/96, bem como outras leis e decretos instituídos após sua promulgação, não houve avanço nas políticas de formação docente para a EPT uma vez que não a reconhece como campo específico da educação, não se configurando como um projeto político perene, bem como que a rede federal não prioriza a formação do docente que atua na EPT. O que é evidenciado pela falta de programas ou projetos que permitam ao docente formar-se através da reflexão da ação pedagógica. Deste modo, ocorre uma desvalorização do trabalho destes docentes, que de acordo com Pimenta (2000, p.11) precisa dotá-los “de perspectivas de análise que os ajudem a compreender os contextos histórico/sociais/culturais/organizacionais nos quais se dá sua atividade”.

Ao estudar as políticas de formação para a EPT, Costa (2012a) constata que não se firmaram como políticas de Estado, desvelando-se como programas de governo e priorizando a regulamentação do acesso destes profissionais às instituições escolares nos cursos técnicos de nível médio. Neste âmbito as políticas apontam para programas de formação com caminhos aligeirados, fragmentados e descontínuos, o que evidencia a carência de formação continuada. Considerando a educação contínua e permanente defendida por Imbernón (2006), as políticas para a EPT não possibilitam o desenvolvimento do conhecimento profissional e de competências necessárias à prática docente concernente ao que esta educação necessita. Para Machado (2008a, p. 15),

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.

Os autores Gariglio e Burnier (2014) defendem que a formação docente para a EPT não é considerada no marco legal das políticas nacionais, pois desconsideram o profissional dessa modalidade, sobretudo da área técnica, como profissional da educação, o que pode ser percebido pelas dificuldades em delinear políticas para essa área que possui profissionais formados em diversos campos. A própria

carência de estudos, pesquisas e trabalhos acadêmicos neste campo demonstram a falta de significado dessa importante modalidade educacional (URBANETZ, 2012; GARIGLIO, BURNIER, 2014).

Quanto à sua abrangência, a EPT é parte integrante da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPT) instituída pela Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008 e dela fazem parte os Institutos Federais (IF) – criados por esta lei - a Universidade Tecnológica do Paraná (UTFPR), os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), as Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais e o Colégio Pedro II. A discussão sobre a EPT nos Institutos Federais será realizada no item a seguir.

2.3.2 Educação Profissional nos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia

Os Institutos Federais, lócus desta pesquisa, são “instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino” e visam integrar conhecimentos técnicos e tecnológicos às práticas pedagógicas (BRASIL, 2008b). Sua criação faz parte da expansão das políticas de ensino superior, no entanto, devem oferecer educação profissional, educação básica na modalidade integrada ao ensino profissionalizante e, quanto à educação superior, inserindo-se também a oferta de formação de professores.

Como finalidades e característica dos Institutos Federais (IFs) destacam-se:

I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;

VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino (BRASIL, 2008, Art. 6º).

Tais características e/ou finalidades demonstram a abrangência de atuação dos IFs possibilitando formar cidadãos em diversas modalidades e níveis de ensino bem como oferecer formação técnica e/ou pedagógica a docentes das redes públicas. Lima e Silva (2014, p. 8) tecem uma crítica ao texto da Lei 11.892/2008 quanto ao Art. 6º que trata das finalidades e características dos IFs apontando que a redação

não traz a formação inicial de forma intrínseca deixando dúvidas quanto à oferta de licenciaturas por estas instituições. Os autores discutem ainda que as expressões capacitação técnica e atualização pedagógica, fazem referência a uma função de promover formação continuada, “o que revela uma concepção tecnicista e pragmática da formação docente”.

A Lei 11.892/2008 objetiva que a oferta de ensino superior pelos IFs deve compreender: a) cursos de licenciatura e programas especiais de formação pedagógica com vistas na formação de professores para a Educação Básica, principalmente nas áreas de ciências e matemática e Educação Profissional; b) cursos de pós graduação *lato sensu* de aperfeiçoamento e especialização para as diversas áreas do conhecimento; cursos de pós graduação *stricto sensu* de mestrado e doutorado a fim de que contribuam para o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia (BRASIL, 2008b, Art. 7º). O Art. 8º determina que os IFs devem destinar 20% de suas vagas para atendimento à formação de professores.

A respeito da reserva de vagas para formação de professores nos IFs Lima e Silva (2011) defendem que esta iniciativa está relacionada à falta de professores com formação em nível superior em todas as áreas do conhecimento no Brasil. Para Lima e Silva (2013), estas instituições consolidam-se como lócus de formação docente, contudo sua especialização está relacionada à educação profissional e tecnológica.

2.3.1 A prática pedagógica na formação docente para a Educação Profissional e Tecnológica

No campo das pesquisas de formação docente para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é possível observar um descompasso na produção acadêmica para esta área, sobretudo quanto à formação continuada. Tal descompasso é evidenciado no estudo de Urbanetz (2012) que, ao levantar dados sobre pesquisas de formação de professores através do site da CAPES no campo da Educação Profissional entre os anos 2000 e 2009, encontrou somente quatro trabalhos *stricto sensu*, enquanto sobre formação docente para outros níveis/modalidades de formação geral foram encontradas 4.695 trabalhos entre dissertações e teses. O trabalho da

autora também fez busca de pesquisas neste campo em outros periódicos e/ou anais de encontros, congressos e similares, chegando à conclusão que também nestes, houve um expressivo desequilíbrio nos estudos levantados.

No cenário nacional a Educação Profissional tem ganhado importância considerando a expansão da Rede de Educação Profissional e Tecnológica com abertura de institutos federais em cada Estado brasileiro. Contudo, ao se verificar os atos legais sobre formação docente para a EP apontados no tópico anterior como inexpressivos e, por vezes inexistentes, assemelhando-se as pesquisas que objetivam estudar a formação docente, demonstra-se precariedade de produção acadêmica neste campo.

Considerando estudos e pesquisas verificam-se algumas áreas de produção acadêmica para formação docente na EPT. Na área de políticas educacionais os estudos de Costa (2012a e 2012b), Lima (2012) e Oliveira (2006). Quanto a pesquisas com professores atuantes na EPT evidenciando práticas de ensino e didática os trabalhos de Araújo (2014), Araújo (2008), Pena (2014), Passos e Novick (2013). No campo dos saberes docentes e profissionalização para a EPT os estudos de Burnier (2006), Burnier et al. (2007), Burnier e Gariglio (2014), Gariglio et al. (2012), Gariglio e Burnier (2012) e Silva (2014). Sobre formação continuada e/ou pedagógica há os estudos de Santos (2013), Santos, Fibhera e Juchem (2012), Oliveira (2011), Freitas (2010), Urbanetz (2011) e Mazur (2007). Pesquisas que estudam a produção acadêmica na área encontram-se no trabalho de Urbanetz (2012), enquanto que estudos sobre cursos de formação continuada e/ou pedagógica aplicados a docentes da EPT estão presentes em Simão (2004) e Bonfim (2011).

Discorrendo sobre as pesquisas apontadas, é possível observar alguns atenuantes na formação docente para a EPT. As práticas de formação docente para a EPT, tanto inicial quanto continuada não evidenciam que estes possam experienciar, vivenciar e discutir sobre seus saberes. O estudo de Burnier (2006) ouviu 17 professores atuantes na EPT da região metropolitana de Belo Horizonte revelando que, apesar dos docentes participantes da pesquisa não apontarem dificuldades no ofício de ser professor, relataram a falta de tempo e espaço nas instituições escolares para discussão e produção coletiva de modo que pudessem ser

promovidas as trocas de saberes. A pesquisa revela que poucos professores tiveram oportunidade de participar de programas ou momentos de formação e, que quando tiveram oportunidade de vivenciá-los, tornaram-se imprescindíveis para sua prática pedagógica. Outros disseram que os momentos não promoveram melhorias em sua prática pela carência de discussão sobre suas vivências.

Por meio das discussões do estudo anteriormente apontado revela-se um distanciamento entre formação e discussão de saberes. Os programas atuais tanto governamentais quanto das próprias instituições escolares, quando existentes não possibilitam essa relação. Conforme aponta Ciavatta (2008), é preciso mudar o ângulo e a forma de ver o professor, não como um ser individual, mas um ser social, que se relaciona com outrem, produzindo suas práticas junto aos demais e se beneficia de saberes adquiridos junto a estes. Assim, “o professor se forma no ato de ver e de ser visto, de conhecer e ser conhecido, de reconhecer e ser reconhecido, no ato de viver e de educar-se para educar outros seres humanos” (CIAVATTA, 2008, p. 43).

A formação contínua do docente realizada a partir de seus saberes e práticas permite a compreensão do como ser professor, seus percursos profissionais, sua identidade e suas experiências, é o que aponta o estudo de Burnier et al. (2007) ao estudar a vida de professores da EPT. Ao analisar as formas particulares de experimentar a condição docente de cada participante, o estudo demonstra que momentos em que estes indivíduos possam falar de suas compreensões no ofício de ser professor podem contribuir para a sua formação inicial e continuada. Os limites impostos pela falta de debate sobre a função social da escola e a profissionalização docente, atualmente vivenciados nas instituições de EPT, cerceiam a compreensão da relação existente entre educação tecnológica, ensino técnico e formação humana (BURNIER, et al., 2007).

Para Gariglio e Burnier (2014), a docência na EPT na conjuntura educacional é considerada um ofício sem saberes, uma vez que os docentes da área técnica não são concebidos como um profissional da educação, mas como profissional de outra área que nela atua. Para os autores, os saberes destes docentes existem, contudo, estão apreendidos no contexto das salas de aula das escolas de ensino profissionalizante. O estudo aponta ainda que os próprios docentes participantes da

pesquisa possuem dificuldade em compreender seus saberes, por vezes, afirmaram que os saberes oriundos da formação inicial ou experiência da “fábrica” são necessários à sua função docente. Outrora afirmaram que também são necessários saberes pedagógicos.

Compreende-se nos processos de formação para a EPT espaço de discussão dessa identidade, que muitas vezes, é incompreendida pelos próprios docentes, o que é salientado por Tardif (2002) quando discute que o saber de um professor se materializa por sua formação, prática coletiva e, ao mesmo tempo relaciona-se com o trabalho em si desenvolvido por ele. Portanto é premissa para a formação docente na EPT essa relação existente entre saber e trabalho, de forma que sejam construídos princípios para o enfrentamento e solução de situações de seu cotidiano.

Essa relação, saber e trabalho, conduzida pelos processos formativos é defendida por Gariglio et al. (2012) e Gariglio e Burnier (2012). O estudo destes autores, ambos realizados com docentes atuantes na EPT classificam estes saberes como um conjunto de relações existentes nos lugares onde estes atuam e as instituições que o formam ou formaram, com seus instrumentos de trabalho, de forma que esta relação seja estabelecida de maneira integrada.

Os autores discutem as concepções que os docentes possuem sobre formação inicial e continuada revelando alguns caminhos: 1) a formação docente para a EPT perpassa além dos saberes pedagógicos, saberes práticos também são necessários para o fornecimento de conhecimentos tecnológicos e habilidades práticas; 2) a formação contínua precisa promover participação em espaços de discussão como palestras, eventos e cursos relacionados à área de atuação docente; 3) a formação docente para a EPT é fortalecida quando se revelam as experiências de sala de aula, possibilitando o saber experiencial construído na prática docente. Em complementação aos caminhos apontados, no que diz respeito à formação profissional que possibilite a construção de saberes e da identidade do docente da EPT, a formação precisa estar comprometida ainda com os quatro eixos de saberes sintetizados e defendidos na tese de Silva (2014), a saber: saberes contextuais; saberes epistemológicos filosóficos e éticos; saberes pedagógicos e didáticos e saberes específicos.

A formação continuada, apesar de pouco enfatizada nos programas e políticas, é premissa da área de educação, sobretudo na EPT, que possui profissionais de diversos campos do ensino profissionalizante com carência de formação inicial em cursos de licenciatura e programas de formação pedagógica. A perspectiva atual sobre formação continuada é que esta se desenvolva no âmbito das escolas, transformando tais espaços como lócus de formação. Considerando o potencial das escolas como instituições formadoras de seu próprio profissional, ao passo que é espaço dotado de complexidades e heterogeneidades, Urbanetz (2011) discute que o entendimento do contexto social, educacional, histórico e político das instituições onde se promove a EPT é urgência para um cenário onde se promove educação humana, técnica, tecnológica e científica.

Há uma pluralidade de interfaces e vertentes vivenciadas em instituições de EPT, bem como uma diversidade de profissionais, áreas de atuação, cursos e percursos acadêmicos. Para Urbanetz (2011), delinear uma formação continuada que atenda à esta pluralidade é processo que envolve muito estudo, trabalhos diversificados, com atenuantes pedagógicos, científicos e específicos da área de atuação de cada instituição. A autora, ao realizar estudo com professores da EPT concluiu que, em sua maioria, estes docentes se formam no cotidiano da sala de aula, com poucos espaços de formação pedagógica, focada em realização de cursos eventuais e trocas de experiências com colegas, demonstrando assim uma formação assistemática e fragmentada.

Os professores da pesquisa de Urbanetz (2011) participaram de um programa em nível de pós-graduação que possuía em seu currículo disciplinas pedagógicas e afirmaram que esta foi uma formação formal, contudo, não foi real, uma vez que não impactou em sua prática docente. Apesar de não reconhecerem a formação pedagógica como fundamental para sua prática docente, indicaram a necessidade de sua realização estruturada de forma sistematizada e coerente com as demandas da realidade em que vivem, focando aspectos didático-pedagógicos que contribuam para o aprimoramento de sua prática docente dos conhecimentos da área de atuação, o que é corroborado por Pimenta (2000) quando defende que a formação docente precisa ser realizada a partir da prática de ensinar.

Os espaços de formação contínua se configuram como lócus de produção do conhecimento, ao passo que formação também envolve mudanças de paradigmas, bem como que a escola precisa promover este debate e questionar-se quanto ao modelo de formação que tem proporcionado aos seus docentes. Santos, Figuera e Juchem (2012) defendem que as necessidades formativas dos docentes da EPT sejam identificadas por quem irá vivenciá-las. Os autores ao realizarem pesquisa com docentes dos institutos federais evidenciam que, nestes espaços o que mais se desenvolve é a formação pedagógica, voltados para conhecimentos do campo da didática. Apontam que a dimensão pedagógica na EPT envolve dimensões mais amplas e supera aplicações de metodologias e técnicas, devendo provocar o exercício da reflexão e discutir quanto às relações teórico-práticas.

Conforme defende Libâneo (2002, p. 73), o processo de reflexão como um dos elementos de formação profissional dos professores pode ser compreendida

[...] como um processo articulado de ação – reflexão – ação, modelo este que carrega consigo uma forte tradição na teoria e na ação. Os professores aprendem sua profissão por vários caminhos, com a contribuição das teorias conhecidas de ensino e aprendizagem e inclusive com a própria experiência. O aprender a ser professor, na formação inicial ou continuada, se pauta por objetivos de aprendizagem que incluem as capacidades e competências esperadas no exercício profissional de ser professor.

Esse processo reflexivo promovido no âmbito das instituições escolares, a partir das necessidades docentes podem proporcionar a construção de saberes e identidades defendidas por Tardif (2002) e Pimenta (2000). Neste sentido, as instituições de educação profissional e tecnológica precisam mobilizar estudos, esforços e pesquisas a fim de identificarem as necessidades formativas que emergem de seus profissionais, o que atualmente é pouco realizado.

Simão (2004) revela que as instituições de EPT ao ofertarem um curso de formação contínua pedagógica precisam caracterizá-lo no âmbito de sua atuação profissional, bem como promover que os profissionais desta instituição possam beneficiar-se dessas ofertas, como possibilidades formativas para docentes não licenciados da área técnica. Neste sentido, Nóvoa (2002) alerta que a formação contínua não pode estar à margem dos projetos da escola, deve estar intimamente articulada com eles, em apoio ao seu desenvolvimento e implementação. Um projeto de formação contínua que se estabelece nas instituições escolares precisa estar diretamente

ligado à sua identidade, ao seu currículo, à formação de seus profissionais e à sua atividade fim.

O estudo de Bonfim (2011) apresenta resultados semelhantes. Ao analisar os desafios de docentes de um curso de Especialização para atuação na EPT, concluíram que além de mudanças curriculares e práticas pedagógicas desenvolvidas no curso em questão, uma maior aproximação entre os professores formadores e contexto de aplicação na EPT para a Educação de Jovens e adultos se fizeram necessárias. O estudo revela que ficou evidenciado pelos participantes do curso que o currículo da formação ofertada se mostrou fragmentado e pouco contribuiu para a integração de conhecimentos pedagógicos e profissionais. Considerando esses resultados é possível avaliar que os processos de formação contínua, independente de seu nível de atuação ou inserção, precisam estar contextualizados com a realidade onde está inserido, de forma que se seja possível a reflexão sobre a práxis educativa de forma integrada.

Ainda considerando a formação docente para a EPT sob a ótica da epistemologia da prática, o estudo de Araújo (2014) desenvolvido em um instituto federal buscou compreender a partir dos anseios dos docentes como estes concebem sua formação, sobretudo as realizadas no campus onde atuam, e apontou como resultados que a formação continuada, seja por meio de cursos de aperfeiçoamento ou em nível de pós graduação, precisam possibilitar a compreensão do processo histórico e da realidade social institucional e de seus sujeitos. O professores participantes da pesquisa indicaram possibilidades de formação contínua em nível de pós-graduação, o que seria, do ponto de vista do desenvolvimento profissional, adequado às suas necessidades de forma emancipatória, o que é defendido por Ciavatta (2008) ao enfatizar o caráter emancipatório da educação.

Corroborando com essas discussões Araújo (2008), ao considerar os espaços onde devem se desenvolver a formação docente para a EPT. O autor identifica como espaços formativos adequados ao desenvolvimento de formação: as instituições onde são desenvolvidas as EPT, a fim de haver aproximação entre o campo a ser discutido e campo de atuação e as universidades consagradas como espaço de formação, com estímulo à participação e criação de grupos de pesquisa e programas de pós-graduação. Nesta direção salienta

Mas é fundamental, nesse conjunto de proposições, que a formação inicial e continuada de profissionais para a docência na educação profissional seja assumida pelas instituições como ação intrínseca aos seus processos formativos, bem como seja estratégia integrante das políticas de educação profissional” (ARAÚJO, 2008, p. 61).

Pena (2014), conclui em seu estudo com docentes da EPT que a formação para este profissional também requer auto-formação, ou seja, ao se envolver em atividades do seu ambiente de trabalho, o docente aproprie-se deste como espaço próprio de formação. Deste modo, os docentes participantes da pesquisa evidenciaram sua busca pela formação por meio de atualização, participação em atividades de pesquisa e extensão, o que os aproximou da inserção em atividades que permitem a troca de experiências voltadas para o mundo do trabalho, premissas importantes para a prática docente na EPT defendida por Ciavatta (2008). Pena (2014) salienta ainda que, por meio das análises de situações concretas do próprio trabalho docente, foram possibilitados os subsídios para exemplificação, estabelecimento da relação teoria e prática e aplicação dos conhecimentos necessários para a atuação profissional deles e até mesmo de seus alunos.

Tendo em vista as discussões apresentadas, considera-se necessário que nos processos formativos deste docente a formação inicial seja fortalecida pela educação continuada, que a formação continuada permita a reflexão dos saberes e da identidade docente, que seja focada na prática pedagógica e realizada a partir das realidades das instituições escolares, bem como que políticas e programas voltados para a formação deste docente o compreenda como um profissional do campo da educação, valorizando seus conhecimentos específicos e possibilitando a inserção dos pedagógicos.

3 METODOLOGIA

3.1 Lócus da Pesquisa

A construção da identidade educacional do Instituto Federal do Espírito Santo é contada na obra de Sueth et al. (2009) que contextualiza desde a criação da Escola de Aprendizes e Artífices até sua transformação em Instituto. Oficializada em 23 de setembro de 1909 por meio do Decreto 9.070 de 25 de outubro de 1910, a Escola de Aprendizes e Artífices tinha como objetivo inicial formar profissionais artesãos para o desenvolvimento de trabalhos manuais. A partir de 1937, a instituição mudou seu nome para Liceu Industrial de Vitória formando profissionais para a produção, contudo prevalecia ainda as características manuais da formação ofertada. Em 1942, transformou-se na Escola Técnica de Vitória, onde até hoje funciona. As áreas de formação profissional se expandiram, acrescentando cursos de marcenaria, serralheria, mecânica de máquinas, tipografia e encadernação.

Em 1965, passa a ser Escola Técnica Federal do Espírito Santo – ETEFES – e seu modelo baseava-se no empresarial. A partir de 1999, a Escola Técnica passa a se chamar Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo – CEFETES – trazendo nova configuração, organização e áreas de atuação revelando-se como instituição pública profissionalizante. Por meio dos decretos 5.224 e 5.225, ambos de 1º de outubro de 2004, o CEFETES passou a ser uma instituição de Ensino Superior. Através da Lei 11.892 de 2008, transformou-se em Instituto Federal do Espírito Santo – Ifes - com uma proposta de verticalização, atuando no ensino, pesquisa e extensão e sua missão visa promover educação profissional e tecnológica de excelência, com foco no desenvolvimento humano sustentável (SUETH, et al., 2009).

Atualmente, o Ifes possui 21 campi distribuídos nas microrregiões do Estado, divididas através do Decreto estadual nº 1520 de 01 de dezembro de 1995 e Lei Complementar Nº 318 de 17 de janeiro de 2005 que reestruturou a Região Metropolitana de Vitória. Considerando tal distribuição geográfica, os campi escolhidos para o desenvolvimento desta pesquisa situam-se nas microrregiões Nordeste, Noroeste e Rio Doce, compreendendo: o campus São Mateus e o campus Montanha na microrregião Nordeste, o campus Linhares na microrregião Rio Doce e

o Campus Nova Venécia na microrregião Noroeste. A escolha destes campi se faz em detrimento da proximidade regional, que além de terem realidades de desenvolvimento cultural, econômico e político semelhantes possibilita a maior integração entre os mesmos.

O campus São Mateus do Instituto Federal do Espírito Santo iniciou suas atividades no dia 14 de agosto de 2006, ofertando, os cursos Técnicos em Mecânica e Eletrotécnica. Em 2009, a partir do contexto da expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, possibilitada pelas leis nº 11.195 de 18 de novembro de 2005 e nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008, o campus passou a ofertar, também, os Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio em Eletrotécnica e Mecânica. Em 2010, de forma a verticalizar o ensino, iniciou-se a oferta do curso superior de Engenharia Mecânica.

O campus Nova Venécia teve suas atividades iniciadas em 2008, com a oferta dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio e Cursos Técnicos Subsequentes em Construção Civil e Mineração. A partir do primeiro semestre letivo de 2015 passou a ofertar o Curso Superior de Licenciatura em Geografia e o Curso de Pós Graduação em Gestão Ambiental.

O campus Linhares iniciou suas atividades em 2008, ofertando Cursos Técnicos em Automação Industrial e Administração. A partir de 2009 passou a oferecer o Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Administração.

O campus Montanha faz parte da terceira fase da Expansão da Rede Federal e iniciou suas atividades a partir de 2013, com o Curso de Formação Inicial e Continuada – FIC – de Operador de Computador. A partir do primeiro semestre de 2014 passou a ofertar o Curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio. Por meio da Escola Técnica Aberta do Brasil, oferece o Curso Técnico Subsequente em Informática na modalidade EaD. Em 2015, passou a ofertar o Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Agropecuária.

3.2 Caminhos metodológicos

Esta pesquisa foi desenvolvida a partir da abordagem qualitativa, pois o campo a qual se constitui é o educacional, revelando perspectivas e compreensões de sujeitos sobre formação continuada. De acordo com Borba (2001, p.68), a pesquisa qualitativa,

imprime uma rigorosa análise interpretativa e reflexiva da ação, sempre compromissada com o estudo de valores, significados, crenças e rotinas presentes no campo investigado. A abordagem qualitativa amplia-se para reconhecer parecerias com os sujeitos envolvidos e concretiza-se quando o pesquisador estabelece uma rede de comunicação e interpretação e cenário da pesquisa, sujeitos com suas histórias, processos e ações desenvolvidas coletivamente.

Deste modo, a pesquisa qualitativa torna-se adequada uma vez que segundo Gerhardt e Silveira (2009) permite a compreensão de um grupo social ou de uma organização sobre determinado assunto, preocupando-se com questões reais que não podem ser quantificáveis, centrando-se em sua compreensão.

O desenvolvimento da abordagem qualitativa fundamentou-se de acordo com o estudo de Rheinheimer, 2006. Assim, os instrumentos de coleta de dados foram construídos de forma a possibilitar a compreensão de três interfaces: **descrição da realidade, crítica da realidade e criação coletiva**.

A pesquisa ocorreu em duas etapas: a primeira refere-se ao levantamento de ações de formação continuada para os docentes que atuam no Ifes, desenvolvidas de forma institucional, sejam elas em nível de Pós Graduação ou de aperfeiçoamento. Estes dados foram coletados através dos documentos disponíveis no site da instituição nas páginas das Pró-Reitorias de Pesquisa e Pós Graduação, Ensino e Centro de Referência em Formação e em Educação à Distância (CEFOR), bem como por meio de questionário eletrônico aplicado aos responsáveis por estes setores no Ifes. O questionário foi composto de questões abertas dissertativas, pois possibilitam ampla liberdade de resposta (GIL, 2008).

Após o levantamento das informações gerais sobre a instituição, foi desenvolvida a segunda etapa que implicou em aplicação do questionário aos docentes dos campi Linhares, Montanha, Nova Venécia e São Mateus. A escolha do questionário como meio de coleta de dados com estes indivíduos ampara-se na defesa de Gil (2008)

quanto às suas vantagens. As vantagens apontadas pelo autor foram de encontro ao lócus que esta pesquisa se propõe, pois, além de ter permitido atingir quantidade considerável de docentes, facilitou o levantamento uma vez que os campi onde a pesquisa se realizou situam-se em microrregiões e cidades distintas.

O questionário elaborado com questões de múltipla escolha e dissertativas adaptadas do estudo de Araújo (2014) dividiu-se em três partes: 1) Estabelecimento do perfil do docente participante da pesquisa (descrição da realidade); 2) Identificação da formação do docente seja ela contínua ou pedagógica (descrição e crítica da realidade); 3) Caminhos para a formação continuada no Ifes (construção coletiva).

O formulário elaborado através da ferramenta *google docs*, contendo as questões do questionário, foi enviado por e-mail aos docentes dos campi participantes da pesquisa. Nesta etapa, houve o apoio do setor pedagógico dos campi e da Direção de Ensino com o incentivo à participação na pesquisa.

3.3 Interlocutores da pesquisa

Os interlocutores da pesquisa foram os docentes lotados nos campi São Mateus, Nova Venécia, Linhares e Montanha, independente de sua área de formação. A escolha deste público sem haver uma pré-seleção se fez necessária, pois o campo a analisado relacionou-se ao da perspectiva dos sujeitos.

Considerando que a aplicação do questionário foi *on-line*, alcançando àqueles que se dispusessem a responder, foi escolhida para a pesquisa a amostragem por acessibilidade/conveniência, uma vez que esta, segundo Gil, (2008) é aplicada em estudos qualitativos. Deste modo, com uma população de 156 professores, 58 participantes da pesquisa foram considerados como amostra.

3.4 Análise e interpretação dos dados

O processo de análise e interpretação das questões de múltipla escolha levou em consideração a observação dos seguintes passos definidos por Gil (2008): 1) codificação, tabulação, análise e interpretação. Considerando que não houve identificação no processo de aplicação do questionário, cada docente foi codificado

com um número. Na sequência foi realizada a tabulação simples onde os casos foram contados e agrupados nas categorias de cada questão, realizando-se contagem de respostas. A análise e a interpretação levou em consideração a contagem das respostas expressas em percentuais dispostos em tabelas e/ou gráficos.

As questões abertas foram analisadas conforme o método de análise de conteúdo sob a perspectiva qualitativa, defendido por Gomes (2011). Os seguintes procedimentos foram considerados: categorização, descrição e interpretação. Deste modo, o material analisado foi decomposto e distribuído em categorias estabelecidas para cada questão. Na sequência foi realizada uma descrição do resultado da categorização onde foram expostos os resultados encontrados na análise. A interpretação levou em consideração os significados dos enunciados presentes nas respostas, buscando revelar a perspectiva dos sujeitos quanto ao tema estudado. Durante a interpretação foram utilizados fragmentos das respostas como forma de atribuir um significado à questão.

4. A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

A caracterização dos programas de formação continuada desenvolvidos no Instituto Federal do Espírito Santo no período de janeiro de 2014 a setembro de 2015 são apresentados neste capítulo. A primeira parte descreve os cursos de aperfeiçoamento e programas de pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado). Os dados foram coletados no Relatório de Gestão 2014 do Ifes, no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2014-2019, nos editais de processo seletivo para cursos de pós-graduação e aperfeiçoamento, bem como por meio do questionário aplicado a Pró-Reitoria de Ensino, de Pós Graduação e Centro de Referência em Formação e Educação à Distância – CEFOR.

A segunda parte discorre sobre os resultados encontrados, discute-os e propõe caminhos para a formação continuada no instituto com base na perspectiva dos professores. Os dados foram coletados por meio do questionário de pesquisa enviado aos docentes dos campi Montanha, Linhares, Nova Venécia e São Mateus.

4.1 Caracterização da formação docente do Instituto Federal do Espírito Santo

A formação continuada como capacitação do quadro de pessoal docente, é tratada nos documentos institucionais como ação a ser desenvolvida pela Reitoria, Pró-Reitorias de Ensino, Pesquisa e Pós-Graduação, CEFOR e campus do instituto.

O PDI do Ifes para o período 2014-2019 traz como missão institucional o incentivo à formação continuada de professores e técnicos administrativos em educação, atribuindo ao CEFOR, a promoção e consolidação dessa formação, seja ela inicial ou continuada, bem como a de ofertar cursos em diferentes modalidades para este fim. De acordo com o Plano, é meta do instituto valorizar seus profissionais oferecendo formação em nível de graduação, pós-graduação e aperfeiçoamento específico e/ou pedagógico, sobretudo para os que não possuem Licenciatura para atuação no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica. Deste modo, reserva 20% da oferta de vagas para cursos de Licenciatura e programas especiais de formação pedagógica e 30% para oferta de cursos tecnólogos, bacharelados e de pós-graduação.

O PDI 2014-2019, reconhece que o instituto precisa avançar com ações de formação continuada em relação à realidade atual, destacando que “pelas especificidades do corpo docente no ensino profissionalizante, temos hoje um quadro significativo de bacharéis que não possuem nenhuma formação específica para o exercício da docência” (PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL, 2014, p. 56). Para tanto, propõe consolidar uma política de formação docente, de caráter pedagógico, como prioridade, desenvolvida com articulação entre as pró-reitorias e campi do instituto. Essa busca por atender à tal especificidade formativa, visa cumprir até 2020 o disposto na Resolução CNE nº 06 de 20 de setembro de 2012 pela qual determina formação pedagógica para todos os docentes.

O Relatório de Gestão do Ifes referente a 2014 revela que o instituto, até a data de sua elaboração, possuía 1276 docentes, destes 1155 são efetivos e 112 substituto. Quanto ao nível acadêmico dos docentes, o relatório apresenta que, até o final de 2014, 8,86% dos docentes do instituto possuíam graduação, 19,69% eram especialistas, 45,10% possuíam curso de Mestrado e 26,4% curso de doutorado. Relata ainda que cerca de 285 docentes foram capacitados neste exercício, ou seja, menos de $\frac{1}{4}$ do total de docentes. O tempo destinado à capacitação no exercício 2014 corresponde a 41,01 horas de aprimoramento. Estes dados referem-se à capacitações realizadas externamente, não sendo identificadas quais as formas de realização e seus níveis.

Os dados apresentados no Relatório de Gestão 2014 e PDI 2014-2019⁵ revelaram um gradual crescimento quanto à formação docente. O relatório citou ainda que há uma Política de Capacitação de Servidores do Ifes pela qual se prevê liberação para cursos de pós-graduação, bem como o estabelecimento de parcerias com outras instituições para qualificação de professores.

Compreendeu-se que as ações de formação continuada desenvolvidas pelo instituto para seu corpo docente, são realizadas de forma isolada, ou seja, não há um programa ou política que delinieie as atividades formativas. Deste modo, a fim de

⁵ O campus Cariacica não enviou dados para constar no Relatório de Gestão 2014. Os campi Montanha, Central-Serrano e Barra de São Francisco estão incluídos no Relatório de Gestão 2014 e PDI 2014-2019, contudo estes possuíam apenas 1 docente cada pois estavam em implantação no momento de elaboração destes documentos. Os docentes citados nos documentos incluem os lotados na Reitoria.

atender a diretrizes institucionais contidas no PDI, o Ifes precisa de fato investir na formação de seus docentes, e, para isso, necessita considerar este processo como fator primordial para o desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, para a melhoria da qualidade das ações educativas por ele empreendidas.

4.1.1 Ações de aperfeiçoamento desenvolvidas pelo Ifes como formação continuada

As atividades de formação continuada desenvolvidas pelo Ifes por meio de aperfeiçoamento são tratadas neste item como toda e qualquer ação que vise o aprimoramento da formação docente sem elevação de níveis. Considera-se elevação de níveis nesta pesquisa, a formação continuada desenvolvida por meio de pós-graduação. Para tanto, foram considerados cursos de aperfeiçoamento pedagógico e/ou específico, eventos institucionais, palestras, dentre outros similares.

Considerando os dados existentes no Relatório de Gestão 2014, foram desenvolvidas e/ou incentivadas quatro atividades de aperfeiçoamento por meio da Pró-Reitoria de Ensino (Proen) e três pelo CEFOR e setores vinculados a este. Nenhuma ação de aperfeiçoamento foi relatada pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós Graduação (PRPPG). As ações desenvolvidas pela Proen e CEFOR estão voltadas a organização, participação e incentivos a eventos de caráter pedagógico, técnico, científico e social. Os documentos não relatam o desenvolvimento de atividades quanto a cursos de aperfeiçoamento específico ou pedagógico e cursos direcionados a docentes que não possuem Licenciatura. Também não foram apresentadas no relatório, propostas futuras para um plano de formação continuada de servidores.

Foram diagnosticadas no Relatório de Gestão 2014, ações de formação continuada no formato de aperfeiçoamento realizado pelos campi do instituto, entre os quais cinco não apresentaram nenhuma ação neste sentido. O Quadro 1 apresenta as principais ações elencadas pelos campi quanto à aperfeiçoamento no Relatório de Gestão 2014.

Quadro 1 - Atividades de aperfeiçoamento desenvolvidas pelos campi do Ifes em 2014

Campus	Principais ações
Alegre	Abertura de editais com recursos próprios para participação em eventos científicos
	IV ENED – Encontro de educadores
	I Seminário do Centro de Formação de Treinadores e Instrutores de Cães Guias
Aracruz	Fomento à pesquisa como forma de qualificação
Ibatiba	Cursos de aperfeiçoamento
Linhares	Curso de aperfeiçoamento em Educação em Ciências e Matemática
	IV Seminário de Humanidades
	II Seminário de Pesquisa Social
	I Seminário Internacional de Filosofia da Ciência
	Seminário de Profissionais da Educação
Piúma	Curso de complementação pedagógica em Letras/Português, Matemática, Física, Biologia e Química
São Mateus	II Formação Pedagógica
	Iniciada parceria com o CEUNES para fornecer formação pedagógica aos docentes
Serra	Incentivos à participação em cursos de curta duração
Vila Velha	Por ser um campus com 100% de docentes Mestres e Doutores, investe em pesquisa
	Apoio à participação em eventos científicos
	II Encontro Pedagógico, que propôs aos docentes reflexões sobre o tema: “A avaliação e a interdisciplinaridade na prática docente
	III Encontro Pedagógico com o tema: “Reflexões sobre a prática pedagógica e a Educação Inclusiva
	I Encontro de Estágio Supervisionado em Ensino de Química (ENESQui), que teve como objetivo promover a reflexão acerca do estágio supervisionado e de suas contribuições na formação docente em estreita relação com a pesquisa
Vitória	Atendidas 133 solicitações de capacitação e atualização de docentes e técnicos administrativos em cursos e eventos

Fonte: Relatório de Gestão 2014

Quanto a atividades de aperfeiçoamento desenvolvidas por meio de editais de processo seletivo do Ifes, foram encontradas três ações desenvolvidas no ano de 2014, duas de curso de aperfeiçoamento e uma de curso de complementação pedagógica. Os documentos que tratam dessas ofertas são o Edital 05/2014 com o curso de Aperfeiçoamento em Educação Ambiental à distância, Edital 19/2014 com o Curso de Complementação Pedagógica à distância e Edital 33/2014 com o Curso de Aperfeiçoamento em Gênero e Diversidade na Escola. Dos três editais, nenhum

tratou de reserva de vagas para docentes do Ifes, sendo sua seleção de ampla concorrência.

Os dados coletados quanto a ações de aperfeiçoamento permitiram visualizar que nenhum campus do Ifes desenvolveu ou evidenciou um programa de capacitação, qualificação ou formação continuada de forma sistemática, processual e permanente ou programa de formação pedagógica para docentes não licenciados. Apesar disso, o PDI 2014-2019 planeja implementar uma política de capacitação de servidores em parceria entre pró-reitorias e campus do instituto.

4.1.2 Formação continuada no Ifes em programas de Pós-graduação

De acordo com o relatório de Gestão 2014, foram desenvolvidas e/ou incentivadas cinco atividades de Pós Graduação pelo CEFOR e setores vinculados a este e 10 pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós Graduação (PRPPG). Não foram observados incentivos a Programas de Pós-Graduação pela Pró-Reitoria de Ensino uma vez que a natureza dessa oferta vincula-se aos dois primeiros setores. As ações fomentadas pela PRPPG voltam-se à implementação de programas de Mestrado e Doutorado, cujas finalidades alcançaram também, os docentes do Ifes, sobretudo nos programas de parcerias interinstitucionais e desenvolvidos pelo próprio instituto (RELATÓRIO DE GESTÃO 2014). O CEFOR, por sua vez, apresentou projetos de Mestrado e Doutorado entre parcerias institucionais.

O relatório de gestão 2014 informou que nove campi do instituto também ofertam programas de pós-graduação em parceria com a Reitoria, o que é demonstrado no Quadro 2, a qual relata as ações desenvolvidas por cada um destes campi. A descrição dos programas apresentados, indica que há diferentes áreas de atuação como: áreas técnicas, de ensino, de gestão, uso de informática e tecnologias na educação e Educação de Jovens e Adultos (Quadro 2).

Quadro 2 - Programas de pós graduação ofertados pelos campi do Ifes de acordo com Relatório de Gestão 2014

Campus	Principais ações
Alegre	Pós Graduação lato sensu em Agroecologia
Cariacica	Programa de Pós Graduação stricto sensu em Ensino de Física
Colatina	Pós Graduação lato sensu em Educação Profissional e Tecnológica
	Pós Graduação lato sensu em Gestão Pública
Guarapari	Pós Graduação lato sensu em Gestão Estratégica de Negócios
Nova Venécia	Pós Graduação em Gestão Ambiental
Serra	Pós Graduação lato sensu em Informática na Educação
Venda Nova do Imigrante	Parceria com o Instituto Federal Fluminense para o Mestrado em Ciência e Tecnologia dos Alimentos
Vila Velha	Aprovados cursos de Pós Graduação lato sensu e um curso de Mestrado Profissional em Ensino de Química em fase de aprovação
Vitória	Programa de Especialização de Jovens e Adultos
	Programa de Especialização em Engenharia Elétrica
	Programa de Especialização em Esporte Coletivo Indoor
	Mestrado em Engenharia Metalúrgica e Materiais
	Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática
	Mestrado Profissional em Letras em parceria com a UFRN
	Mestrado Profissional em Tecnologias Sustentáveis
	Dinter em Engenharia Metalúrgica e Materiais com a USP

Fonte: Relatório de Gestão 2014

Quanto às perspectivas futuras, o PDI 2014-2019 demonstrou que o Ifes planeja aumentar consideravelmente, no decorrer do seu período de vigência, a quantidade de cursos de Especialização, Mestrado e Doutorado ofertados de acordo com os eixos de atuação de cada campus.

A Tabela 1 apresenta essa perspectiva de aumento de oferta, demonstrando que dos 21 campi do Ifes, 18 estão envolvidos com a oferta de cursos de pós-graduação nas diferentes modalidades e, em relação às novas perspectivas de oferta, no âmbito da qualificação pedagógica, destacam-se: O Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica previsto para iniciar em 2016/1; o Mestrado na área de ensino e o primeiro Doutorado na área de Ensino de Educação Básica a ser ofertado pelo instituto, ambos de responsabilidade do CEFOR previstos para iniciarem em 2016/2; o Mestrado em Formação de Educação no Campo a ser ofertado pelo campus Itapina em 2018/2.

Tabela 1 - Perspectiva de oferta de cursos de Pós-graduação identificada no PDI 2014-2019

Curso	Modalidade presencial/semipresencial	Modalidade à distância	Total
Especialização	18	11	29
Mestrado	20	-	20
Doutorado	01	-	01

Fonte: Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2019

Essa perspectiva de crescimento de oferta e áreas de atuação evidenciou que o Ifes está preocupando-se em atuar em cursos que alcancem de forma mais efetiva os profissionais da Educação Básica, Técnica e Tecnológica, tornando-se uma potencializadora da formação continuada com elevação de níveis.

A formação continuada em nível de pós-graduação também foi verificada por meio de editais de processo seletivo do instituto, disponibilizados no site institucional. Deste modo foram analisados em 2014 nove editais (01, 04, 11, 18 Reitoria e 18 PRPPG, 21, 23, 28 e 31) e doze em 2015 (editais nº 02 MNPEF, 03, 04, 04 PROPEM, 05, 10, 11, 15, 19, 21, 25 e 31).

Dos editais analisados, nove são de cursos de Especialização, 10 de cursos de Mestrado, um de Doutorado e um de Pós-doutorado. Apesar de terem sido analisados 21 editais, apenas três fizeram menção à reserva de vagas para servidores do Ifes. O edital nº 17/2014 da Pós-graduação lato sensu em Gestão Estratégica e Negócios reservou 10 vagas para servidores do instituto podendo alcançar tanto a técnicos administrativos quanto docentes. O Edital PRPPG 18/2014 do Programa Prodoutoral concedeu 03 bolsas a estudantes de doutorado do Ifes do quadro de docentes. E o edital 21/2015 do Programa de Pós-graduação stricto sensu em Ciências e Matemática – Educimat – foi exclusivamente para seleção de servidores do instituto. Não foram encontrados editais de seleção de programas Minter ou Dinter. Os dados indicaram que o instituto não tem se preocupado em aproveitar suas ofertas de cursos de pós-graduação para a formação dos próprios professores.

O questionário aplicado a setores da Reitoria, a fim de compreender a concepção e ações de formação no âmbito setorial, contribuiu para a construção das

características de formação empreendidas institucionalmente, apesar de apenas a Diretoria de Pós-Graduação ter respondido ao mesmo.

De acordo com a Diretoria de Pós-graduação, os programas de formação continuada ofertados pelo Ifes, atualmente, são realizados dentro da carga horária docente, como formação em serviço. Apesar do quantitativo de professores alcançados ter sido relativamente baixo, compreendeu-se a capacitação em serviço como importante fator para a formação continuada uma vez que ocorre no espaço e tempo do trabalho docente, o que é defendido por Alvorado-Prada (1997, 2006).

A Diretoria de Pós-Graduação em questionário de pesquisa, afirmou que a formação continuada, é tratada neste setor, em nível de pós-graduação relacionada diretamente com a formação em pesquisa. Quanto a ações desenvolvidas informa que não atua diretamente com proposições de formação continuada, bem como que o programa especial de formação pedagógica do Ifes não tem sido implementado, sobretudo no âmbito da pós-graduação. Salaria ainda que o Ifes em conjunto com Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF) e a CAPES apresentou proposta de um Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica, acreditando ser esta, uma ação que poderia alavancar este programa especial. O setor enfatizou ainda que o Ifes tem buscado formação para os servidores em nível de Mestrado.

Os dados coletados tanto quanto a programas de aperfeiçoamento quanto aos de pós-graduação explicitam que nos anos de 2014 e 2015 vários cursos foram fomentados ou ofertados pelo Ifes, contudo, poucos alcançaram os docentes dessa instituição. Percebe-se que as ofertas de formação do Ifes abraçam, em sua maioria, um público externo, havendo programas que são específicos para docentes das redes públicas municipais e estaduais de ensino. O Ifes, com sua amplitude de ofertas de cursos de formação inicial e continuada poderia alcançar de forma mais efetiva seus profissionais docentes.

4.2 A perspectiva dos docentes do Ifes quanto à formação continuada: características e caminhos apontados

Esta seção aborda o perfil dos docentes interlocutores da pesquisa, suas características formativas quanto a processos vivenciados na formação inicial e formação continuada e no contexto de sua experiência profissional. Apresenta também os saberes que estes docentes constituem para a docência no Ifes e suas perspectivas de formação continuada quanto ao que esperam da instituição e de seus campi de lotação. A abordagem utilizada na análise, na maioria das questões, inclui a perspectiva a partir das respostas dos docentes bacharéis e licenciados, uma vez que a formação inicial é distinta.

4.2.1. Perfil docente: a formação inicial e a formação por níveis

Constituíram-se interlocutores deste estudo 58 docentes, os quais 10 são do campus Linhares, 30 do campus São Mateus, 13 do campus Nova Venécia e cinco do campus Montanha. Quanto à idade, os dados demonstraram que 41,3% situam-se na faixa etária entre 26 e 32 anos, 22,4% entre 33 e 38 anos, 19% entre 39 e 45 anos, 5,2% entre 46 e 51 anos, 10,3% entre 52 a 59 anos e 1,8% acima de 60 anos.

Quanto à formação inicial, os dados indicaram que 18 docentes possuem curso de Licenciatura e 40 docentes são bacharéis/tecnólogos, apontando que o número de docentes bacharéis supera o licenciados pelas características institucionais serem de cunho técnico e tecnológico. Dos 58 docentes, dois possuem formação inicial em bacharelado e licenciatura.

No que diz respeito à área do curso de graduação, é possível afirmar que os docentes interlocutores desta pesquisa, possuem formação variada, concentrando-se na área das engenharias 53,4% dos docentes, na área de Ciências exatas e da terra 19,0%, Ciências da saúde (7,0%), Ciências sociais aplicadas 12,1%, Ciências humanas 3,4%, Linguística, Letras e Artes (5,1%)⁶.

Estes dados explicitam que a formação do docente do instituto da região norte do Espírito Santo é principalmente técnica, uma vez que são maioria na instituição, o

⁶ Áreas do conhecimento definidas de acordo com o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)

que implica em investir na formação continuada, pois o curso de bacharelado não possui como característica formar profissionais para atuação na docência. Isto demonstrou que o Ifes precisa estar atento a este profissional que ingressa na instituição sem preparação para atuar na educação.

No que diz respeito à formação por níveis, dos docentes licenciados, 9,5% são graduados, 14,3% são especialistas, 66,7 são mestres e 9,5% são doutores. Os docentes bacharéis/tecnólogos 14,7 são graduados, 19,5% especialistas, 53,7% são mestres e 12,1 são doutores. Os dados apontam que, de modo geral, os docentes possuem curso de pós-graduação, destacando-se um percentual significativo de Mestres, o que também foi constatado no Relatório de Gestão 2014 quando afirma um percentual elevado de docentes mestres/doutores no instituto.

Embora os dados indiquem que a maioria dos docentes possui pós-graduação, a formação continuada por níveis precisa ser salientada no campo da docência para a EPT, uma vez que os cursos realizados pelos interlocutores são na área específica de atuação, ou seja, uma continuidade da formação inicial.

4.2.2 O ingresso no Ifes: atividades desenvolvidas e fatores motivacionais

Os interlocutores da pesquisa tiveram seu ingresso no Ifes em intervalos de tempo variados. Entre 2014 e 2015 ingressaram 31,1% dos docentes, 29,3% possuem três ou quatro anos de atividades institucionais, 15,5% entre cinco e seis anos de atividades, 13,8% entre sete e oito anos, 8,6% entre nove e dez anos e um docente ingressou anterior ao ano 2000 (1,7%). Se considerado um tempo de ingresso entre um e quatro anos temos que, a maioria dos docentes ingressou recentemente na instituição (60,4%). Quanto ao vínculo institucional 57 docentes são efetivos e um substituto, com regime de trabalho de dedicação exclusiva (94,8%) e 40 horas (5,2%), apresentado um perfil que está vinculado diretamente às atividades desenvolvidas no instituto.

No que diz respeito às atividades desenvolvidas na instituição, os interlocutores da pesquisa estão envolvidos em diferentes atuações nos campi em que trabalham. O Gráfico 1 demonstra que, concomitante as atividades de ensino, os docentes participam da tríade ensino, pesquisa e extensão, bem como de atividades de orientação acadêmica e gestão.

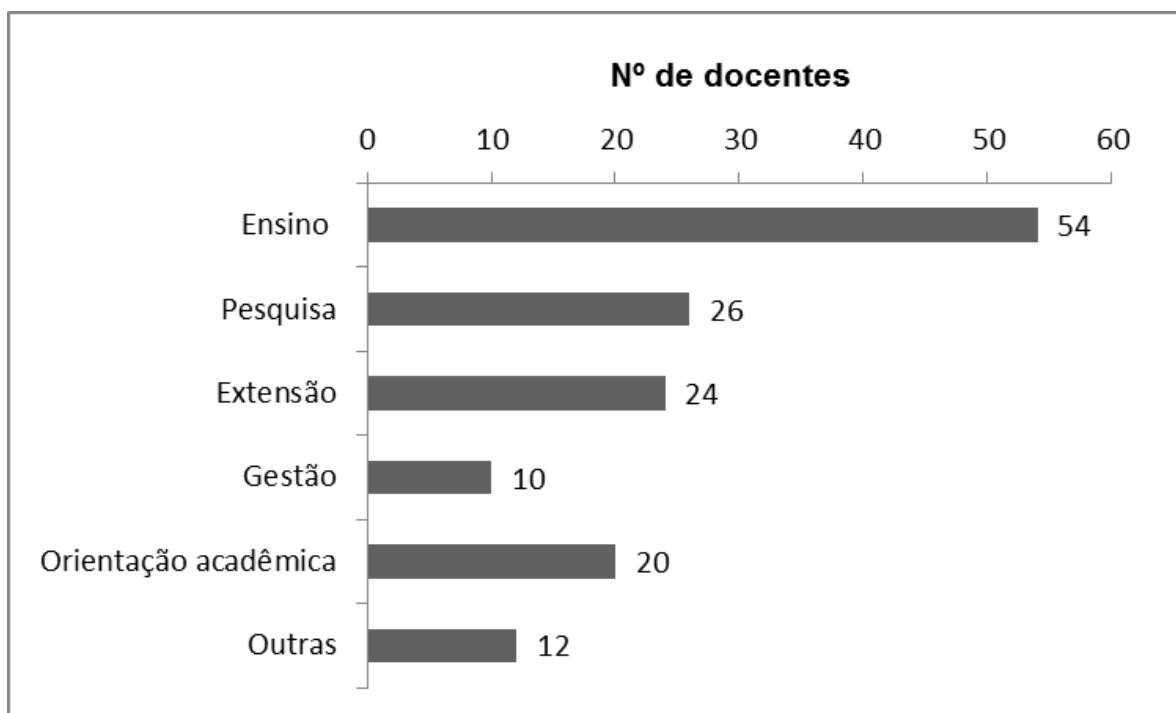


Gráfico 1 - Atividades desenvolvidas pelos docentes no Ifes

Fonte: Questionário da pesquisa (2015)

Nota: Nesta questão os docentes marcaram mais de uma opção de atividade

Quanto à atuação nas atividades de ensino, em suas diferentes modalidades, 93,1% dos docentes têm lecionado no Ensino Técnico (integrado, concomitante, subsequente) configurando assim uma atuação prioritária no Ensino Básico, sendo esta uma ação condizente com o que deve ser desenvolvido majoritariamente no instituto, ou seja, atuar principalmente no Ensino Técnico de Nível Médio. Os dados apontaram ainda que 24 docentes atuam na Graduação, cinco na Pós-Graduação e cinco em programas temporários. Nesta questão os docentes puderam marcar mais de uma opção de atuação.

No que diz respeito à quantidade de disciplinas lecionadas no ano letivo de 2015, a Tabela 2 apresenta a atuação docente, indicando que houve prevalência entre uma e duas disciplinas (26 docentes). Avaliou-se, por meio dos dados, que a quantidade de disciplinas diferentes lecionadas, se consideradas as atividades desenvolvidas pelos docentes no Ifes, está relativamente adequada às diretrizes institucionais que tratam da distribuição da carga horária dedicada ao ensino. Apesar disso, há docentes trabalhando entre cinco e seis disciplinas diferentes. A quantidade de disciplinas lecionadas pode influenciar diretamente no tempo que o docente dedica-se a estudos e atividade de formação continuada.

Tabela 2 - Disciplinas lecionadas pelos docentes no ano de 2015

Nº de disciplinas	Nº de professores atuando	Percentual
1 a 2 disciplinas	26	44,8%
3 a 4 disciplinas	18	31,0%
5 disciplinas	05	8,7%
Acima de 6 disciplinas	03	5,2%
Docentes afastados, em atividade administrativa ou responderam não se aplica	06	10,3%
TOTAL	58	100%

Fonte: Questionário da pesquisa (2015)

Quanto às atividades desenvolvidas no campus em que atuam, cursos e níveis em que lecionam e quantidade de disciplinas lecionadas, constatou-se que o docente da EPT atuante no Ifes é um profissional polivalente, ou seja, desenvolve suas atividades em diferentes modalidades de ensino, bem como atua em pesquisa, extensão, gestão, dentre outras, o que implica que sua formação precisa voltar-se para o desenvolvimento de diversas habilidades que envolvem questões relacionais, pedagógicas, técnicas e científicas.

No que se refere ao ingresso na carreira do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), os interlocutores da pesquisa apresentaram como principais motivações o desejo de ser professor do EBTT (24,1%) e a articulação institucional entre ensino, pesquisa e extensão (24,1%). Demais motivações estão na Tabela 3.

Tabela 3 - Motivos pelos quais os docentes ingressaram na carreira do Ensino Básico Técnico e Tecnológico

Motivação	Docentes Licenciados	Docentes bacharéis	Total
Pelo desejo de ser professor do ensino básico técnico e tecnológico	05	09	14
A oportunidade surgiu por acaso	02	08	10
Pela necessidade de complementação de renda	00	01	01
Porque o mercado de trabalho valoriza e confere maior grau de confiabilidade a um profissional docente da Educação Profissional e Tecnológica	01	01	02
Pelas possibilidades de realização de pesquisa	00	07	07
Pela articulação institucional entre ensino, pesquisa e extensão	06	08	14
Outro	04	06	10

Fonte: Questionários de pesquisa (2015).

Os dados da Tabela 3 certificaram que, em sua maioria, os docentes ingressaram na carreira EBTT por motivações que perpassam o campo da articulação possibilitada pelo Ifes entre ensino, pesquisa e extensão, tornando-se a atividade de lecionar atrativa para a maioria. Este desejo, revelou que os docentes do Ifes reconheceram a tríade de atuação institucional, o que pode ser um fator motivacional relevante para o investimento no seu desenvolvimento profissional, sobretudo em atividades que envolvem sua auto-formação.

Observou-se também que quanto às possibilidades de realização de pesquisa, somente os docentes bacharéis disseram ter ingressado por essa motivação. Deste modo, manifestou-se que estes docentes concebem a instituição com um viés de universidade onde as possibilidades de pesquisa se revelam em maior frequência, não evidenciando assim, o âmbito de atuação do Ifes como locus que privilegia as atividades de ensino básico técnico e tecnológicos, desenvolvidas em concomitância às demais atividades.

4.2.3 A experiência profissional

No que se refere à experiência profissional, 38,0% dos interlocutores apresentou ter mais de seis anos de atividades na docência, 32,8% disseram ter entre 0 e 5 anos de experiência, 12,1% entre 11 e 15 anos, 8,6% entre 16 e 20 anos e 8,6% acima de 25 anos (8,6%). Antes de ingressarem no Ifes, 82,8% dos interlocutores trabalharam como docente, sendo que esta atuação se deu em maior parte na rede pública (Tabela 4).

Tabela 4 - Modalidades apontadas pelos interlocutores como experiência profissional na docência antes do ingresso no Ifes

Modalidade	Atuação na rede pública	Atuação na rede privada
Educação Infantil	02	04
Ensino Fundamental	14	09
Ensino Médio	21	11
Educação Profissional	12	13
Educação de Jovens e Adultos	07	01
Educação Superior	18	21

Fonte: Questionário de pesquisa (2015)

Nota: Os docentes puderam marcar mais de uma opção neste levantamento

Embora os dados da Tabela 4 englobem a atuação dos docentes bacharéis e licenciados de forma geral, ao avaliá-los por segmento observou-se que, dos docentes bacharéis/tecnólogos 14 atuaram na Educação Básica, 14 na Educação Profissional, 02 na EJA e 23 no Ensino Superior. Dos docentes licenciados 16 atuaram na Educação Básica, 04 na Educação Profissional, 06 na EJA e 09 no Ensino Superior. Dez docentes nunca lecionaram antes do ingresso no Ifes (17,2%). Deste modo é diagnosticou-se uma maior atuação de docentes licenciados na Educação Básica, enquanto a atuação dos bacharéis se fez em prevalência no Ensino Superior.

No que diz respeito à atuação profissional fora do magistério, evidenciou-se semelhança com os dados de atuação na docência antes do ingresso no Ifes. Parte significativa dos docentes (82,8%) disseram ter desempenhado atividades profissionais fora do magistério. Desta atuação, 14 docentes são licenciados, e 34 são bacharéis. Apesar da formação em licenciatura, dos 18 docentes com esta formação, 14 tiveram experiências profissionais fora do magistério, o que demonstrou que estes profissionais possuem experiências tanto para a docência quanto em outras áreas de atuação, diferentemente do que ocorre com os docentes bacharéis, cuja formação compreende aspectos mais técnicos e atuação profissional específica.

Ao informarem se esta experiência profissional fora do magistério contribuiu para a docência no Ifes, dos 48 docentes que atuaram, 83,3% disseram que sim. Ao comentarem sobre a forma que essa experiência contribuiu, as respostas foram variadas e elencadas de acordo com categorias estabelecidas para a análise da questão (Tabela 5). A partir das respostas, alguns docentes foram alocados em mais de uma categoria, pelo fato de a atuação ter contribuído em diversos aspectos.

Tabela 5 – Contribuições da experiência profissional fora do magistério para atuação na docência do Ifes

Principais contribuições da experiência profissional	Nº de docentes
Aplicação da atividade técnica desenvolvida nos estudos de casos, resolução de problemas e demonstração de exemplos	15
Ampliação da experiência para o melhor desempenho docente	05
Aproximação entre teoria e prática	10
Atualização para uso de novas tecnologias e desenvolvimento de pesquisas	02
Melhoria da qualidade das aulas desenvolvidas	03
Responderam que contribuiu, mas apenas citou o local	08
Outros	01

Fonte: Questionário de pesquisa (2014).

Para a maioria dos docentes, a atuação contribuiu para a aplicação de demonstrações em sala de aula, tornando assim, a aula mais interessante, outros enfatizaram a aproximação teoria e prática, enaltecendo que a teoria sem a prática em sala de aula dificulta a compreensão do estudante. Fragmentos dessas respostas podem demonstrar esses significados:

Trabalhei como Mecânico de Manutenção na Vale, isso foi muito importante, pois consigo aplicar a teoria das minhas aulas associando a prática vivenciada na empresa. Também trabalhei como engenheiro em uma empresa de Granito e de Montagem Industrial, mais uma vez favorecendo e muito o meu desempenho em sala de aula. [...], quase tudo que utilizo na disciplina é experiência vivida por mim na empresa de montagem que trabalhei, mais de 50 % dos conhecimentos que passo aos alunos não tive na instituição que estudei (Professor 3, bacharel).

Ajuda muito pois posso citar e dar exemplo da minha vida profissional para meus alunos. Além disso, creio que a vivência na prática torna o ensino mais interessante (Professor 16, Bacharel).

O trabalho com atividade física e exercício físico em empresas e academias abriram o leque de conhecimentos que podem ser amplamente aplicados no dia a dia de minha atuação profissional (Professor 53, licenciado).

Identificou-se nos relatos dos docentes uma aplicação puramente técnica da experiência profissional, distanciando-se das contribuições relacionais, atitudinais, de resolução de conflitos, dentre outros. Em muitos relatos foi percebido que os docentes buscaram replicar a experiência em sala de aula e que, sem esta, seria impossível desenvolver sua atividade. Para Urbanetz (2011) os docentes da EPT imprimem na experiência profissional um racionalidade prática e técnica no modo de atuar, esquecendo-se da complexidade real que permeia o ato de educar nesta

modalidade. Burnier (2006), ao estudar a prática dos docentes da EPT, concluiu que essa replicação se dá pelo modo de produção advindos da experiência profissional que, geralmente, vêm do “chão da fábrica.” Acredita-se que esta perspectiva da experiência profissional puramente técnica e prática não pode, sozinha, dar conta de questões pedagógicas e sociais advindas do contexto de uma instituição de ensino. Outrossim, estas também não podem ser dispensadas pois contribuem para a troca de saberes entre os pares e exemplificação em sala de aula.

Houveram docentes que relataram que a atividade profissional exercida não contribuiu para a docência no Ifes, relacionando-as a fatores como experiência não prazerosa ou sem correlação com a área lecionada no instituto. Deste modo, imprimiram que a experiência para contribuir precisa fazer sentido com a atividade a ser exercida no instituto e, principalmente, fazer correlação com a área de atuação, sobretudo a específica. As relações advindas dessa prática não foi citada por estes docentes, o que indicou mais uma vez a correlação entre especificidades puramente técnicas para a atividade de lecionar.

O perfil apresentado demonstrou que, os docentes interlocutores da pesquisa, ingressaram na carreira EBTT entre os anos 2000 e 2015, possuem experiência profissional diversa englobando desde a atuação em instituições públicas e privadas de ensino prioritariamente na Educação Básica e Ensino Superior. Por terem ingressado numa instituição tecnológica, o número de bacharéis supera o número de licenciados e a área de formação inicial em destaque é a das engenharias, o que também foi constatado por Gariglio e Burnier (2014) quando, ao estudarem docentes da EPT, constataram que este público se constitui de profissionais que, geralmente, não pertencem à área de educação, necessitando assim, de formação para a docência.

Outra característica diagnosticada no perfil é que, um percentual significativo possui curso de pós-graduação e pouco contato com formação continuada em aperfeiçoamento pedagógico. Os interlocutores expressaram também, que as atividades profissionais exercidas anterior ao ingresso no Ifes, contribuíram para os desenvolvimento de conhecimentos, habilidades práticas, não enfatizando outras competências de cunho mais social e humanístico.

As informações levantadas no perfil docente permitiram conhecer o público que se constituíram os interlocutores deste estudo, contribuindo para delinear diretrizes institucionais para superar o déficit de formação pedagógica que a maioria deles possuem, como o investimento em programas de formação que envolvam as relações entre conhecimentos específicos e pedagógicos. Considerando que os docentes, em sua maioria, não são formados para atuarem no campo educacional, certificou-se que o Ifes, precisa reparar, por meio de programas de formação continuada, a lacuna existente entre formação específica e formação para a docência.

4.2.4 Saberes docentes *versus* prática pedagógica na perspectiva professor

Quanto aos saberes docentes, foram envolvidos os aspectos relacionados à formação inicial e formação continuada em nível de pós-graduação, constituindo-se estes, os saberes específicos, os pedagógicos voltados para o campo do fazer docente e os experienciais advindos de sua atuação profissional.

No que se refere às contribuições do curso de graduação para atuação na EPT, os docentes apontaram de forma discursiva variados aspectos. Considerando que a resposta a essa questão foi aberta, foram elaboradas categorias que imprimiram os saberes docentes a partir dos relatos, bem como o percentual de docentes que foram classificados nas diferentes categorias, conforme apresentado no Quadro 3.

Quadro 3. Contribuições da graduação para o exercício da docência na Educação Profissional e Tecnológica com base na perspectiva do professor

Contribuições do curso de graduação para o exercício profissional na EPT a partir dos saberes docentes	Exemplos de relatos por categoria	Percentual de docentes classificados nesta categoria
Contribuiu para a transmissão dos saberes teóricos específicos	[...] uma ampliação do conhecimento sobre a mecânica e desenvolveu um raciocínio lógico para solução de problemas (Professor 6). Meu curso de graduação (Engenharia Elétrica) é a base para exercício da minha docência aonde estou lotado (Professor 45)	53,4%
Contribuiu para a prática pedagógica docente e transmissão dos conhecimentos específicos	Ampliou a minha capacidade didática e pedagógica na área (Professor 6). No conhecimento mais aprofundado dos conteúdos e na vivência da prática pedagógica (Professor 23)	13,8%
Contribuiu para a transmissão de conhecimentos específicos, experienciais e pedagógicos	Conhecimentos específicos, aulas experimentais e noção de conhecimentos pedagógicos (Professor 18). Oportunidades ímpares de conhecimento de outras realidades, contatos e trocas de saberes vernaculares e acadêmicos, pesquisa e extensão (Professor 15)	8,6%
Contribuiu para o estabelecimento de relações interpessoais/sociais com os alunos	Para um melhor modo de relacionamento entre aluno-professor (Professor 41)	5,2%
Não há correlação para a docência na EPT	Não contribuiu, quando nos formamos como engenheiros não existe nenhuma disciplina (nem optativa) relacionada a pedagogia (Professor 27)	10,4%
Não responderam	-	8,6%
Total		100%

Fonte: Questionário de pesquisa (2015).

O Quadro 3 explicita que a contribuição do curso de graduação para docência na EPT, se constitui do desenvolvimento dos conhecimentos específicos da disciplina lecionada. Observou-se em todas as dimensões analisadas, uma formação voltada especificamente para a transmissão de conteúdos. Dos 31 docentes que responderam que a graduação contribuiu para saberes teóricos e específicos, 27 são bacharéis/tecnólogos, permitindo avaliar uma especificidade basicamente técnica na formação inicial, sem base pedagógica que, conforme salientou Araújo (2008, p. 58), é “capaz de instrumentalizar o exercício profissional” destes docentes.

Observou-se que os interlocutores da pesquisa, sobretudo bacharéis, constituem seu fazer docente com base nos conhecimentos específicos de sua formação inicial, de modo a imprimir que estes, direcionem todo o trabalho desenvolvido nas atividades de ensino. Deste modo, os docentes salientaram os saberes técnicos em detrimento dos pedagógicos ou de outras interfaces como apropriação do conhecimento pelo sujeito.

Tal fato também foi constatado no estudo por Burnier e Gariglio (2012, p. 229) com docentes da EPT, os quais concluíram que “os saberes pedagógicos ocupam uma posição de menor status na hierarquia dos saberes necessários a ensinar”. Assim, verificou-se que essa apropriação do saber específico é evidenciada pela formação inicial dos docentes da pesquisa, cuja preparação não é voltada para o campo educacional, ao passo que, não se exige para a docência na EPT uma formação pedagógica.

No que diz respeito às contribuições da pós-graduação para a docência na EPT, os docentes licenciados participantes da pesquisa, que possuem tal formação, enfatizaram os aspectos didático-pedagógicos como fatores primordiais, principalmente porque durante a realização do curso tiveram oportunidades de vivenciar atividades voltadas especificamente para a docência, bem como potencializaram novas relações e trocas de experiências.

Tanto o curso de especialização quanto o de mestrado são voltados para o exercício da docência, com disciplinas ligadas diretamente à área de educação, discussões sobre planejamento, currículo e novas técnicas/tecnologias educacionais (Professor 18).

Contudo, as contribuições da pós-graduação relatadas pelos docentes bacharéis/tecnólogos, continuaram permeando o campo específico de atuação. Notou-se uma valorização do saber específico na formação docente deste segmento em detrimento dos pedagógicos, como se esta constituição fosse capaz de suprir às necessidades advindas do ofício de ser professor da EPT.

Especialização me forneceu um conhecimento mais aprofundado em disciplinas de mecânica, que me auxiliaram em meu antigo trabalho e me auxiliam atualmente principalmente para o desenvolvimento de trabalhos interdisciplinares (Professor 42).

Como estão na mesma área afim os cursos de pós graduação vieram melhorar os conhecimentos específicos e assim contribuir para a melhoria da qualidade do ensino ministrado (Professor 43).

Machado (2008a) defendeu em seu estudo que, as bases científicas e tecnológicas são importantes na formação do docente da EPT, uma vez que esta se constitui de sujeitos advindos de uma formação cuja exigência é especificamente técnica, contudo, é preciso haver um rompimento da visão transmissiva de conteúdos que este segmento possui, uma vez que a atividade docente vai além desses aspectos.

Assim, o rompimento com essa visão técnica precisa ser realizado de forma processual, e a formação continuada torna-se um potencializador deste rompimento, pois permite a apropriação de momentos de reflexão sobre a prática de modo que outros saberes possam ser evidenciados.

No que se refere aos saberes que julgam necessários para o exercício da docência na EPT, por meio de questão de múltipla escolha, identificou-se que 50 interlocutores da pesquisa disseram que são necessários saberes pedagógicos, 52 experienciais e 52 específicos, o que permitiu avaliar que a opinião dos docentes quanto aos saberes que julgam necessários é de articulação entre os pedagógicos, específicos e experienciais.

Dos docentes bacharéis, dois consideraram somente os conhecimentos pedagógicos e experienciais, cinco os saberes específicos e experienciais, um os saberes pedagógicos e específicos. Quanto aos docentes licenciados, um considerou somente os saberes pedagógicos e específicos e dois somente os saberes pedagógicos. Salienta-se que nesta questão os docentes puderam marcar mais de uma opção de resposta, bem como que os demais docentes marcaram todas as opções.

De modo amplo, os docentes procuraram significar e constituir, através de julgamento nesta questão, o que é necessário para a prática da docência na EPT, e, apesar da contradição com apontamentos anteriores, configuraram a base da atividade de ensinar a partir da dimensão apontada por Tardif (2002), a qual revelou serem necessárias as práticas experienciais docentes, as vivências profissionais, os saberes curriculares de sua área específica de atuação e os saberes pedagógicos que envolvem seu cotidiano.

Para essa questão aberta dos saberes que julgam necessários, foi solicitado aos docentes que justificassem sua resposta e, apesar dos resultados imprimirem uma

correlação entre área específica, experiência profissional e conhecimentos pedagógicos, foram observados nos relatos, três grupos de compreensão de constituição de saberes da docência para a EPT: um grupo de bacharéis/tecnólogos que concebem os saberes área técnica/específica; um grupo de bacharéis/tecnólogos e licenciados que tiveram formação pedagógica concebem a prática docente na articulação dos três saberes; um grupo de licenciados que privilegiam os saberes pedagógicos em detrimento dos demais.

Para o primeiro grupo constituído de docentes bacharéis/tecnólogos, os saberes docentes voltam-se ao campo técnico e para a apropriação destes conhecimentos na atividade de lecionar. Neste grupo, apesar de haver docentes que marcaram a opção “saberes pedagógicos”, os discursos apresentados voltam-se somente para o campo específico da atuação, do saber fazer em si, excluindo-se o como fazer. Por meio dos relatos foi possível compreender essa visão.

É importante relacionar os três conceitos. Assim é possível desenvolver a mente do aluno para a diversidade do mercado de trabalho (ensino e indústria, bem como relação entre as pessoas) (Professor 5).

O primeiro lugar é mais importante e saber o conteúdo a ser ministrado, em segundo lugar ajuda muito experiência profissional no conteúdo a ser ministrado e em terceiro lugar tem bom senso. (Professor 19).
Toda experiência teórica e prática ajuda na docência. (Professor 20).

É preciso aliar os três saberes para que o aluno possa **absorver conteúdos específicos e experiências (grifo nosso)**. (Professor 29).

Não é possível lecionar sem o conhecimento específico da área. No caso de um curso técnico em mecânica, boa parte dos conhecimentos provém do âmbito da experiência na área. Malgrado, é preciso saber organizar tais conhecimentos para transmiti-los a outrem. (Professor 44).

Gariglio et al. (2012, p.4) ao realizar pesquisa com docentes da EPT constatou que “a experiência do chão da fábrica proporciona ao docente da EPT certos conhecimentos e habilidades fundamentais ao exercício da docência”. Apesar de essa dimensão ser importante na docência da EPT, devido o público a ser formado nesta modalidade precisar associar aspectos teóricos e práticos, a prática docente sob a dimensão pedagógica não pode ser desconsiderada, pois, envolve outros aspectos advindos do cotidiano escolar que não podem ser resolvidos apenas com o conhecimento específico ou experiencial. Neste sentido, a concepção pedagógica se faz necessária a fim de compreender as interfaces que ocorrem no contexto escolar e promover as reflexões para tomada de decisões.

Para o segundo grupo, caracterizado por docentes bacharéis/tecnólogos e licenciados que informaram ter passado por momentos de formação pedagógica, a constituição dos saberes voltou-se para a compreensão de que as interfaces pedagógicas, específicas e experienciais se complementam, tornando-se importantes para a docência, pois contribuem, cada uma com sua especificidade, para o processo ensino e aprendizagem. Neste grupo, os docentes marcaram as três opções de saberes e, por seus relatos, constatou-se a construção baseada em aspectos teóricos, pedagógicos e da prática vivenciada, aliando o saber fazer ao como fazer.

Os conhecimentos específicos são necessários para poder transmiti-los aos alunos. Os conhecimentos experienciais são importantes para promover a formação prática e contribuir com a complementação do conhecimento dos alunos. Os conhecimentos pedagógicos são necessários para desenvolver a melhor forma para o ensino e a aprendizagem. (Professor 6).

A tríade citada acima é o tripé para a educação. (Professor 9).

A conciliação adequada de tais saberes tendem a proporcionar uma apresentação dos conteúdos programáticos aos discentes de forma mais segura, atrativa e envolvente. (Professor 35).

O terceiro grupo formado por professores licenciados, privilegiou os conhecimentos pedagógicos em detrimento dos específicos e experienciais, demonstrando que tal saber, por si só, se constituiu como necessário para o docente da EPT, conforme se percebe por meio dos relatos apresentados.

Por meio dos conhecimentos pedagógicos teremos maiores possibilidades de potencializar o processo ensino-aprendizagem- treinamento (Professor 17).

O saber pedagógico é a base para a efetivação dos demais (Professor 42).

O mais difícil é gerir a turma e organizar os conteúdos de maneira a serem interessantes e estarem conectados a realidade do aluno (Professor 49).

Identificou-se as características da formação inicial como determinantes na concepção destes docentes, o que revelou uma falta de relação entre a concepção “trabalho e educação”, defendidas por Ciavatta (2008) na docência da EPT. Deste modo, as bases de conhecimentos necessários ao ensino e a aprendizagem nesta modalidade, não se constituem somente de aspectos pedagógicos. Para Machado (2008b), deve haver uma concepção teórica e pedagógica consistente na constituição desta docência, as quais concorda-se, pois dispensar um conhecimento

em detrimento de outro pode trazer implicações para o desenvolvimento profissional do sujeito que está sendo formado.

A constituição dos saberes docentes apresentados por meio dos dados, expressaram que, apesar de haver um grupo de docentes que considerou os aspectos específicos, técnicos e da experiência advinda da atividade profissional como fator preponderante do trabalho docente, um grupo maior se concentrou na constituição dos saberes de forma inter-relacionada. Neste viés, foi apresentado o sentido social do trabalho docente defendido por Nóvoa (1997), cuja perspectiva é de reconhecimento da atividade profissional docente, de modo que haja ressignificação dos modos de compreensão de sua atuação.

Até então, foi discutida a constituição dos saberes para a EPT na percepção do docente, que se revelou a partir de suas vivências e suas experiências profissionais. Em outro viés, cabe compreender como estes saberes constituídos se revelam na prática pedagógica vivenciada em seu cotidiano. A percepção do docente quanto à sua prática pedagógica foi identificada e apresentada no Gráfico 2, em que se manifesta um maior número de docentes baseando sua prática nos conhecimentos pedagógicos e específicos (55,2%).



Gráfico 2 – A percepção do docente quanto à sua prática pedagógica no âmbito da EPT
Fonte: Questionário de pesquisa (2015).

Entre os docentes licenciados 72,2% compreenderam os aspectos didáticos pedagógicos e específicos como norteadores de sua prática no âmbito da EPT, indicando que a prática pedagógica se realiza a partir da articulação entre os

saberes. Este reconhecimento que se revela na atuação profissional, pode estar associado à formação inicial que, apesar de não ser voltada especificamente para atuar na EPT, se realiza a partir das matrizes que constituem a educação.

Do seguimento de docentes bacharéis/tecnólogos, 47,5% desenvolve sua prática docente nos aspectos didáticos e pedagógicos, 32,5% com base no conhecimento específico da disciplina e 20% com a finalidade de preparar o estudante para o mercado de trabalho sem preocupações de ordem pedagógica. Ao considerar a junção da prática baseada em conhecimentos específicos e voltada para o mercado de trabalhos, tem-se que 52,5% dos docentes deste segmento não percebem a dimensão pedagógica como norteadora de seu trabalho. Burnier (2006, p. 12) constatou em seu estudo com docentes da área técnica da EPT que, apesar destes profissionais compreenderem “os conhecimentos relativos à prática pedagógica como importantes, parecem não ver nenhum problema em assumir salas de aulas sem o mesmo”. Tal constatação também é verificada com os interlocutores desta pesquisa, os quais demonstraram que o ato de ensinar é uma prática natural, independente de outras dimensões pedagógicas e sociais.

Quando se compara às respostas dadas quanto aos saberes docentes e à prática docente necessários à EPT, observou-se divergências relacionadas à fatores como: reconheceram a articulação entre os saberes como necessária, mas baseiam a prática nos conhecimentos específicos; caracterizaram o ato de ensinar como parte da dimensão pedagógica, porém sua prática volta-se para formar o educando somente para atuação no mercado de trabalho.

Estas divergências evidenciaram a necessidade de uma resignificação da identidade profissional docente, que pode ser desenvolvida por meio da formação continuada. Para Pimenta (2000), a construção da identidade docente deve partir da significação social de sua prática, e, sob este prisma, os docentes da EPT precisam reconhecer-se em sua profissionalização. Identificou-se, portanto, que a falta de formação continuada, sobretudo que contextualize as dimensões pedagógicas e específicas, como fator preponderante para a construção dessa identidade para o docente da EPT.

4.3 A formação continuada sob a perspectiva do professor

Nesta seção são apresentados os dados quanto aos processos de formação continuada vivenciados pelos docentes interlocutores da pesquisa antes de ingressar no Ifes e a perspectiva quanto aos proporcionados pelo instituto.

4.3.1 A formação continuada na percepção do docente: concepção e experiências

No que diz respeito à concepção de formação continuada, 53,4% dos docentes a entendem como um processo dinâmico e contínuo que desenvolve mudanças, reflexões coletivas a fim de que conhecimentos possam ser compartilhados, 31% dos a concebem como um processo que auxilia no desenvolvimento profissional, 5,2% a identificam como um processo que aproxima teoria e prática, para 5,2% ela contribui o aprimoramento dos conhecimentos específicos e para 3,4% a formação continuada é um processo que auxilia na prática pedagógica.

Analisando a concepção de formação continuada, observou-se que os docentes bacharéis/tecnólogos concentraram-se na visão de um processo formativo que promova desenvolvimento profissional e mudanças na prática pedagógica, enquanto os licenciados possuem uma visão mais ampla do processo. Este fator pode estar aliado à formação inicial do professor licenciado que permite conhecimentos voltados ao campo pedagógico.

De modo geral, constatou-se que, para os docentes da pesquisa, a formação continuada é um processo amplo que envolve interação entre os pares e reflexão sobre a prática pedagógica a fim de que mudanças em sua prática possam ser realizadas. Esta concepção pode ser importante na construção de processos de formação no Ifes, pois, conforme já defendido por Pimenta (2000, 2002), Nóvoa (1992, 1995, 1997) e Tardif (2002), a formação continuada deve permear a reflexão sobre a prática docente. Deste modo, ele perceberá significado sobre o que está sendo vivenciado, tomando consciência do que envolve a educação, seus pressupostos, sua dimensão e o cotidiano que perpassa suas atividades. A formação que ocorre a partir desse viés, permite a construção da identidade profissional, apontada anteriormente como dimensão a ser trabalhada com os docentes da EPT.

No que se refere às experiências de formação continuada, antes de ingressarem no Ifes, 39,7% dos docentes participantes da pesquisa, vivenciaram alguma experiência no campo pedagógico, enquanto 60,3% não tiveram contato algum com esse tipo de formação. Dos 23 docentes que experienciaram essa formação, 13 são licenciados e 10 são bacharéis/tecnólogos. Dos 40 bacharéis/tecnológicos da pesquisa, 75% nunca tiveram contato com formação no campo pedagógico.

Dados semelhantes foram encontrados na pesquisa de Araújo (2014) com docentes de um Instituto Federal, confirmando que estes, em sua maioria bacharéis, não possuem formação pedagógica. Essa acentuada falta de formação pedagógica dos docentes bacharéis/tecnólogos também foi demonstrada por Urbanetz (2011) ao identificar que, a formação pedagógica dos docentes da EPT, se dá no contexto da vivência como docente e que, pela especificidade da formação inicial poucos são os espaços de experiência neste sentido.

Os tipos de formação pedagógica vivenciadas pelos docentes que afirmaram participar dessa experiência foram diversos e, por enfatizarem mais de um momento de formação, os participantes alocaram-se em categorias considerando as especificidades formativas elencadas na questão respondida, conforme Tabela 6.

Tabela 6 - Tipos de formação pedagógica vivenciadas pelos docentes antes de ingressarem no Ifes

Tipo de formação	Docentes licenciados	Docentes bacharéis	Total
Projeto de extensão	01	-	01
Atuação profissional na área de formação	03	01	04
Em cursos de graduação	02	04	06
Em cursos de pós-graduação	01	02	03
Encontros pedagógicos e de capacitação congressos e similares	05	04	09
Complementação pedagógica e cursos de formação de professores	07	01	08
Outros	02	-	02

Fonte: Questionário de pesquisa (2015).

Nota: Nesta questão os docentes apresentaram vivências em mais de uma categoria

As atividades dos docentes bacharéis/tecnológicos envolveram participações em programas de pós-graduação, atuação profissional como docente estagiário durante a graduação, cursos nos locais onde trabalhou e eventos. Os licenciados enfatizaram os encontros de formação pedagógica e capacitação nas redes de

ensino em que atuaram antes de ingressar no Ifes e as disciplinas pedagógicas do curso de graduação que deram base para o ingresso na atividade de lecionar.

Após o ingresso no Ifes, 21 docentes (44,8%) disseram que a instituição promoveu formação continuada e/ou pedagógica para a docência, 12 docentes (20,7%) disseram ter buscado por iniciativa individual essa formação e 20 docentes (34,5%) informaram não ter vivenciado nenhuma formação após o ingresso no instituto (Gráfico 3).

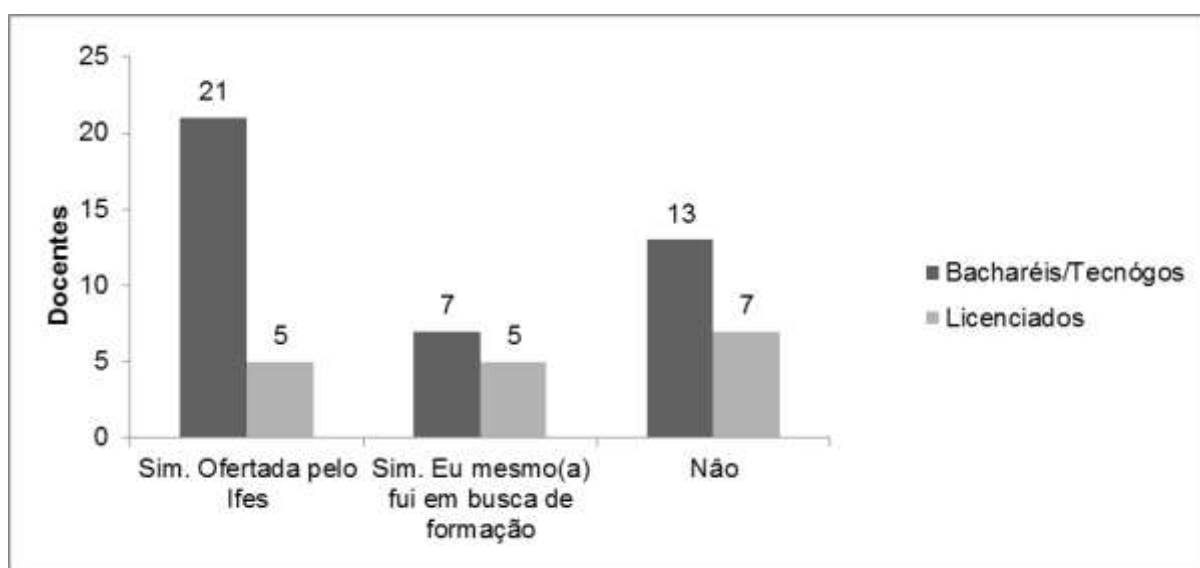


Gráfico 3 - Formação continuada e/ou pedagógica dos docentes após ingresso no Ifes
Fonte: Questionário de pesquisa (2015)

O Gráfico 3 indica que as experiências formativas oferecidas pelo Ifes alcançaram de forma significativa os docentes bacharéis/tecnólogos, contudo, a quantidade de docentes deste segmento que não tiveram formação continuada após ingresso na instituição, superou o de docentes licenciados. Assim sendo, observou-se falta de investimento do Ifes na formação continuada de professores, sobretudo dos bacharéis, que ingressam na instituição sem preparo para exercer a atividade docente, o que também foi resultado da pesquisa de Araújo (2014), a qual apontou que as iniciativas de seu lócus de pesquisa são restritas e insuficientes, principalmente na dimensão pedagógica.

O instituto tem proporcionado formação continuada para uma parcela significativa de docentes participantes da pesquisa, contudo, verificou-se uma divergência quando 75,9% destes docentes afirmaram que o Ifes não proporcionou preparação para o exercício da atividade como professor. Deste modo, os docentes não reconheceram

a formação continuada vivenciada, como preparação para o exercício de sua atividade profissional. Os relatos dos docentes permitiram compreender essa afirmativa.

Infelizmente não. Era inclusive uma expectativa minha, de que houvesse um treinamento mínimo para o exercício da profissão. (Professor 42, bacharel)

Acredito que houveram boas iniciativas, mas é preciso um investimento contínuo (Professor 54, bacharel).

Ao relatarem o tipo de preparação recebida pelo Ifes, 14 docentes apresentaram atividades como formação pedagógica (14,3%), afastamento para capacitação (7,1%), ambientação institucional (7,1%), cursos na área específica (7,1%), Encontros pedagógicos, seminários e similares (43%), assessoria pedagógica (14,3%) e outras atividades (7,1%). Os docentes evidenciaram que a realização de eventos como preparação para o exercício de sua atividade é superior a outras atividades, sobretudo quanto a aperfeiçoamento e pós-graduação, o que também foi constatado pelas ações institucionais mais desenvolvidas pelo Ifes apresentadas no item 4.1, as quais enfatizaram ações em torno de eventos, seminários, palestras e encontros como principais programas de formação continuada.

4.3.2 As ações institucionais de formação continuada sob a perspectiva docente

No que diz respeito à finalidade das ações de formação continuada desenvolvidas pelo Ifes, 22,4% dos docentes disseram que as ações contribuem na formação pedagógica (conteúdos, metodologia e avaliação), 17,2% enfatizaram que elas existem para atender à uma exigência legal junto aos órgão competentes. Para 24,1% as finalidades não são claras, 32,8% desconhecem as finalidades e 3,4% apontaram outras possibilidades.

A quantidade de docentes que disseram desconhecer as finalidades das ações de formação continuada do Ifes (32,8%) é um dado relevante, uma vez que atestou a falta no âmbito institucional de clareza de informações sobre as políticas de formação desenvolvidas. Destaca-se também, que conforme apontado no item 4.1 o Ifes não possui uma política de formação continuada institucionalizada e isto contribui para o desconhecimento dos docentes. Este dado torna-se significativo para que as ações de formação sejam implementadas como política institucional de modo a assegurar que esta atenda a todos docentes, cumprindo assim, o que é

salientado no PDI (2014-2019, p. 57) quando descreve que “a consolidação de uma política de formação docente é, portanto, uma ação prioritária para as melhorias que pretendemos implementar no processo ensino-aprendizagem”.

Considerando o disposto no Art. 67 da LDB nº 9394/96, os docentes foram questionados quanto à avaliação que fazem desta política de formação continuada no Ifes e, com base nos relatos apresentados em respostas abertas apresentadas no (Gráfico 4) , diagnosticou-se que 19 docentes (32,8%) consideram a política de formação continuada como insuficiente, 10 docentes (17,2%) como pouco suficiente, nove docentes (15,5%) como parcialmente suficiente e sete docentes (12,1%) como suficiente. Desconhecem tal política três docentes (5,2%) e não tiveram opinião formada sobre o assunto 10 docentes (17,2%).

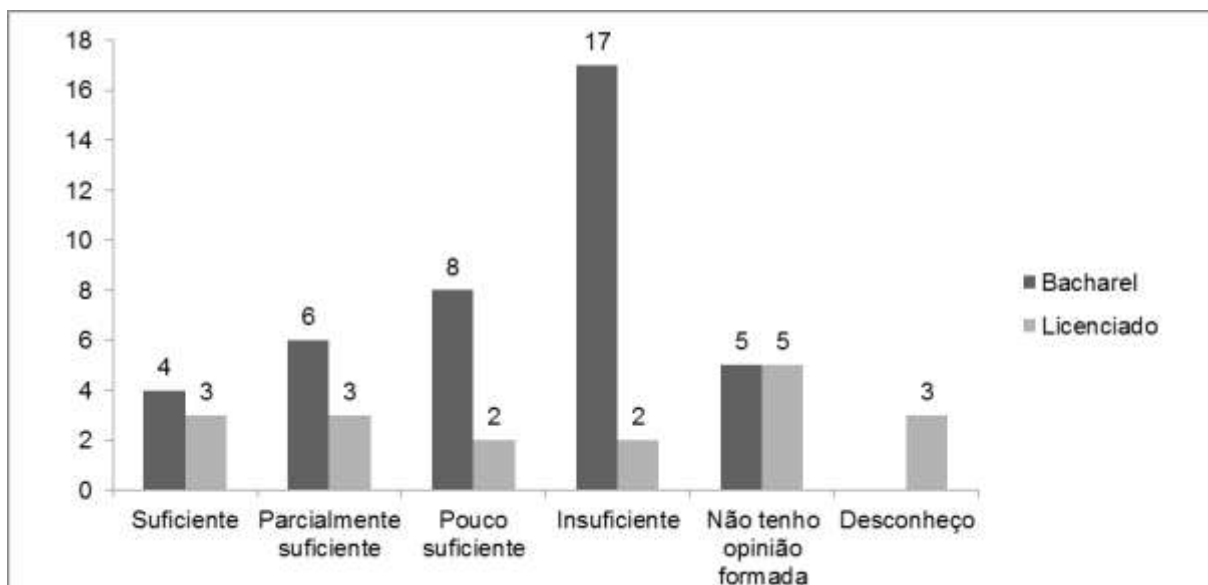


Gráfico 4 – Avaliação dos docentes quanto à política de formação continuada do Ifes
Fonte: Questionário de pesquisa (2015)

Dos docentes que consideraram a política de formação continuada atual do Ifes como insuficiente 17 são bacharéis e dois são licenciados, indicando que este segmento ingressa na instituição sem formação para a docência e permanece com a ausência dela. Neste segmento, houveram impressões quanto à deficiências na política de formação continuada do Ifes, principalmente quanto à licenças capacitação para programas de Pós-graduação, destacando alguns procedimentos burocráticos institucionais para conseguirem afastamento, demonstrando assim, que a instituição não se preocupa com a capacitação para este nível.

A interiorização dificulta algumas formações continuadas, uma vez que os melhores cursos se encontram nas capitais [...]. Não percebo interesse na instituição em promover formação continuada para o professor (Professor 51).

Levando em conta o percentual de professores substitutos atualmente, um professor ingressante levaria em torno de 15 anos para conseguir uma licença capacitação de 2 anos para fazer um mestrado (Professor 52).

Acredito que existe pouco incentivo por parte do IFES para licença capacitação dos professores, além do processo ser muito burocrático. Já trabalhei no CEFET-MG como professor substituto e lá os professores efetivos eram constantemente "cobrados" nas reuniões para saírem para capacitação (Professor 11).

Considerando a verticalização das atividades desenvolvidas pelos docentes do Ifes, constatada nos documentos institucionais e relatada no perfil dos interlocutores desta pesquisa, foi possível observar que estes docentes compreendem a necessidade de formação continuada, contudo, conforme observou Araújo (2014, p. 158), “são poucas as oportunidades de aprofundamento em sua formação em mestrado e doutorado para se aperfeiçoar como docente”. O autor afirmou em seu estudo que há uma crítica quanto às formas insuficientes e limitadas de formação continuada para a EPT, o que também foi constatado nesta pesquisa. Deste modo, as ações de formação continuada desenvolvidas pelo Ifes, têm sido realizadas de modo a não atender boa parcela de seus docentes.

Outro aspecto observado diz respeito aos docentes que disseram ser a política suficiente, parte deles estavam afastados ou já gozaram de suas licenças para Mestrado e doutorado.

Eu sou prova viva, já que estou afastado para realização de doutorado (Professor 24).

Há docentes que salientaram existir a política, contudo, compreendendo que ela precisa ser melhor estabelecida, incentivada e valorizada na instituição. Isso expressa que, apesar de existirem programas de formação, estes não tem alcançado de forma efetiva os docentes do instituto.

Penso que a política de formação continuada do IFES precisa ser melhor sistematizada, pois nem sempre acontece a efetiva continuação dos processos de formação existentes (Professor 35).

Apesar de os docentes salientarem a existência de uma política de formação continuada de professores no Ifes, pelos relatos identificou-se-se que eles fazem

menção não a um plano de formação institucionalizado, mas a resoluções de afastamento para programas de Pós-graduação e ações pontuais desenvolvidas no âmbito de seus campi de atuação. Há, portanto, uma dicotomia entre política e programas emergenciais ou pontuais presente nos relatos dos docentes que, por não serem sistemáticos, são confundidos com política institucional. Burnier (2006), também apresentou discussões semelhantes, acreditando que uma política de formação continuada na EPT deve prever a inserção de programas permanentes que enfatizem diferentes dimensões e conhecimentos.

Visando o cumprimento da LDB nº 9394/96, o Ifes, por meio de editais de processo seletivo, prevê o desenvolvimento de um Programa Especial de Formação Pedagógica para docentes que não possuem cursos de graduação em licenciatura. Questionados quanto aos tipos de formação continuada oferecidos pelo Ifes a fim de cumprir essa responsabilidade institucional, 32 docentes (55,1%) disseram desconhecer essa iniciativa, o que indicou sua não implementação na instituição. Outras atividades destacadas pelos docentes foram cursos de Pós-graduação stricto sensu e orientações em eventos como semanas pedagógicas, oficinas, palestras e outros. Seis docentes bacharéis/tecnólogos e um licenciado disseram que a instituição realiza Programa de Formação Pedagógica para docentes não licenciados. Estes docentes inferiram que as atividades como participação em eventos, palestras, cursos e outros, fazem parte deste programa. O Gráfico 5 apresenta esta discussão.

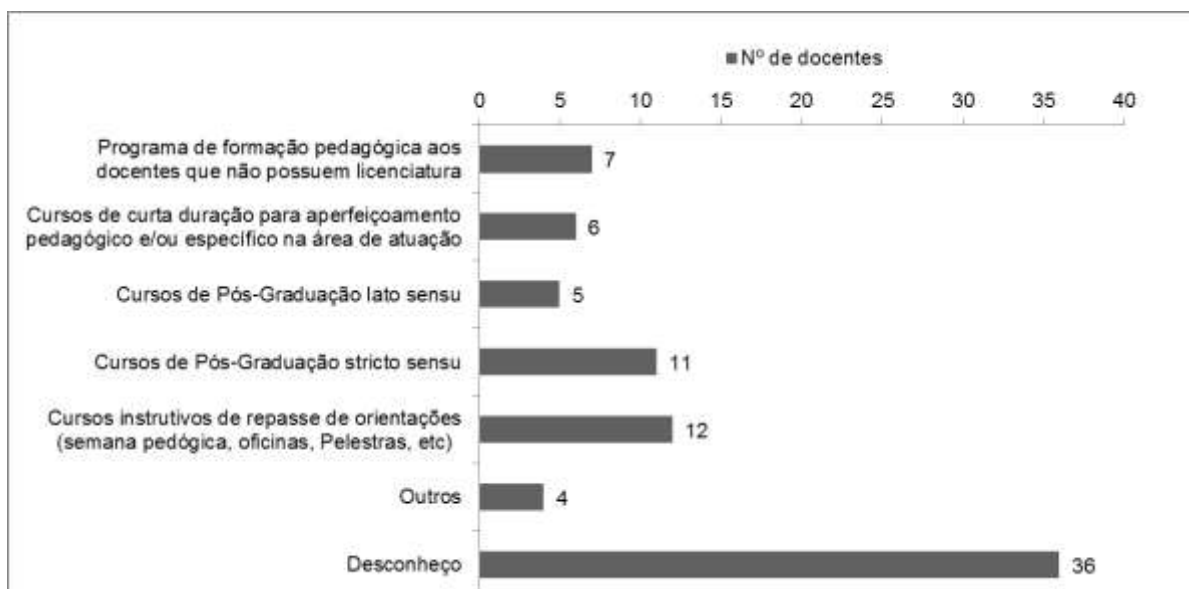


Gráfico 5 - Tipos de formação continuada oferecida pelo Ifes revelada pelos docentes da pesquisa
Fonte: Questionário de pesquisa (2015)

Ao serem questionados se participaram de programas como os apontados no Gráfico 5, 32,8% dos docentes disseram que sim e 67,2% responderam que não. Os dados quanto à participação nos programas de formação pedagógica podem estar relacionados às ações vivenciadas pelos docentes após ingresso no Ifes. Este resultado expressou que o Ifes, não tem implementado o Programa Especial de Formação Pedagógica como política institucional, e, considerando o disposto nos editais de processo seletivo de docentes, por não configurar uma exigência para o ingresso na carreira docente, tem se tornado algo desconhecido para estes profissionais.

Quanto às ações realizadas pelos campi onde estão lotados, 62,1% dos docentes disseram que o campus em que trabalha não oferece curso, programa, proposta ou realiza atividades formação continuada, enquanto 37,9% dos docentes disseram que o campus em que trabalha oferece alguma ação neste sentido. Os dados revelaram carência de formação específica para os docentes da EPT. Para Pena (2014), a falta de um marco regulatório próprio e de diretrizes claras para os docentes da EPT contribuem para a carência de formação pedagógica destes profissionais. Isto traz implicações para o docente da EPT que não é alcançado com programas de formação continuada, uma vez que há inexistência de uma política institucional que desencadeie processuais e permanentes ações para suprir a carência das demandas formativa destes profissionais.

De modo geral, os docentes que disseram ter vivenciado formação continuada como ação de seu campus, as avaliou como positiva (11 docentes), apresentando em seus relatos, abaixo exemplificados, algumas considerações importantes no processo de construção dessas propostas, bem como evidenciaram boas iniciativas e caminhos.

As que assisti gostei muito, mas precisam ser mais dinâmicas e práticas (Professor 4, campus São Mateus).

Avalio de forma positiva. O setor pedagógico se esforça para fazer o melhor possível quando os eventos ocorrem (Professor 21, campus Linhares).

Positivas, embora o tempo ainda seja bastante curto (Professor, 23, campus São Mateus).

Observou-se nos relatos deste grupo de docentes a importância da ação institucional de seus campi, as quais mobilizam equipes para o desenvolvimento de atividades de formação continuada, reconhecendo o importante papel das tais iniciativas. Neste caso, é compreendido-se a importância da organização escolar em implementar tais ações, que se bem direcionadas podem promover desenvolvimento profissional e enriquecimento quanto aos conhecimentos e prática pedagógica.

Apesar das avaliações positivas, este grupo de docentes apresentou alguns atenuantes quanto aos fatores tempo e espaço para formação, bem como de discussões voltadas para a prática pedagógica e não somente focada em modelos pedagógicos/teóricos de autores da área de educação. Observou-se uma necessidade de discutir as vivências de sala de aula e suas dificuldades no processo ensino e aprendizagem.

Deste modo, assim como salientado por Tardif (2002) e Pimenta (2000), a formação continuada deve promover a reflexão sobre os processos vivenciados pelos docentes, a partir de suas realidades locais tão específicas. A formação continuada que se faz a partir da reflexão, se fez presente como caminho apontado para a formação continuada no Iles pelos docentes interlocutores da pesquisa.

O grupo dos cinco docentes que avaliou as experiências como insuficientes, evidenciou que a formação obtida é focada em aspectos pedagógicos e isso tem se tornado irrelevante para sua prática. Observou-se um caráter tecnicista na busca por formação, evidenciado por criação de modelos sistematizados de como fazer, como

atuar, focada nos aspectos de atualização específica, como pode ser observado nos relatos dos docentes.

Encontros pedagógicos são realizados frequentemente, a cada início de semestre letivo. Nestes momentos, são discutidos assuntos envolvendo boas práticas de ensino, por vezes envolvendo normas do IFES, MEC e citando autores de educação e pedagogia. Porém, em minha opinião, esse tipo de formação por si só não tem efeitos muito práticos, especificamente no perfil profissional (docente técnico). Por vezes, as reuniões são extensas e versam sobre assuntos que não contemplam nosso interesse. Como disse em resposta anterior, o instrutor precisa pensar em ensinar, como se fosse aluno [...] Resumindo, a experiência profissional e o diálogo com os alunos é muito mais importante do que teorizar sobre conceitos muitas vezes aplicáveis nos assuntos que são apenas teóricos (Professor 10, campus Linhares).

Oferece para os professores das redes municipais e estadual. E nós, como professores do IFES, somos os possíveis formadores. Quero mais que isso. Quero me atualizar, quero ser aluna [...] (Professor 13, campus Nova Venécia).

Este grupo de docentes, excluíram do processo de formação continuada as discussões do campo teórico/filosófico, focalizando nos conhecimentos específicos de sua atuação e métodos de ensino para a EPT, considerando que tanto a formação específica quanto a pedagógica precisam voltar para aspectos técnicos e/ou práticos do modo de ensinar, como se houvessem metodologias prontas que pudessem ser aplicadas aos diversos públicos que atuam.

Para Santos, Figuera e Juchen (2012, p. 7) a “formação pedagógica do professor nesta modalidade envolve dimensões bem mais amplas, uma vez que a atividade de ensino é complexa e demanda a superação da mera aplicação de metodologias e técnicas”. Nesta perspectiva, não há um modelo que poderá ser aplicado em todas as dimensões formativas, uma vez que há relações diversas que envolvem a atuação do docente da EPT como os do campo do conhecimento, das relações entre as modalidades, dos diferentes públicos.

Quanto aos incentivos do campus de atuação para que o docente participe de formação continuada em questão de múltipla escolha, 60,3% dos docentes disseram que o campus não incentiva e 39,7% informaram que há essa iniciativa por parte da instituição. Ao justificarem em questão aberta a resposta dada a essa questão, os docentes que apresentaram resposta positiva percebem incentivos para licença de Mestrado e Doutorado, participação em cursos de caráter pedagógico, por meio de projeto de formação continuada no campus, concedendo liberação e horários

especiais quando possível. Estes incentivos foram considerados como importantes e precisam ser melhorados e realizados permanentemente. As narrativas dos docentes explicam essa discussão.

Em que trabalha oferece algum curso, programa, proposta ou realiza atividades de formação continuada (Professor 8).

Existe uma sistemática contemplação de colegas docentes e técnico-administrativos para afastamentos neste sentido (Professor 10).

Há incentivos e reforço na importância dos profissionais em continuar se especializando (Professor 38).

Os docentes que não percebem os incentivos do campus, disseram que falta diretriz, plano de ação, divulgação interna, melhorias dos processos burocráticos, e, neste sentido, a ausência de iniciativa institucional reforça as dificuldades na concretização da realização de formação continuada, carecendo assim de propostas que alcancem seus docentes. Identificou-se a necessidade de incentivo institucional, seja por meio de processos informais de auto-formação ou programas de formação, o que também foi defendido por Nóvoa (2002) ao determinar o papel da escola como fundamental para o direcionamento e gerenciamento efetivo de atividades de formação.

As narrativas dos docentes de todos os campi retratam essa discussão, exceto os do campus Montanha que relataram não terem experiência em formação de iniciativa institucional.

O campus, em si, não oferece os citados programas (Professor 20, campus Nova Venécia).

Não há divulgação alguma de qualquer curso de aperfeiçoamento profissional. (Professor, 22, campus São Mateus).

Não percebo nenhum incentivo nessa perspectiva (Professor 26, campus Linhares).

Quanto ao tempo de planejamento dedicado para formação específica e/ou pedagógica, 31% dos docentes disseram dedicar acima de quatro horas semanais, 24,1% dedicam entre três e quatro horas e 25,9% entre uma e duas horas. Este fator pode estar aliado à quantidade de disciplinas lecionadas por período identificadas no perfil docente, cuja maioria, informou lecionar entre uma e duas disciplinas, o que favorece o tempo para auto-formação.

Diagnosticou-se que 19% dos docentes não dedicam tempo para formação atualmente. Estes foram os que informaram lecionar acima de quatro disciplinas por semestre, permitindo avaliar que a carga horária de aulas implica na redução do tempo de planejamento, interferindo na dedicação à auto-formação do professor do Ifes. A pesquisa de Pena (2014) com público similar, constatou que o fator tempo/espço para formação docente é preponderante para a organização de momentos de formação continuada e enaltece a carência destes momentos nas instituições de ensino.

Revela-se então, que para a promoção de espaços de reflexão, trocas de saberes e momentos diversos de formação coletiva, é necessário que haja organização institucional de modo que sejam inseridos no tempo do trabalho docente a auto-formação, que pode ser desenvolvida por iniciativa individual, ou em momentos de planejamento coletivo.

A realidade formativa delineada pelos docentes da pesquisa, demonstrou a necessidade, sobretudo dos professores bacharéis/licenciados, em participarem de momentos de formação continuada que permitem a reflexão sobre sua prática, sobre sua profissionalização, sobre as dificuldades inerentes à sua atividade, sobre a constituição de novos saberes, uma vez que não vivenciaram de forma efetiva, contínua e sistemática de espaços onde pudessem discutir a docência no âmbito da EPT.

Por meio de seus relatos, foi possível perceber que a formação continuada no Ifes e nos campi de atuação é pouco salientada, sobretudo por meio de programas voltados especificamente para os docentes. Tal característica foi apontada como implicadora das dificuldades vivenciadas no cotidiano escolar, principalmente na atuação no ensino básico, técnico e tecnológico. Deste modo, tornou-se implícito que a instituição necessita instituir sua política de formação continuada, de modo permanente e fazer valer-se das demandas apresentadas pelos docentes para delinear suas atividades e área de atuação.

4.4 Caminhos para a formação continuada: a construção coletiva sob a perspectiva do professor

4.4.1 A formação continuada sob a perspectiva do professor: apontamentos quanto a ações institucionais

Os caminhos para a formação continuada apontados nesta seção compreendem a perspectiva da construção coletiva, de modo que sejam elencadas formas de atuação institucional, a partir do olhar de quem vivencia esse processo, neste caso, os docentes do Ifes participantes da pesquisa.

Como já apontado por Machado (2008a) e constatado no perfil dos interlocutores deste trabalho, a formação do docente que atua na Educação Profissional é majoritariamente técnica/tecnológica. Os docentes, em sua maioria, possuem curso de bacharelado, cuja característica curricular não compreende características pedagógicas, sobretudo para o exercício da docência.

Neste âmbito, a fim de compreender o que o Ifes poderia fazer para superar a falta de formação pedagógica dos docentes bacharéis/tecnólogos, os interlocutores da pesquisa apontaram caminhos diversos. A resposta a essa questão foi aberta e categorias foram estabelecidas a partir das sugestões apresentadas. Os resultados podem ser observados por meio da Tabela 7, que revela como principal atuação instituição a implementação de cursos, programas e projetos de formação e/ou complementação pedagógica.

Tabela 7 – Formação pedagógica sugerida pelos docentes para os profissionais não detentores de diploma de licenciatura

Tipos de formação sugeridas	Docentes Bacharéis	Docentes licenciados	Total
Propor e implementar cursos, programas ou projetos de formação e/ou complementação pedagógica	23	09	32
Realizar formação interna nos campi no formato EaD	03	00	03
Implementar cursos de licenciatura para os docentes	02	01	03
Realizar diagnóstico das necessidades formativas e implementar programas a partir dele	02	01	03
Implementar cursos de pós-graduação na área pedagógica	04	01	05
Tornar obrigatória a participação na capacitação pedagógica antes do exercício profissional	01	01	02
Criar um setor específico para implementar programas de formação	02	01	03
Não percebem a necessidade de formação pedagógica	01	00	01
Não opinaram	04	04	08

Fonte: Questionário de pesquisa (2015)

Nota: Considerando que houve mais de uma sugestão por docente, alguns foram caracterizados em mais de uma opção.

Os dados da Tabela 7, revelam que os docentes, 23 bacharéis/tecnólogos e 9 licenciados, sugeriram ao Ifes a proposição e implementação de cursos, projetos ou programas de formação e/ou complementação pedagógica, elencando em seus relatos formas de realização como: 1) alocados na carga horária do professor para trocas de experiências, saberes e práticas; 2) que os cursos sejam realizados no campus de lotação do docente; 3) aproveitar os setores pedagógicos dos campi como capacitadores; 4) que os cursos sejam realizados a partir da realidade docente sobretudo quando este chega ao instituto; 5) produzir material para estudos coletivos; 6) possibilitando capacitação externa.

Observou-se que os docentes, ao sugerirem as formas de realização, consideraram que a formação continuada para os profissionais sem formação pedagógica, deve ser concretizada a partir das realidades de cada campus, bem como que sejam realizadas nos locais de trabalho. A ideia posta, parte da identificação de que a formação em serviço é facilitadora da realização de programas que visem essa carência de formação dos docentes bacharéis.

Oliveira (2011) apresentou em seu estudo resultados semelhantes, ao relatar que os docentes da EPT, apresentaram a possibilidade de formação em serviço como

desencadeadora da formação continuada, de modo a constituir-se como opção de momentos de reflexão sobre a prática pedagógica. Assim, a instituição torna-se o segmento que movimentaria as ações em torno dos espaços formativos, e, a partir dela, desencadeariam as ações em torno das institucionais.

Os relatos dos docentes imprimiram, além das propostas, a ideia de formação continuada de modo que, estes programas não podem ser realizados uma vez apenas, devendo ser processuais, envolvendo, sobretudo a troca de experiências.

O núcleo pedagógico pode iniciar uma capacitação a baixo custo, indicando caminhos possíveis para a prática pedagógica; Poderia haver incentivos (banco de horas e outros que não envolvam custos) para que os professores fizessem uma complementação de estudos (hoje em dia existem vários desse tipo no mercado) (professor 25).

Promover os cursos de formação de forma sistemática e progressiva (Professor 35).

Manifestou-se, portanto, que um trabalho que promova a continuidade de oferta de formação precisa se consubstanciar em política institucional, para que não seja compreendida essa falta de concretude de ações. Pena (2014) discutiu que um programa de formação continuada, como o próprio nome diz, poderia contribuir para a melhoria das especificidades relativas aos saberes e prática pedagógica na EPT. Esta relação entre formação e desenvolvimento profissional e institucional foi salientada pelos docentes quando revelaram em suas narrativas, fatores que podem ser melhorados com os momentos de formação.

As demais sugestões apontadas na Tabela 7, envolvem formação com características de elevação de níveis, como o caso da pós-graduação, a obrigatoriedade de esses docentes bacharéis/tecnólogos realizarem essa formação antes do ingresso em suas atividades no Ifes, realização de diagnóstico de demandas e criação de setor específico para esse fim em cada campus, conforme narrativas dos docentes.

Ouvi-los, detectar que tipo de deficiências essa "falta" de formação realmente trás à prática pedagógica (Professor 10).

Ofertar cursos de licenciatura (presenciais) para esse fim (Professor 12).

Criando um setor específico para atender tal necessidade e exigindo a participação. (Professor 16).

Dentro da jornada de trabalho, oferecer uma especialização em Docência voltada para o ensino básico, técnico e tecnológico (Professor 31).

Acho que uma boa ideia para curto prazo, visto que nas redondezas do IFES há pós em ensino e também vários curso de licenciatura, é abrir uma pós ou aperfeiçoamento na área de formação pedagógica. (Professor 32).

O IFES deveria possuir em cada unidade uma equipe de formação pedagógica, a qual teria a responsabilidade de complementar o ensino dos docentes disponibilizando curso reconhecido e que permita a aquisição do grau de licenciado (Professor 38).

Do ponto de vista da formação continuada que envolve reflexão da prática pedagógica e promove trocas de experiências e saberes, as sugestões apresentadas corroboraram com o defendido por Garcia (1997) e Nóvoa (1997), os quais delinearão a formação contínua como ato reflexivo sobre o trabalho docente. No que diz respeito aos programas de formação, enfatizados prioritariamente pelos docentes bacharéis, apesar da crítica feita por Costa (2012a) e Kuenzer (2008) quanto ao aligeiramento que estes geralmente possuem, podem se tornar um indicador formativo, se realizados continuamente e processualmente como política formativa institucional.

Quanto à formação continuada que alcance todos os docentes do Ifes independente de sua formação inicial, os docentes apontaram caminhos similares aos destacados na Tabela 7. Salienta-se que nesta questão os respondentes puderam marcar mais de uma opção e, pelos dados apresentados, as quatro opções delineadas foram enfatizadas pela maioria dos participantes, conforme Tabela 8.

Tabela 8. Propostas de formação elencadas pelos docentes

Proposta de formação	Nº de docentes
Programas de pós-graduação lato e stricto sensu	44
Cursos para aperfeiçoamento de conhecimentos específicos	36
Cursos na área pedagógica	31
Cursos de formação na área de atuação dos professores	44

Fonte: Questionário de pesquisa (2015).

Observou-se uma necessidade real dos docentes por formação que eleve níveis, como o caso da pós-graduação, deste modo torna-se explícito que o Ifes precisa investir também, neste tipo de formação continuada de forma a contemplar os docentes que nele atuam. Kuenzer (2008) defende que estes cursos precisam

envolver os aspectos do campo de atuação da EPT, suas interfaces, seu público e a atuação docente para esta modalidade. Neste sentido, uma formação em pós-graduação, precisa elencar tantos aspectos relacionados à área técnica quanto pedagógica, a fim de haver estreita relação entre as áreas dos diferentes saberes da EPT.

Outro fator preponderante é a implícita necessidade de formação específica na área de atuação do docente. Machado (2008a) defende que a formação continuada do professor da EPT deve associar as especificidades de sua formação às questões pedagógicas do ato de ensinar. Portanto revelou-se neste estudo que a formação contínua no Ifes deve envolver, tanto a elevação por níveis quanto à formação específica de atuação docente para o desenvolvimento da práxis pedagógica, alicerçando-se em diagnóstico local que constituirá suas diretrizes, formatos e finalidades.

4.4.2 A formação continuada sob a perspectiva do professor: apontamentos de ações nos campi

Em relação às possíveis ações de formação continuada nos campi, os docentes elencaram possibilidades diversas, o que indica que a ação institucional via campus pode envolver diferentes áreas de atuação, desde à momentos em reuniões formativas à programas específicos institucionalizados. A Tabela 9, apresenta as múltiplas formas de atuação para as unidades do Ifes sob a perspectiva docente. Destacaram-se as atividades de formação em serviço, formação externa e investimentos em pós-graduação e cursos de aperfeiçoamento.

Tabela 9 - Perspectiva docente quanto à formação continuada desenvolvida no campus onde atua

Tipo de ação de formação continuada	Nº de docentes
Em serviço, ou seja, realizada em conjunto com as atividades docentes	20
Em momentos fora do espaço escolar, em instituições de ensino especializadas	21
Através de um programa anual que contemple os diferentes modelos de formação	18
Em oficinas de formação continuada	23
Nas reuniões pedagógicas	03
Em encontros presenciais, destinados especificamente para isso	14
Com utilização de ferramenta de Educação à Distância	15
No ambiente escolar a partir da prática pedagógica	02
Em programas de Pós-graduação	25
Por meio de cursos de aperfeiçoamento	22

Fonte: Questionário de pesquisa (2015)

Nota: Nesta questão de múltipla escolha os docentes puderam marcar mais de uma opção de resposta.

O formato de formação continuada delineado pelos docentes e apresentados na Tabela 9, foi similar ao discutido na seção 4.4.1 que trata dos programas a serem incentivados institucionalmente. Neste item, não se observou uma diferenciação entre as respostas dos docentes bacharéis e licenciados, o que demonstrou haver uma homogeneidade de perspectivas, independente da área de formação. Sendo esta uma característica que pode facilitar a formação continuada nos campi.

Para os docentes, há uma relação direta entre formação que eleve níveis e formação que atua especificamente com questões pedagógicas, o que também foi defendido por Araújo (2008, p. 54) quando expressou que, pensar a formação docente para a EPT, deve-se considerar “a unidade indissolúvel entre sua base teórica e a sua atividade prática”. Neste sentido, toda ação que vise a formação continuada deve fortalecer este vínculo constituído pelo próprio fazer do docente da EPT, de modo que, tanto as dimensões cognitivas e epistemológicas de sua área de formação sejam vivenciadas, quanto a forma como se dá esse fazer na prática pedagógica.

Os docentes relevaram, portanto que, o campus precisa incentivar a participação em Programas de Pós-Graduação, formação em serviço, cursos realizados externamente e/ou internamente, por meio de oficinas. Como ferramentas, salientam a Educação à Distância para o desenvolvimento dessa formação, bem como o uso

do próprio espaço escolar. Esta concepção formativa indicou que o docente do Ifes, não concebe um modelo no âmbito de repasses instrutivos ou discussões de cunho mais teórico. Tal perspectiva também é apontada por Araújo (2014), ao defender que essas técnicas instrutivas pouco contribuí para a formação docente. Deste modo, revela-se que a formação deve ser sistematizada, focalizada em momentos destinados especificamente para este fim, tendo como lócus de partida a própria instituição escolar.

Os docentes expressaram também que as reuniões pedagógicas não se constituem como espaços de formação continuada, uma vez que apenas dois docentes marcaram essa opção (Tabela 9). Deste modo, não reconheceram este espaço como momento propulsor da formação continuada em seu campus. Tal fator pode estar relacionado à função da Reunião Pedagógica sob a ótica do Regulamento da Organização Didática do Ifes (ROD), que apesar de identificar como uma das finalidades desta reunião os momentos de reflexão sobre a prática docente, sua funcionalidade quanto à discussão sobre os alunos e turmas se sobrepõe a esta.

A finalidade da reunião pedagógica quanto a momentos de discussão de alunos e turmas pode ter contribuído para o entendimento de que esta não se constitui espaço de formação continuada, o que é reforçado por Vogt e Morosini (2012) ao destacarem que, geralmente, essa reunião é “utilizada apenas como um espaço para avisos, assuntos burocráticos (preenchimento de tabelas de controle aula/rendimento, caderno de chamadas, boletins, pareceres) [...]”. Reforçou essa discussão, o fato dos docentes destacarem que devem ser destinados espaços específicos de formação continuada, delineando a necessidade de uma sistematização e organização exclusiva para este fim. Neste sentido, talvez seja necessária uma reorganização das reuniões pedagógicas nos campi, de modo que sejam diferenciados os momentos destinados à formação dos que discutirão do desempenho do estudante.

No que diz respeito às propostas de formação continuada em seus campi, os docentes relataram de forma aberta, como estas poderiam ser realizadas, apresentado formatos, tempos, espaços, dentre outros aspectos. Dos 18 docentes licenciados, 50% contribuíram com essa questão, enquanto dos 40 docentes

bacharéis/tecnólogos 70% opinaram sobre o assunto, apresentando como propostas:

- a) Formação em serviço, apresentada por nove docentes bacharéis e três licenciados.

Capacitação em serviço com horário especial de estudante (Professor 1).
No ambiente escolar, a partir da prática pedagógica (Professor 4).
Creio que encontros de formação com troca de experiência são um bom caminho (Professor 10).
Reuniões específicas e trocas de experiências entre os colegas. As reuniões deveriam ser curtas, de no máximo 2 horas (Professor 25).
Proporcionar um horário flexível para as aulas, de forma que o professor pudesse se dedicar aos cursos de formação continuada, sem ter que ficar fazendo permutas ou trocando de aulas com outros professores (Professor 48).

- b) Cursos de Graduação e Pós-Graduação, enfatizada por cinco docentes bacharéis e um licenciado.

Cursos de curta, média e longa duração. Cursos de Pós-Graduação e Mestrado (Professor 1).
Pós graduação. É o melhor modelo (Professor 51)

- c) Grupos de estudos, seminários e encontros pedagógicos, sugeridos por seis docentes bacharéis e dois licenciados.

Poderíamos começar por meio da criação de grupos de estudos; relatos de experiências; 4 horas semanais (Professor 13).
Oficinas antes do início de cada período letivo (Professor 46).
Em oficinas de formação continuada. Em encontros presenciais, destinados especificamente para isso (Professor 40)

- d) Cursos de aperfeiçoamento específico e/ou pedagógico, propostos por oito docentes bacharéis e três licenciados.

Cursos presenciais, de curta duração (máximo de 4 horas), com apresentação de propostas e experiências de ensino que deram certo (Professor 17).
Realização de cursos de curta duração durante o período letivo (Professor 24).

Observou-se que o grupo de docentes licenciados focalizaram suas respostas em formação em serviço e cursos de aperfeiçoamento, enquanto os grupo de bacharéis/tecnólogos em formação em serviço e grupos de estudos, seminários e similares. Ambos os grupos colocaram em evidência a formação em serviço, realizada no âmbito de seu lócus de trabalho. Este fator relacionou-se com o modo

de compreensão da formação continuada pelo docente, que parte do conceito de que este espaço deve promover a reflexão, a troca de saberes e experiências. Aquino e Mussi (2001) contribuíram com essa reflexão ao apontarem a importância de ser fomentada a experiência reflexiva do professor através da formação em serviço, seja pelo campo pedagógico, das suas histórias de vida, de análise de conhecimentos, das problemáticas que envolvem sua profissionalização.

Este caminho pode contribuir para o rompimento da concepção técnica existente no docente que atua na EPT, pois possibilita a compreensão de outras interfaces inerentes à atuação profissional. Permite também a ressignificação de novas abordagens e práticas pedagógicas, uma vez que parte do princípio reflexivo da atuação, da possibilidade de novas vivências e trocas de saberes.

Identificou-se também nas narrativas docentes, que parte dos bacharéis/tecnólogos, apresentou como propostas o desenvolvimento de formação por seus pares, ou seja, pelos próprios docentes, o que imprime uma formação específica de sua área de atuação, com trocas de experiências focadas em conteúdos e modelos de ensinar, o que pode ser percebido no relato do Professor 22.

Utilizar professores mais capacitados e, com experiência, nas próprias dependências do instituto para transmitir o conhecimento para os docentes menos experientes (Professor 22).

Que seja inserido dentro do calendário acadêmico momentos para que se possa trazer profissionais ministrarem cursos de forma coletivas, propiciando a interação entre as partes (Professor 54)

Este modelo de formação, focada nos aspectos específicos da atuação foi criticado por Burnier e Gariglio (2012), os quais compreenderam a formação docente para a EPT delineada a partir da construção de diversos saberes, sejam eles específicos, pedagógicos ou experienciais, não podendo reduzir-se às especificidades do conteúdo ou área formação. Compreendeu-se a importância dos momentos de trocas de saberes entre os pares, ou, até mesmo, da utilização das bases teóricas que estes possuem para contribuir com a deficiência de formação específica em algumas áreas, contudo, esse caminho não é o único a ser percorrido em um princípio formativo no campo educacional. Baseando-se nessa discussão, o caminho para a formação continuada no Ifes precisa promover espaços de reflexão sobre a dimensão pedagógica e potencializar a formação específica entre os pares.

No que diz respeito às ações e incentivos que o campus poderia promover para alavancar a formação continuada, os docentes apresentaram fatores como infraestrutura e tempo, contratação de profissionais qualificados, liberação para participarem das atividades, implementando de forma efetiva programas de formação, aumentando o número de vagas para licença capacitação e melhorando os procedimentos burocráticos quanto à participação nestas atividades externamente.

Inicialmente, criando possibilidades institucionais que figurasse na resolução 32 para que faça parte efetiva do exercício profissional (Professor 13).

Maior quantidade de vagas para liberação de docentes com remuneração para programas de pós-graduação e promovendo cursos de formação continuada em loco (Professor 18)

Construção de espaços coletivos e interdisciplinares de formação (Professor 26).

Ofertar cursos e incluir tal formação na carga horária do professor (Professor 28).

Reserva de períodos de tempo adequados para a promoção de encontros para a troca de experiências e discussão de resultados obtidos (Professor 35).

Dando apoio a classe docente, pois o professor passa em um concurso e já vai direto para sala de aula, sem nenhum treinamento, adquire conhecimento na prática, é claro que tem o apoio pedagógico, mas é muito pouco (Professor 40).

As narrativas revelaram que, primeiramente, deve haver iniciativa institucional, de forma que seja compreendida a necessidade formativa docente, e, a partir do momento que a instituição reconhecer a importância desse processo, as formas de realização serão elencadas a fim de promover o desenvolvimento destes profissionais. Esse reconhecimento foi apontado por Nóvoa (2009) como fator primordial para que uma nova concepção formativa seja tomada dentro da organização escolar. O autor defendeu que se inalteradas as condições existentes, a organização escolar e os atos normativos, a formação continuada, independente de seu modelo é dificultada e inoperante.

Deste modo, a instituição precisa romper com algumas dificuldades presentes em sua dinâmica organizacional e passar a compreender que a formação continuada é um processo que vai além da expectativa de desenvolvimento pessoal. Antes de tudo, ela contribui para a melhoria da educação, dos processos pedagógicos e da própria inovação institucional, conforme já defendido por Imbérnón (2006). Salienta-

se que essa concepção institucional torna-se necessária para que qualquer ação de formação seja desenvolvida.

Outro ponto destacado pela maioria dos docentes como primordial para o desenvolvimento da formação continuada nos campi, foi a implementação de um plano de atividades devidamente institucionalizado com participação das equipes pedagógicas, docentes e de recursos humanos, o que indicou a necessária e urgente definição de políticas internas de formação continuada.

Uma pesquisa de necessidade interna do campus. Mas para isto, primeiramente o campus necessidade de ter uma visão/meta. Pois se não houver isto, a formação pedagógica será apenas um abono pessoal do professor (Professor 33)

Criando um plano de formação continuada individual para cada profissional, preenchido principalmente pelo próprio, e com o auxílio de outro profissional, seja pedagógico ou de recursos humanos (Professor 44).

Expressou-se nas narrativas, que a política institucional precisa voltar-se para a formação do docente do Ifes, bem como que a participação deste profissional em suas diretrizes é condição indispensável para sua implementação. Para isso, é preciso trabalhar a partir de diagnóstico, de envolvimento participado entre os agentes que vivenciarão as ações formativas.

As parcerias institucionais e a complementação pedagógica também apareceram como possibilidades de atuação via campus.

Através um projeto sólido com a participação de professores da rede IF de várias partes do país (Professor 56).

Possuindo o curso de complementação pedagógica já presentes em alguns campus do IFES (professor 38).

Considerando a atuação por parcerias é salutar defender que uma instituição sozinha, não dá conta de toda a demanda formativa que poderá existir a partir dos diagnósticos elaborados nos campi, sobretudo na equalização das problemáticas que envolvem a formação específica. Desta forma, conforme abordou Pimenta (2000), o estabelecimento de interfaces com outras instituições formativas são necessárias para suprir a demanda quanto a cursos de aperfeiçoamento e de pós-graduação. Passos e Novick (2013) também defenderam este estabelecimento no campo da produção do conhecimento e da inovação. Esta ação, que pode ser

desenvolvida tanto pela Reitoria, quanto pelos campi, poderia contribuir para a formação específica do docente, a partir da elevação de níveis ou não.

No campo da dimensão pedagógica, conforme revelado em algumas narrativas docentes, além da atuação com formação em serviço, cursos ou programas de complementação pedagógica podem contribuir para diminuir essa carência, principalmente a dos professores bacharéis/tecnólogos. Contudo, é preciso atentar-se para o caráter de tal formação, buscando-se trabalhar numa dimensão que alie as especificidades da EPT às concepções pedagógicas do fazer docente nesta modalidade, bem como que a realização seja feita de forma permanente e processual.

Pereira (1999) discutiu que estes cursos ou programas, apesar da dimensão pedagógica, não podem se tornar ferramentas técnicas para aplicação de métodos de ensino. Sua dimensão precisa ser pensada a partir de uma ótica que permita a reflexão de processos pedagógicos das especificidades da formação inicial docente. Para que tenham sentido e promovam de fato reflexões positivas, precisam primar pela continuidade e desfragmentação, conforme também defendeu Gatti (2010). Para a autora, cursos aligeirados e sem continuidade pouco contribuem para alteração de práticas docentes. Deste modo, se implementados no Ifes, os cursos e programas desta natureza precisam configurar-se como política formativa e não como compensação da falta de formação pedagógica.

A partir das discussões apresentadas, aponta-se que a formação docente para a EPT no âmbito do Ifes, precisa ser delineada de forma a correlacionar os saberes específicos, pedagógicos e experienciais, permitindo que os docentes participem do processo de construção das propostas, de modo que estas, reflitam suas reais necessidades formativas. O campo de atuação não pode restringir-se aos aspectos pedagógicos uma vez que a constituição do saber deste docente, que atua em diversas modalidades de ensino integradas, é concebida sob um viés, majoritariamente, técnico/tecnológico. Deste modo, as ações formativas, sejam elas no formato de cursos, formação em serviço, de complementação pedagógica ou por elevação de níveis, precisa compreender a dimensão articulada dos saberes.

Outrossim, a formação continuada não deve priorizar os conhecimentos específicos, estes isolados, não dão conta de todo um contexto educacional em que se desenvolve a práxis pedagógica da EPT. Deste modo, os programas precisam envolver a discussão dos conhecimentos específicos dos docentes, bem como as bases pedagógicas que darão suporte ao desenvolvimento destes conhecimentos. O fortalecimento dessa dimensão permitirá o fortalecimento da formação continuada entre os pares, a fim de suprir carências da formação inicial.

As propostas de formação devem configura-se como política institucional, para tanto, devem desenvolver-se a partir de diagnóstico de demanda de cada campus, das deficiências apontadas, e das carências advindas da dimensão pedagógica. O diagnóstico possibilitará que as políticas sejam implementadas a partir de uma realidade local, focalizando as perspectivas formativas de cada docente/área de atuação. A partir do entendimento da necessária efetivação de uma política institucional de formação continuada de professores, serão possibilitados o desenvolvimento profissional do docente, a construção de identidades e saberes e as reflexões sobre o processo ensino-aprendizagem, para que de fato, possam ocorrer mudanças na prática pedagógica.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa desenvolveu-se a partir das inquietações quanto à formação continuada do docente da Educação Profissional e Tecnológica que atuam no Instituto Federal do Espírito Santo localizados nos campi São Mateus, Linhares, Montanha e Nova Venécia. Objetivou-se compreender a percepção docente quanto ao processo de formação continuada no instituto e as perspectivas para um processo que de fato alcance suas reais necessidades. Deste modo, os caminhos metodológicos percorridos buscaram identificar os programas de formação continuada ofertados pelo Ifes, identificar o perfil do docente que participou do estudo, compreender os processos de formação vivenciados pelos docentes interlocutores da pesquisa, suas experiências profissionais e suas perspectivas futuras.

Considerando a pesquisa documental realizada no site do Ifes, o relatório de Gestão 2014 e o Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2019 revelaram que a formação continuada do docente do instituto precisa ser implementada de forma mais efetiva, sobretudo nos modelos aperfeiçoamento profissional e formação pedagógica. Segundo estes documentos, a maioria dos docentes, possuem cursos de Pós-Graduação, contudo, os programas desenvolvidos pela instituição pouco alcançam estes profissionais. Considerando os editais pesquisados entre janeiro de 2014 e setembro de 2015, pode-se afirmar que o Ifes oferta cursos de Pós-Graduação, porém, a maioria deles não alcança os docentes da própria instituição.

Os docentes interlocutores da pesquisa possuem, em sua maioria curso de Pós-Graduação, bem como que a experiência quanto à formação pedagógica e/ou específica foi pouco vivenciada pelos docentes bacharéis, tanto antes do ingresso no Ifes, quanto após. Os saberes se constituem numa perspectiva inter-relacionada entre específicos, pedagógicos e experiências, apesar de parte dos docentes bacharéis enaltecem as vivências profissionais e os conhecimentos específicos como primordiais para sua prática docente.

A prática pedagógica dos docentes bacharéis/licenciados centrou-se numa visão de saber fazer, preocupando-se com a área de ensino a ser lecionada, os conhecimentos da indústria e de suas vivências profissionais, uma vez que a maioria são engenheiros. Considerando essa característica, é preciso que o Ifes invista em

formação continuada, sobretudo que alcance estes docentes sem formação específica para atuação na área de educação. Assim, faz-se necessário um programa de formação pedagógica que envolva as especificidades da Educação Profissional e Tecnológica, de modo que alie a formação específica ao contexto pedagógico desta modalidade de ensino.

Para os docentes licenciados, a prática pedagógica ocorre a partir uma interação das áreas de conhecimento, reconhecendo a importância dos conhecimentos específicos (saber fazer) e, preocupando-se com as questões pedagógicas advindas do cotidiano escolar (como fazer). Esta concepção relaciona-se com a formação inicial, cujas especificidades voltam-se para o campo da atuação escolar.

Considerando os caminhos para a formação continuada no Ifes, os docentes da pesquisa apontaram que a instituição precisa aprimorar o processo a partir da realidade dos campi, investir em uma política institucional que considere a formação continuada como fator primordial para o desenvolvimento profissional. Neste viés, demonstraram que a forma como vem ocorrendo tal formação na instituição, não tem evidenciado processos que de fato alcancem as perspectivas e necessidades docentes. Para tanto, enfatizaram como processos primordiais a serem desenvolvidos institucionalmente: 1) atuar diretamente na implementação de cursos e programas de complementação pedagógica e/ou específica dos docentes; 2) promover meios para encontros presenciais que visem o debate e a troca de experiências entre os docentes podendo ser realizados de formas diversas; 3) implementar a partir de diagnóstico uma política e/ou programa de formação docente.

Os caminhos apontados como ação institucional indicaram que os docentes reconhecem o potencial do Ifes como instituição formadora e como locus para promoção das atividades formativas de seus profissionais, contudo, apresentam inexistência de ações que de fato promovam estes espaços e se torne possível este reconhecimento, uma vez que não investe em uma política institucional para este fim. Para tanto, compreende-se o necessário investimento nas redes de trabalho onde a instituição, como sistema de ensino, possa delinear os programas a partir dos diagnósticos e implementá-los a partir da articulação e parceria entre os campi e instituições formadoras especializadas. Essa articulação poderia promover o

desenvolvimento de frentes de trabalho, atuando em diversas áreas formativas, sejam elas do campo pedagógico ou específico da atuação docente.

Na perspectiva dos campi, os docentes apontaram atuações diversas com ênfase para a formação em serviço, tornando-se esta um potencializador das ações de formação continuada, sobretudo porque parte da realidade local, do tempo e espaço que o docente possui em seu planejamento. Os docentes também compreendem que a formação continuada precisa envolver ações articuladas com instituições formadoras, de modo que os conhecimentos específicos possam ser aprimorados. Também neste aspecto, a formação em serviço poderia ser utilizada como ferramenta para participação em cursos ou atividades fora do espaço escolar, com apoio do campus na flexibilização dos horários de aula e outras atividades desenvolvidas.

O estudo apontou que há necessidade de implementação de um programa que elenque essas atividades formativas, bem como que a formação precisa partir das necessidades de cada docente. Compreende-se portanto, que o eixo de atuação dessa formação precisa partir de diagnóstico, de intervenções que vão de encontro ao anseios docentes, pois há realidades diferentes em cada perspectiva. Atividades que fujam deste contexto, seriam consideradas sem sentido para os docentes, como é o caso da realização das atividades junto às reuniões pedagógicas, uma vez que não há tempo destinado exclusivamente para formação.

Outro aspecto importante é a compreensão do docente quanto à função da reunião pedagógica, sobretudo a inicial, uma vez que estes a entenderam como espaço de discussão do rendimento dos alunos e não como espaço formativo. Há que se destacar a ressignificação desse papel junto aos docentes, pois a reunião pedagógica inicial poderia ser um potencializador da formação em serviço, pois é realizada no espaço escolar e a partir desta realidade.

Não esgotando-se aqui as discussões quanto à formação continuada para a EPT no âmbito do Ifes, mas concebendo que esta pesquisa contribuiu para a compreensão deste processo e para perspectivas futuras, a formação continuada para esta modalidade precisa elencar aspectos da formação inicial, não podendo distanciar-se dos eixos de atuação de cada docente, pois as bases que dão suporte aos conhecimentos específicos configuram-se em aspectos técnicos e tecnológicos,

contudo, torna-se urgente a ressignificação da prática pedagógica e, neste aspecto, a formação continuada deve focar também os conhecimentos dessa área pois, a formação inicial por si só, não dá conta das especificidades que envolvem o ensino, a aprendizagem e as modalidades de cursos e públicos que permeiam essa docência.

Como caminhos para a formação continuada no Ifes, compreende-se o envolvimento institucional em redes de atuação por área, efetivando-se uma política que delinieie as ações a serem desenvolvidas. Os aspectos inerentes à esta política devem considerar o diagnóstico das demandas formativas de cada campus, a compreensão da dimensão teórica e pedagógica que envolve a Educação Profissional e Tecnológica e as bases que se constituem a docência para esta modalidade.

A partir dessa diretriz, a formação continuada pode ser potencializada no instituto por meio de formação em serviço, pois realiza-se a partir das vivências dos docentes e permite a reflexão de suas práticas e processos pedagógicos. Esta ação precisa ser desenvolvida em parceria com os campi, a fim de que sejam garantidos tempos e espaços para sua realização. Outra vertente envolve as redes de articulação entre instituições de ensino especializada, seja para elevação de níveis ou cursos na área específica de atuação. Os programas de complementação pedagógica também são ferramentas importantes para suprir a carência de formação específica para a docência, desde que realizados a partir de uma dimensão que envolva os saberes do mundo do trabalho e os conhecimentos pedagógicos.

Acredita-se que esta pesquisa pode contribuir para a reflexão quanto à formação continuada no Instituto Federal do Espírito Santo, apontando possíveis caminhos de atuação institucional. Considerando que a formação de professores para a EPT é um campo pouco explorado, bem como que os dados avaliados neste estudo fazem parte de um processo em construção, acredita-se que outros estudos quanto às vivências dos docentes em programas de formação continuada possam ser realizados, sobretudo os que envolvem a abordagem pedagógica. Outra perspectiva de estudo é quanto à significação das reuniões pedagógicas no Ifes.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. Formação continuada como instrumento de profissionalismo docente. In: VEIGA, Ilma P. A. (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1998.
- ALVORADO-PRADA, Luiz Eduardo; FREITAS, Thaís Campos; FREITAS, Cinara Aline. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v.10, n.30, p. 367-387, mai/ago. 2010.
- ALVORADO-PRADA, Luiz Eduardo. **Formação participativa de docentes em serviço**. Taubaté: Cabral Editora Universitária, 1997.
- _____. Pesquisa coletiva na formação de professores. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 15, n.28, p. 101-118, ago, 2006.
- AQUINO, Julio Groppa; MUSSI, Mônica Cristina. As vicissitudes de formação docente em serviço: a proposta reflexiva em debate. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 2, 2001.
- ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. Formação de docentes para a educação profissional e tecnológica: por uma pedagogia integradora da educação profissional. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 17, n. 2, p. 53-63, maio/ago, 2008.
- ARAÚJO, Wanderson Pereira. **A formação docente para a educação profissional e tecnológica no IFNMG – campus Januária**. 2014. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação – Universidade de Brasília, Brasília/DF, 2014.
- BASTOS, Maria Helena Câmara. A formação de professores para o ensino mútuo no Brasil: O curso normal para professores de primeiras letras do Barão de Gérando (1839). **Revista História da Educação**, Pelotas, v. 2, n. 3, p. 95-119, 1998.
- BONFIM, Cristiane Jorge de Lima. **Os desafios da formação continuada de docentes para atuação na educação profissional articulada à Educação de Jovens e Adultos**. 2011. 182 f. Dissertação (Mestrado em educação), Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.
- BORBA, Amândia Maria de. **Identidade em construção: investigando professores na prática da avaliação escolar**. São Paulo: Educ, 2001.
- BRZEZINSK, Iria (Org.). **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. Campinas: Papirus, 1996.
- DAVIS, Claudia Leme Ferreira, et.al. Formação continuada de professores em alguns estados e município do Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41. n. 144, p. 826-849, 2011.
- BRASIL. Decreto 1º de março de 1823. Cria a Escola de Primeiras Letras, pelo método de ensino mútuo para instrução das corporações militares. **Coleção de Leis do Império do Brasil**, Rio de Janeiro, v. 1, p. 41, 1823.

_____. Decreto 1331A de 17 de fevereiro de 1854. Aprova o regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do município da corte. **Coleção de Leis do Império do Brasil**, Rio de Janeiro, RJ, v. 1, p. 45, 1854.

_____. Alvará de 28 de junho de 1759. Disponível em <<http://www.unicamp.br/iel/memoria/crono/acervo/tx12.html>>. Acesso em: 12 jun. 2015.

_____. Decreto 7.247 de 19 de abril de 1879. Reforma o ensino primário e secundário no município da corte e o superior em todo o império. **Coleção de Leis do Império do Brasil**, Rio de Janeiro, RJ, v. 1, p. 196, 1879.

_____. Lei de 15 de outubro de 1827. Cria as escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do império. **Coleção de Leis do Império do Brasil**, Rio de Janeiro, RJ, v. 1, p. 71, 1827.

_____. Decreto nº 1.190 de 04 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. **Coleção de Leis do Brasil**, Rio de Janeiro, RJ, v. 4, p. 50, 1939.

_____. Decreto-Lei nº 580 de 30 de julho de 1938. Dispõe sobre a organização do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. **Coleção de Leis do Brasil**, Rio de Janeiro, RJ, v. 3, p. 67, 1938.

_____. Decreto-Lei nº 311 de 11 de agosto de 1942. Autoriza a Ordem dos Advogados do Brasil a instituir Caixas de Assistência, em benefício dos profissionais nela inscritos. **Coleção de Leis do Brasil**, Rio de Janeiro, RJ, v. 6, p. 311, 1942.

_____. Ministério da Educação e Saúde. **Primeiro Congresso Nacional de Educação**. Rio de Janeiro, RJ, 1946, 118 p. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001590.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2015.

_____. Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 1961. Seção 1, p. 11429.

_____. Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 ago.1971. Seção 1, p. 6377.

_____. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

_____. Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do Art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 abr. 1997. Seção 1, p. 7760.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 02/97**. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do

ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB02_97.pdf> Acesso em 3 ago. 2015.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 37 de 4 de setembro de 2002. Consulta sobre formação de professores para a educação profissional de nível técnico. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 8 nov. 2002. Seção 1, p. 116. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0037_2002.pdf> Acesso em: 3 ago. 2015

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 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.** Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp005_06.pdf> Acesso em: 3 ago. 2015.

_____. Lei 11.741 de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 jul. 2008a. Seção 1, p. 5.

_____. Lei 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 União**, Brasília, DF, 30 dez. 2008b. Seção 1, p.1.

_____. Resolução CNE/CEB nº 06 de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 set. 2012. Seção 1, p.22.

BURNIER, Suzana. A docência na Educação Profissional. In: Reunião anual da Associação nacional de pós-graduação e pesquisa em Educação - ANPED, 29., 2006, Caxambu. **Anais...** ANPEd, 2006, GT08. Disponível em: <<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT08-1838--Int.pdf>>. Acesso em: 08 ago. 2015.

BURNIER, Suzana; et al. Histórias de vidas de professores: o caso da educação profissional. **Revista brasileira de educação**, v. 12, n. 35, p. 343-358, maio/ago. 2007.

CANAU, Vera Maria Ferrão. Formação continuada de professores. In: REALI, Maria A. & MIZUKAMI, Maria da. **Formação de Professores: tendências atuais.** São Carlos: EDUFSCar, 1996.

CIAVATTA, Maria. **Formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos.** In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS (Org.). **Formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica.** 1.ed. Brasília: MEC/INEP, 2008, v. 8, p. 41-66.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. **Sistema Nacional Articulado em Educação**: aspectos da conformação do novo regime de cooperação educacional. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 3, n. 4, p. 277-293, jan.-jun. 2009. Disponível em <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/sistema_nacional_articulado_de_educacao_o_posicoes_da_cnte.pdf> Acesso em: 15 jul. 2015.

COSTA, Maria Adélia da. **Políticas de formação de professores para a Educação Profissional e tecnológica**: cenários contemporâneos. 2012a. 231 f. Tese (Doutorado em Educação brasileira), Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012a.

COSTA, Maria Adélia da. Políticas de formação de professores para a educação profissional e tecnológica no Brasil: desafios históricos e perspectivas contemporâneas. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA – SENEPT, 3, 2012, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: CEFET-MG, 2012, GT08.

ECAR, Ariadne Lopes, UEKANE, Marina Natsume. Lutas pela formação científica dos professores primários no Rio de Janeiro (1880-1890). **História da Educação**, Porto Alegre, v. 16, n. 38, p. 63-78, set./dez. 2012.

FERRETTI, João Celso. Educação profissional. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancelli; VIEIRA, Livia Fraga (Org.). **Dicionário**: trabalho profissao e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

FORSTER, Mari Margareti dos Santos et al. A formação continuada de professores no espaço escolar: impactos na prática docente. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 11, n. 33, p. 497-514, 2011.

FRANKFURT, Sandra Herszkowicz. A formação de professores a partir da Lei 5692/71 – Ecos da Crítica Acadêmica. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 4, 2011. **Anais...** Vitória: Sociedade Brasileira de História da Educação, trabalho n. 998, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREITAS, Adriana de. **A formação de professores para a educação profissional técnica de nível médio**: a experiência do centro Paula de Souza. 2010. 147 f. Dissertação (Mestrado em tecnologia), Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula de Souza, São Paulo, 2010.

_____. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embates entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, set., 2002.

GARIGLIO, José Angelo; BURNIER, Suzana. Saberes da docência na educação profissional e tecnológica: um estudo sobre o olhar dos professores. **Educação em revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 1, p. 211-236, mar. 2012.

_____. Os professores da educação profissional: saberes e práticas. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 154, p. 934-959, out/dez. 2014.

GARIGLIO, José Angelo; et al. Os professores da educação profissional e tecnológica: sua formação, seus saberes e práticas profissionais. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA – SENEPT, 3, 2012, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: CEFET-MG, 2012, GT08.

GATTI, Bernadete A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber, 2007.

_____. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

GARCIA, C.M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, Antônio (Coord.). **Os professores e sua formação**. 3.ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997, p. 51-76.

GARRIDO, Elsa, BRZEZINSK, Iria. A pesquisa na formação de professores. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Formação de Educadores: artes e técnicas, ciências políticas**. São Paulo: UNESP, 2006, p. 617-629.

GATTI, Bernadete Angelina (Coord.), BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Romeu. **Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa**. In: MYNAIO, Maria Cecília de Souza (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 30.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 79-108.

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. **História da educação brasileira: Leituras**. São Paulo: Thomson Learning, 2003.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2014-2019**. Vitória, 2014. Disponível em < http://www.ifes.edu.br/images/stories/files/Institucional/pdi_28-08-15.pdf>. Acesso em: 04 nov., 2015.

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional. **Relatório de Gestão: exercício 2014**. Vitória, 2015. Disponível em < http://prodi.ifes.edu.br/prodi/relatorio_gestao/Relatorio_de_Gestao_2014.pdf> Acesso em: 04 nov., 2015

JUNGES, Kelen. **Desenvolvimento profissional de professores universitários: caminhos de uma formação pedagógica inovadora**. 2013. 224 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2013.

KINCHELOE, Joe L. **A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno.** Tradução: Nilze Maria Campos Pellanda. Porto Alegre: Artes médicas, 1997.

KUENZER, Acácia Zeneida. Formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: MEC/INEP (Org.). **Formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica.** 1. ed. Brasília: MEC/INEP, 2008, v. 8, p. 19-40.

KULCHETSCKI, Darlene Melo. **Formação continuada de professores da educação básica e prática pedagógica:** aproximações e distanciamentos. 2013. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2013.

LIBÂNIO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro. In: PIMENTA Selma Garrido; GHEDIN Evandro. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** 2.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, Fernanda Bartoly Gonçalves de. **A formação de professores nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia:** um estudo da concepção política. 2012. 282 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação – Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

LIMA, Fernanda Bartoly Gonçalves de; SILVA, Karina Augusta Kurado Pinheiro Cordeiro da. A concepção de formação de professores nos institutos federais: um estudo dos documentos oficiais. **Rev.Fac.Educ.** (Universidade do Estado de Mato Grosso), v. 20, ano 11, n. 2, p.15-33, jul/dez., 2013.

_____. As licenciaturas nos Institutos Federais: concepções e pressupostos. In: ENCONTRO ESTADUAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 4, 2011, Goiânia. **Anais...** Goiânia: UFG, 2011.

_____. A concepção de formação de professores nos institutos federais: um estudo dos discursos políticos. **HOLOS**, Natal, Ano 30, v. 02, 2014.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. O trabalho docente nas páginas de educação & sociedade em seus (quase) 100 números. **Educação & Sociedade**, Campinas v. 28, n. 100, p. 1179-1201, 2007.

MARTINS, Angela Maria de Souza. Os anos dourados e a formação do professor primário no Instituto de Educação do Rio de Janeiro (1945-1960). **Revista Teias**, v. 1. n. 1, p. 1-15, 2000.

MACHADO, Lucilia Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica.** v. 1, n.1, jun. 2008a, p. 8-22, Brasília: MEC, SETEC, 2008.

_____. Formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS (Org.).

Formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica. 1. ed. Brasília: MEC/INEP, 2008b, v. 8, p. 67-82.

MARIN, Alda Junqueira. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos Cedes**, n. 36, Campinas: Papirus, 1995.

MAZUR, Alcione. **O discurso dos docentes da educação profissional como norteador de uma proposta de educação continuada a distância.** 2007. 188 f. Dissertação (Mestrado em educação), Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2007.

MELO, Silva Cristiane; MACHADO, Maria Cristina Gomes. Notas para a história da educação: considerações acerca do decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879, de autoria de Carlos Leôncio de Carvalho. **Revista HISTEDBR On line**, Campinas, n.34, p. 294-305, jun., 2009.

MOURA, Henrique Dante. A formação de docentes para a Educação Profissional e Tecnológica. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, v. 1, n. 1, jun., 2008, p. 23-38, Brasília: MEC/SETEC, 2008.

NETO, Alexandre Shigunov, MACIEL, Lizete Shizue Bomura. O ensino jesuítico no período colonial: algumas discussões. **Educar em revista**, Curitiba, n. 31. p. 169-189, 2008.

NEZ, Egeslaine de. A formação continuada de professores no espaço escolar: algumas proposições. **Faz Ciência**, Paraná, v.6, n.1, p.67-83, 2004.

NOVELI, Giseli. Aprendizado de “ofícios femininos” na cidade de São Paulo nos anos 40: intervenção do corpo docente e gestor nas prescrições da Lei Orgânica do ensino industrial e a constituição do currículo. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 9, 2007. **Anais...** São Paulo: Unesp, 2007.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores. In: _____. **Vidas de professores.** Portugal: Porto, 1992, p.13-30.

_____. (Org). **Os professores e sua formação.** Dom Quixote: Lisboa, 1995.

_____. A formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio. (Coord.). **Os professores e sua formação.** 3.ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

_____. **Formação de professores e trabalho pedagógico.** Educa: Lisboa, 2002.

_____. **Professores: imagem do futuro presente.** Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, Madalena Alves Vieira de. **Formação continuada na escola pública e suas relações com a organização do trabalho docente.** 2008. 201 f. Dissertação (Mestrado Conhecimento e Inclusão Social) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte: 2008.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. Formação e profissionalização dos professores do ensino técnico. **Educação & Tecnolonia**, Belo Horizonte, v. 11, n. 2, p. 3-9, jul/dez., 2006.

OLIVEIRA, Nelda Plentz de. **Formação continuada de professores e o desenvolvimento de currículos integrados na educação profissional e tecnológica**. 2011. 124 f. Dissertação (Mestrado em educação), Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

PASSOS, Sara Rozinda M. M. Sá dos; NOVICK, Victor. Formação de professores para a educação profissional: desafios atuais. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 26, 2013, Recife. **Anais...** Recife: ANPAE, 2013.

PENA, Geralda Aparecida de Carvalho. **Docência na educação profissional e tecnológica**: conhecimentos, práticas e desafios de professores de cursos técnicos da rede federal. 2014. 290 f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

PEREIRA, J. E. D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 109-125, 1999.

PERRENOUD, Philippe. Formar professores em contextos sociais em mudanças: prática reflexiva e participação crítica. Traduzido por Denice Bárbara Catani. **Revista Brasileira de Educação**, n. 12, p. 5-21, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2000, p. 15-32.

_____. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 17-52.

PINHEIRO, Geslani Cristina Grzyb, MONTEIRO, Renata Gomes. Da formação de professores à prescrição para se tornar um bom professor reflexivo. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 8, Curitiba, 2008. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2008.

QUARTEZANI, Mara Cristina Ramos. Reflexões dos professores do Curso de Engenharia Mecânica do Ifes São Mateus acerca de sua formação e prática pedagógica. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO EM ENGENHARIA – COBENGE, XLI, 2013, Gramado. **Anais...** Gramado: UFRGS, 2013.

RADVANSKEI, Iziquel Antônio. **A formação continuada do professor frente aos novos desafios contemporâneos**. 2013. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2013.

RHEINHEIMER, Adriana de Freitas. **Política de formação contínua de professores**: um olhar crítico para a busca de alternativas. 2006. 186 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2006.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira**: a organização escolar. 20.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

RODRIGUES, Ângela. **Análise de práticas e de necessidades de formação**. Lisboa: Ministério da Educação, 2006.

RODRIGUES, Disnah Barroso. Educação continuada: analisando sentidos a partir de terminologias e concepções. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ, III, 2004, Terezina. **Anais...** Terezina: UFPI, 2004. Disponível em <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2004/GT.2/GT2_15_2004.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2015.

ROMANELLI, O. **História da educação no Brasil 1930-73**. Petrópolis: Vozes, 1978.

SANTOS, Luciana D. Nora dos; FIGUERA, Adriana Claudia M.; JUCHEN, Luiza de Salles. A formação pedagógica do professor da educação profissional e tecnológica. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICAS E PRÁTICAS DE ENSINO, 16, 2012, Campinas. **Acervo virtual**. Campinas: UNICAMP, 2012.

SANTOS, Sebastião Pereira dos. Docência para a educação profissional – formação continuada para docentes da educação tecnológica via EAD. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA, 10, 2013, Belém. **Anais...** Belém: UNIREDE, 2013.

SANTOS, Vanderlei Siqueira dos. **Formação de Professores na modalidade presencial e on line com foco na prática pedagógica com a utilização das TICs**. 2012. 278 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Paraná, 2012.

SÃO PAULO (Estado). Lei nº 88 de 08 de setembro de 1892. Reforma a instrução pública do Estado de São Paulo. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 15 set. 1892. Ano 2-4 da República, n. 392.

SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação: trajetórias, limites e perspectivas**. 10. ed. Campinas: Autores associados, 2006a.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, 2009.

_____. Pedagogia e formação de professores no Brasil: vicissitudes dos últimos dois séculos. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 4, 2006b, Goiânia. **Anais...** Goiânia: SBHE, 2006b.

_____. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Póiesis Pedagógica**, v. 9, n. 1, p. 7-19, 2011.

SILVA, Carmem Sílvia Bissolli. **Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade**. 2. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVA, Filomena Lucia Gossler Rodrigues da. **Identidade profissional dos professores da educação profissional técnica de nível médio no Brasil e em Santa Catarina: desafios para a sua formação**. 2014. 237 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

SILVA, Marilda da. **Complexidade da formação de professores: saberes teóricos e saberes práticos**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

SIMÃO, Maria Fernanda de Lima. **Entre o pensado e o construído**: um estudo sobre o curso de formação de docentes do CEFET-MG. 2004, 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

SOUZA, Régis Luís Lima de. **Formação continuada dos professores e professoras do município de Barueri**: compreendendo para poder atuar. 2007. 244 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

SUCUPIRA, Newton. O ato adicional de 1834 e a descentralização da educação. In: FAVERO, Osmar (Org.). **A educação nas constituintes brasileiras, 1823-1988**. 2. ed., Campinas: Autores Associados, 2001, p. 55-68.

SUETH, José Cândido R. et al. **A trajetória de 100 anos dos eternos titãs**: da Escola de Aprendizes e Artífices ao Instituto Federal. Vitória: Instituto Federal do Espírito Santo, 2009.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 61-88, maio/ago, 2000.

_____. A formação docente no Brasil: história e política. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 17, n. 34, jul/dez. 2003, p. 253-264.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Tradução de Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

TEIXEIRA, Anísio. **Reorganização do Ensino Normal e sua transposição para o plano universitário**: criação. **Boletim de Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 02, n.1/2, jan/jun. 1932, p. 110-117.

TEIXEIRA, Rosiley Aparecida. **A profissão docente e as práticas de qualificação no trabalho**: definindo um corpo de competências necessárias ao exercício da prática docente. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 9, 2007. **Anais...** São Paulo: Unesp, 2007.

URBANETZ, Terezinha Sandra. **A constituição do docente para a educação profissional**. 2011. 151 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

_____. Uma ilustre desconhecida: a formação docente para a educação profissional. **Revista Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 863-883, 2012.

VEIGA, Ilma Passos A. **Projeto político pedagógico da escola**: uma construção possível. 2. ed. Campinas: Papirus, 1996.

VOGT, Grasiela Zimmer, MOROSINI, Marília Costa. Formação continuada de professores e reunião pedagógica: construindo um estado de conhecimento. **Reflexão e ação**, Santa Cruz do Sul, v. 20, n. 1, p. 24-37, jan/jul. 2012.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Carta de apresentação (Reitoria)

Prezado (a), sou Técnica em Assuntos Educacionais do campus São Mateus do Ifes e Mestranda em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional pela Faculdade Vale do Cricaré - FVC. Estou realizando uma pesquisa que possui como objetivo geral compreender as perspectivas dos professores do Ifes localizados nos campi Linhares, São Mateus, Montanha e Nova Venécia a respeito de formação continuada.

Uma das etapas da pesquisa é identificar os programas e ofertas de formação continuada realizadas pelo instituto e, neste sentido, solicito sua colaboração para responder a este questionário. Sua contribuição é indispensável para este trabalho uma vez que possibilitará compreender como se concebe a formação contínua no Ifes.

Informo que as informações prestadas serão utilizadas estritamente para os fins acadêmicos desta pesquisa, garantindo total sigilo sobre as fontes.

Agradeço antecipadamente sua contribuição com esta pesquisa.

Atenciosamente,

Mara Cristina Ramos Quartezi
Discente do Mestrado em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento
Regional - FVC

Prof^ª. Dr^ª Carolina Lomando Cañete
Professora Orientadora do Mestrado em Gestão Social Educação e
Desenvolvimento Regional – FVC

APÊNDICE B – Termo de Esclarecimento (Professores)

Pesquisadora: Mara Cristina Ramos Quartezeni

Profª Orientadora: Drª. Carolina Lomando Cañete

Título da Pesquisa: Caminhos para a formação continuada no Instituto Federal do Espírito Santo com base na perspectiva dos professores dos campi situados no norte do Estado

Você está sendo convidado a participar da pesquisa de Mestrado “Caminhos para a formação continuada no Instituto Federal do Espírito Santo com base na perspectiva dos professores” que tem como pesquisadora responsável a Mestranda Mara Cristina Ramos Quartezeni do Programa de Pós-Graduação em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional da Faculdade Vale do Cricaré.

Esta pesquisa tem como objetivo geral compreender as perspectivas dos professores do Ifes localizados nos campi Linhares, São Mateus, Montanha e Nova Venécia a respeito de formação continuada. Seu caráter é qualitativo possuindo ainda como objetivos específicos: 1) identificar os programas e ofertas de formação continuada realizadas no Ifes; 2) compreender como os docentes dos campi envolvidos na pesquisa entendem a formação continuada, identificando os processos de formação inicial e continuada já vivenciado pelos mesmos e suas as necessidades formativas; 3) apontar caminhos, a partir das perspectivas dos docentes, para uma proposta de formação continuada que contemple as necessidades destes profissionais. Sua contribuição visa atingir os objetivos dois e três.

Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução Nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade. A coleta de dados ocorrerá por meio de aplicação de questionário enviado via e-mail através de ferramenta computacional google docs aos docentes dos campi envolvidos na pesquisa.

Durante todo o período da pesquisa você poderá tirar dúvidas ligando para **Mara Cristina Ramos Quartezeni, 27 99747-6461.**

Você tem o direito de não concordar em participar da pesquisa.

Informo que as informações prestadas serão utilizadas estritamente para fins acadêmicos desta pesquisa, garantindo total sigilo sobre as fontes.

APÊNDICE C – Questionário de pesquisa (Pró-Reitorias/CEFOP)

Título da Pesquisa: Caminhos para a formação continuada no Instituto Federal do Espírito Santo com base na perspectiva dos professores

1. Qual a visão de formação continuada deste setor?

2. Quais ações de formação continuada para docentes são desenvolvidas no âmbito deste setor?

3. O que já foi feito de formação continuada e/ou pedagógica para docentes no Ifes?

4. Das ações apontadas identifique como eram realizadas: áreas de atuação, no âmbito dos campi ou reitoria, formatos (cursos de pós-graduação, aperfeiçoamento, eventos), espaços e tempos (se dentro da carga horária docente, se nos horários de planejamento, se por meio de licenças), dentre outros).

5. O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do Ifes 2009-2013 possui como um de seus objetivos a promoção formação continuada e pedagógica para os docentes. Quais são as ações futuras para o próximo PDI?

6. Os editais de processo seletivo docente do Ifes preveem para professores não detentores de curso de Licenciatura Plena, a inclusão destes profissionais em Programa Especial de Formação Pedagógica quando ofertado pela instituição. Este programa tem sido implementado? De que forma? Há oferta de cursos específicos para os docentes não licenciados?

7. Aponte, se houver, as dificuldades e/ou entraves para a execução de formação continuada no Ifes?

APÊNDICE D – Questionário de pesquisa (docentes)

Título da Pesquisa: Caminhos para a formação continuada no Instituto Federal do Espírito Santo com base na perspectiva dos professores

1. Identificação: perfil docente

<p>1. Indique sua faixa etária:</p> <p>() de 18 a 25 anos () de 26 a 32 anos () de 32 a 38 anos () de 39 a 45 anos () de 45 a 51 anos () de 52 a 59 anos () acima de 60 anos</p>
<p>2. Indique o grau acadêmico de sua formação inicial:</p> <p>() Licenciatura () Bacharelado () Tecnólogo</p>
<p>3. Informe detalhes da formação docente:</p> <p>Curso de graduação (caso não possua escreva, não se aplica): Curso de Especialização (caso não possua escreva, não se aplica): Curso de Mestrado (caso não possua escreva, não se aplica): Curso de Doutorado (caso não possua escreva, não se aplica):</p>
<p>4. Unidade acadêmica do Ifes que está vinculado:</p> <p>() Linhares () São Mateus () Nova Venécia () Montanha</p>
<p>5. Informe o ano do seu ingresso no Ifes?</p>
<p>6. Qual seu vínculo com o Ifes?</p> <p>() Efetivo () Substituto () Cedido () Outro:</p>
<p>7. Qual seu regime de trabalho?</p> <p>() 20 horas () 40 horas () Dedicção exclusiva () Outro:</p>
<p>8. Atividades que desenvolve no Ifes (marque quantas opções forem necessárias):</p> <p>() Ensino () Pesquisa () Extensão () Gestão () Orientação acadêmica () Outras</p>
<p>9. Quais os cursos nos quais atua em seu campus (marque quantas opções forem necessárias)?</p> <p>() Ensino técnico (Integrado, Concomitante, Subsequente) () Graduação () Pós-graduação () programas temporários</p>
<p>10. Disciplina(s) que leciona (tem lecionado) no decorrer do presente ano letivo.</p>
<p>11. Por qual motivo ingressou na docência no Ensino Básico, Técnico e</p>

Tecnológico?	
<input type="checkbox"/> Pelo desejo de ser professor da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) <input type="checkbox"/> A oportunidade surgiu por acaso <input type="checkbox"/> Pela necessidade de complementação de renda <input type="checkbox"/> Porque o mercado de trabalho valoriza e confere maior grau de confiabilidade a um profissional docente da EPT <input type="checkbox"/> Pelas possibilidades de realização pesquisa <input type="checkbox"/> Pela articulação institucional entre ensino, pesquisa e extensão <input type="checkbox"/> Outro	
12. Assinale a(s) modalidade(s) de ensino em que trabalhou como professor(a):	
<input type="checkbox"/> Educação Infantil – rede pública <input type="checkbox"/> Ensino Fund. – rede pública <input type="checkbox"/> Ensino Médio – rede pública <input type="checkbox"/> EJA – rede pública <input type="checkbox"/> Ed. Profissional – rede pública <input type="checkbox"/> Ed. Superior – rede pública <input type="checkbox"/> Nunca lecionei antes de ingressar no Ifes	<input type="checkbox"/> Educação Infantil – rede privada <input type="checkbox"/> Ensino Fund. – rede privada <input type="checkbox"/> Ensino Médio – rede privada <input type="checkbox"/> EJA – rede privada <input type="checkbox"/> Ed. Profissional – rede privada <input type="checkbox"/> Ed. Superior – rede privada
13. Há quanto tempo atua como professor(a)?	
<input type="checkbox"/> 0 a 5 anos <input type="checkbox"/> 6 a 10 anos <input type="checkbox"/> 11 a 15 anos <input type="checkbox"/> 16 a 20 anos <input type="checkbox"/> 21 a 25 anos <input type="checkbox"/> acima de 25 anos	
14. Você já trabalhou em outras atividades profissionais, fora do magistério?	
<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
15. Caso a resposta anterior tenha sido positiva, essa experiência profissional adquirida fora do magistério contribuiu para sua atuação como docente no Ifes?	
<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Nunca atuei fora do magistério	
16. Comente a resposta à pergunta anterior.	

2. Formação continuada e/ou pedagógica

1. Antes de ingressar no Ifes, você teve alguma experiência de formação pedagógica, voltada para o exercício da docência?
<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
2. Caso a resposta anterior tenha sido positiva, especifique quais foram as formação.
3. Quais são os saberes que você julga necessário para o exercício da docência na Educação Profissional e Tecnológica (marque quantas alternativas forem necessárias)?
<input type="checkbox"/> pedagógicos <input type="checkbox"/> específicos <input type="checkbox"/> experienciais
4. Justifique a resposta dada à pergunta anterior.

<p>5. Como você percebe sua prática docente no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica?</p> <p>() com base no conhecimento específico da disciplina. () com base nos conhecimentos didáticos pedagógicos e específicos. () com a finalidade de preparar o sujeito para o mercado de trabalho sem outras preocupações de ordem pedagógica. () a minha prática é voltada exclusivamente para a transmissão de conteúdos, de modo rigoroso, visando cumprir regulamentos institucionais e atividade definidas no plano de ensino.</p>
<p>6. De que forma o seu curso de Graduação, do ponto de vista pedagógico, contribuiu/contribui para o exercício da atividade docente na EPT?</p>
<p>7. De que forma o seu curso de Especialização, Mestrado e/ou doutorado, do ponto de vista pedagógico, contribuiu/contribui para o exercício da atividade docente na EPT? (Caso não possua, escreva não se aplica).</p>
<p>8. Quais as principais dificuldades enfrentadas no exercício da docência na Educação Profissional e Tecnológica no âmbito de suas atividades no Ifes?</p>
<p>9. Qual a sua concepção de formação continuada?</p> <p>() Um processo que auxilia no meu desenvolvimento profissional. () Um processo que auxilia na prática pedagógica. () Um processo que aproxima teoria e prática. () Um processo dinâmico e contínuo que desenvolve mudanças, reflexões coletivas a fim de que conhecimentos possam ser compartilhados. () Um processo que contribui para meus conhecimentos específicos.</p>
<p>10. Após ingressar no Ifes você participou de algum momento de formação continuada e/ou pedagógica para a docência (exceto reuniões pedagógicas)?</p> <p>() Sim. Ofertada pelo Ifes () Sim. Eu mesmo(a) fui em busca de formação () Não</p>
<p>11. O Ifes te proporcionou algum tipo de preparação para o exercício de sua atividade como professor?</p> <p>() Sim () Não</p>
<p>12. Caso a resposta anterior tenha sido positiva, especifique o tipo de preparação.</p>
<p>13. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, em seu art. 67, aponta que os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando formação continuada, inclusive com licenciamento remunerado para esse fim. Com base nessa premissa, qual é a avaliação que você faz da política de formação continuada no Ifes?</p>
<p>14. Em sua opinião, qual a finalidade das propostas e ações de formação continuada de docentes, desenvolvidas pelo Ifes?</p> <p>() Contribuir para a formação pedagógica ao que se refere aos conteúdos,</p>

<p>metodologia e a avaliação.</p> <p>() para atender a uma exigência legal junto aos órgão competentes.</p> <p>() As finalidades não são claras.</p> <p>() Outras.</p> <p>() Desconheço</p>
<p>15. Os editais de processo seletivo para docentes do Ifes tem como uma de suas metas, desenvolver Programa Especial de Formação Pedagógica para docentes não detentores de Licenciatura. Para efetivação dessa responsabilidade institucional o Ifes tem proporcionado aos docentes que tipo de formação continuada de seus docentes? Marque quantas alternativas forem necessárias.</p> <p>() Programa de formação pedagógica aos docentes que não possuem licenciatura.</p> <p>() Cursos de curta duração para aperfeiçoamento pedagógico e/ou específico na área de atuação.</p> <p>() Cursos de Pós-Graduação <i>latu sensu</i>.</p> <p>() Cursos de Pós-Graduação <i>stricto sensu</i> (mestrado Profissional ou acadêmico e doutorado).</p> <p>() Cursos instrutivos de repasse de orientações (semana pedagógica, palestras, oficinas etc.).</p> <p>() Outros.</p> <p>() Desconheço.</p>
<p>16. Você já participou de algum programa como os apontados na questão anterior?</p> <p>() Sim</p> <p>() Não.</p>
<p>17. Caso a resposta tenha sido positiva, como você avalia essas ações?</p>
<p>18. O campus em que você trabalha, oferece algum curso, programa, proposta, ação de formação continuada e/ou pedagógica?</p> <p>() Sim</p> <p>() Não</p>
<p>19. Caso a resposta anterior tenha sido positiva, como você avalia essas ações?</p>
<p>20. O seu campus incentiva a participação em programas de formação continuada?</p> <p>() Sim</p> <p>() Não</p>
<p>21. Justifique a resposta dada à pergunta anterior.</p>
<p>22. Quanto tempo do seu planejamento você dedica à sua auto-formação pedagógica e/ou específica?</p> <p>() 1 a 2 horas semanais</p> <p>() 3 a 4 horas semanais</p> <p>() Acima de 4 horas semanais</p> <p>() Não dedico tempo para formação atualmente</p>

3. Caminhos para a formação continuada.

1. Em sua opinião, o que o Ifes poderia fazer para superar a falta de formação pedagógica dos professores que não possuem licenciatura?
2. Quais ações, propostas e programas podem ser implementados para formação continuada em âmbito institucional? Marque quantas alternativas forem necessárias. <input type="checkbox"/> programas de pós graduação lato e stricto sensu <input type="checkbox"/> cursos para aperfeiçoamento de conhecimentos específicos <input type="checkbox"/> cursos na área pedagógica <input type="checkbox"/> programas de formação na área de atuação dos professores
3. Como você acredita que deve ser a formação continuada em seu campus? Marque quantas alternativas forem necessárias. <input type="checkbox"/> em serviço, ou seja, realizada em conjunto com as atividades docentes <input type="checkbox"/> em momentos fora do espaço escolar, em instituições de ensino especializadas <input type="checkbox"/> através de um programa anual que contemple os diferentes modelos de formação <input type="checkbox"/> em oficinas de formação continuada <input type="checkbox"/> nas reuniões pedagógicas <input type="checkbox"/> em encontros presenciais destinados especificamente para isso <input type="checkbox"/> com utilização de ferramenta à distância (EAD) <input type="checkbox"/> no ambiente escolar a partir da prática pedagógica <input type="checkbox"/> em programas de pós graduação <input type="checkbox"/> por meio de cursos de aperfeiçoamento
4. Que ações você propõe para formação continuada em seu campus seja ela específica ou pedagógica (aponte formatos, espaços, tempos, modelos, duração, condições de trabalho para realização, dentre outros)?
5. De que forma o seu campus poderia alavancar a formação continuada (incentivos institucionais necessários)?

Adaptado de Araújo⁷ (2014).

⁷ ARAÚJO, Wanderson Pereira. **A formação docente para a Educação Profissional e Tecnológica no IFNMG – campus Januária**. 2014. 195f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Brasília, 2014.