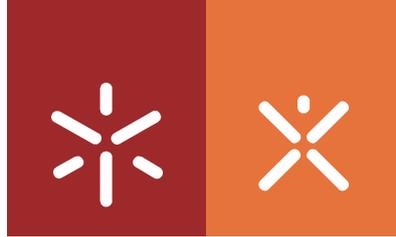




**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Antonia Francimar da Silva

**A Profissionalidade de Professores  
Formadores: um estudo no Instituto Federal  
de Educação, Ciência e Tecnologia  
do Rio Grande do Norte – IFRN**



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Antonia Francimar da Silva

**A Profissionalidade de Professores  
Formadores: um estudo no Instituto Federal  
de Educação, Ciência e Tecnologia  
do Rio Grande do Norte – IFRN**

Tese de Doutoramento em Ciências da Educação  
Especialidade em Desenvolvimento Curricular

Trabalho efetuado sob a orientação do  
**Professor Doutor José Carlos Bernardino Morgado**

## DECLARAÇÃO

Nome: Antonia Francimar da Silva

Endereço de correio eletrônico: antonia.silva@ifrn.edu.br

Título da tese: A Profissionalidade de Professores Formadores: um estudo no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN

Orientador: Professor Doutor José Carlos Bernardino Morgado

Ano de conclusão: 2019

Designação do Doutorado: Ciências da Educação, especialidade de Desenvolvimento Curricular

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTA TESE, APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, 19 de fevereiro de 2019

Assinatura *Antonia Francimar da Silva*

## DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração da presente tese. Confirmando que em todo o trabalho conducente à sua elaboração não recorri à prática de plágio ou a qualquer forma de falsificação de resultados.

Mais declaro que tomei conhecimento integral do Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Universidade do Minho, 19 de fevereiro de 2019

Nome completo: Antonia Francimar da Silva

Assinatura: 



A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.

Paulo Freire (2001, p. 51)



Ao meu pai, que no alto da sua simplicidade de homem que não sabia ler as palavras dos livros, mas era sábio em ler o mundo, ficava todo orgulhoso em dizer que a filha ia ser doutora lá na Europa. A idade lhe roubou a memória, mas não a minha alegria de presenteá-lo com esse diploma.

A minha mãe que graças ao valor que sempre deu a educação, não poupou esforços para que seus filhos estudassem para ser “alguém na vida”.

Aos meus filhos Lucas, Jordana e Daniel. Vocês são o melhor de mim. Amo vocês para sempre.



## **Agradecimentos**

Ao professor Doutor José Carlos Bernardino Morgado, por ter tido toda a paciência, pela longa espera do meu tempo e mesmo nos momentos em que talvez já não acreditasse, me incentivou a seguir em frente. Pelas leituras do meu trabalho e pela eterna gentileza até mesmo quando me indicava os erros do trabalho. Serás sempre lembrado admirado por mim.

Ao professor Belchior “meu reitor” por articular junto à universidade do Minho um convênio de cooperação científica de uma importância ímpar para o IFRN.

Ao professor Doutor Francisco Magno pela correção linguística e por todos os dias noites seguidas dedicadas não só a tese, mas especialmente a mim. Sem você, meu grande amigo, não sei se teria conseguido concluir esse trabalho.

A Amélia, minha amiga, minha companheira de trabalho, por dividir comigo ao longo desses anos, as angústias, as incertezas do caminho, as idas à cidade de Braga, por me ajudar a suportar a saudade dos meus filhos nos meses em que lá ficávamos.

Aos colegas de trabalho do campus Pau dos Ferros, Dionly, Erasmo, Casuza, Bonfim, Gleyberson, Ulisses, Evandro, por estarem sempre dispostos a ajudar em cada momento.

À família, por compreender que minhas ausências eram necessárias, mas especialmente a minha sobrinha Áurea pela transcrição das entrevistas e por estar sempre perto nas horas difíceis, junto com Joaby. À Titica, Alex, Álvaro e Auricélia. Meu alento e porto seguro quando estava distante dos meus filhos era saber que vocês estavam perto deles e isso não tem preço.

A Anita, um anjo sem asas que junto comigo criou meus filhos. Sem ela jamais poderia ter ousado ir tão longe de casa para realizar esse sonho.

A Ednaldo pai dos meus filhos pelo apoio dedicado, pelas leituras e pelas correções do texto.

Aos amigos Gláucia e Marcelo pelas correções e contribuições fundamentais à leitura coerente.

A todos os os professores, professoras e gestores que participaram da pesquisa, obrigada pela valiosa contribuição.

À Deus, pelo dom da vida.



## **Resumo**

O trabalho apresentado refere-se à investigação realizada sobre a profissionalidade dos professores formadores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN. O estudo tem como objetivo geral compreender a influência do contexto profissional na construção da profissionalidade de professores do IFRN, considerando as suas concepções sobre a docência, a importância do contexto docente no desenvolvimento profissional docente, bem como as necessidades formativas. A partir da adoção de uma nova institucionalidade que se dá com a publicação da Lei nº 11.892, de dezembro de 2008 (Brasil, 2008b), quando o Centro Federal de Educação Tecnológica – CEFET/RN é transformado em IFRN, passa a ter a responsabilidade de ministrar cursos de formação de professores, prioritariamente, nas áreas de Ciências da Natureza e Matemática, nos níveis de graduação e pós-graduação. Essa nova institucionalidade agregada a expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica, que, no Rio Grande do Norte implanta 21 campi, dos quais 10 campi passam a ofertar licenciaturas nas respectivas áreas, leva a reflexão sobre a maneira como os professores formadores atuam nessa oferta e de quais saberes consideram necessários para atuarem como formadores. O estudo, de natureza qualitativa, realizou um estudo de caso com 48 professores formadores das licenciaturas, dois gestores sistêmicos e três coordenadores de curso. Os instrumentos de recolha de dados foram questionários, entrevistas semiestruturadas e documentos institucionais. A técnica de análise de dados foi a análise de conteúdo. Nos resultados do estudo realizado são perceptíveis as afirmações/queixas feitas pelos professores quanto à falta de uniformidade nas diretrizes adotadas pelo IFRN acerca dos encaminhamentos acadêmicos, percebendo-se nas afirmações dos professores o predomínio do caráter *laissez faire*, especialmente na gestão pedagógica do currículo. Demonstram também que os professores formadores, os gestores sistêmicos e os coordenadores de curso que participaram nesta pesquisa empírica reconhecem a necessidade da formação contínua, tendo em vista o desenvolvimento profissional docente. As análises realizadas culminaram em uma proposta de formação, o qual espera-se contribuir como referência em programas de formação continuada, provocar novas investigações e/ou novos estudos sobre a profissionalização docente, de modo a poder refletir, sistematicamente, sobre a relação dialética entre o campo teórico e o campo metodológico inerente ao fazer docente.

**Palavras-chave:** Profissionalidade docente. Professor formador. Contexto profissional. Saberes docentes. Formação continuada



Professors' professionalism: a study at the Federal Institute of Education, Science and Technology of  
Rio Grande do Norte (IFRN)

**Abstract**

This thesis is the result of an investigation on the professionalism of the professors of the *Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte* (Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio Grande do Norte – IFRN). The main goal was to understand the influence of the professional context on the construction of their professionalism, considering their conceptions about teaching, the importance of the teaching context to the teaching professional development, as well as their formative needs. From the adoption of a new institutionalization, with the enactment of the Law nº 11.892, in December 2008 (Brasil, 2008b), the *Centro Federal de Educação Tecnológica* (Federal Center of Education and Technology – CEFET/RN) becomes IFRN, being now responsible to offer teaching education courses (prioritizing the fields of Mathematics and Natural Sciences, on undergraduate and postgraduate levels). This new institutionalization took place at the same period of the expansion of the Federal Network of Technological Education that implemented 21 campuses in Rio Grande do Norte, and 10 of them started to offer teaching education undergraduate courses on these fields. Taking this scenario into consideration, it became necessary to discuss about the practice of the professors who work with these courses and what kind of knowledge they consider necessary in order to do their work. This is a qualitative investigation, in which a case study with 48 professors, two systemic administrators and three course coordinators was carried out. Data collection was made through questionnaires, semi structured interviews and the institutional documents, by using content analysis as the data analysis technique. The results presented the affirmations/complaints of the professors in what regards the lack of uniformity of the guidelines adopted by IFRN about the academic directions (specially on the pedagogic management of the curriculum), as well as the acknowledgement that continuous education is a necessity, aiming the development of teaching professionalism. The analyses resulted in an education proposal. It is high hoped that from this proposal new investigations and/or new studies on the teaching professionalism can be carried out, in order to foster reflections, in a systemic way, about the dialectic relation between the theoretical and methodological field inherent to the teaching practice.

**Key words:** Teaching professionalism. Professor. Professional context. Teaching knowledge. Continuing education.



## Índice

---

<b>Agradecimentos .....</b>	<b>ix</b>
<b>Resumo .....</b>	<b>xi</b>
<b>Abstract .....</b>	<b>xiii</b>
<b>Lista de figuras .....</b>	<b>xviii</b>
<b>Lista de gráficos .....</b>	<b>xviii</b>
<b>Lista de quadros.....</b>	<b>xix</b>
<b>Introdução .....</b>	<b>23</b>
Apresentação .....	25
Problema de investigação .....	26
Objeto e objetivos do estudo .....	28
Questões da investigação .....	28
Objetivos .....	29
Referências teóricas .....	29
Estrutura do trabalho.....	35
<b>Capítulo I – IFRN e formação docente: um olhar cronológico.....</b>	<b>39</b>
1.1 Escola dos desvalidos e a não formação de professores: início da história.....	41
1.2 As reformas educacionais e a assistemática formação docente.....	50
1.3 Novos desafios da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica .....	57
1.4 O contexto da formação inicial de docentes .....	61
1.5 A LDB e a formação de professores da Educação Profissional.....	64
1.6 Licenciaturas do IFRN: opção pela formação de formadores .....	68
1.7 A evolução das ofertas de cursos de licenciaturas.....	69
1.7.1 Cursos de graduação .....	69
1.7.2 Cursos de pós-graduação.....	74
<b>Capítulo II – Currículo e desenvolvimento curricular.....</b>	<b>81</b>
2.1 Conceito de currículo .....	86
2.2 Teorias do currículo .....	90
2.3 Conceito de desenvolvimento curricular.....	93
2.4 Contextos de decisão curricular .....	94
2.4.1 Contexto político administrativo.....	96
2.4.2 Contexto da gestão escolar .....	98
2.4.3 Contexto da realização.....	100
2.5 Modelos de desenvolvimento curricular .....	100
2.6 O Papel do professor no desenvolvimento do currículo.....	103

2.7	O surgimento da escola pública no Brasil .....	106
2.8	O Desenvolvimento curricular no IFRN.....	113
<b>Capítulo III – A profissionalidade docente e o contexto de atuação .....</b>		<b>123</b>
3.1	Conceito de profissionalidade.....	125
3.2	Profissionalidade docente.....	126
3.3	O conceito de profissionalidade docente para o IFRN.....	131
3.4	A importância do contexto profissional na profissionalidade do professor formador .....	134
3.5	Concepções sobre a formação de formadores .....	136
3.6	Aprender a ensinar na formação inicial de professores de ciências .....	140
3.7	Os saberes profissionais e a profissionalização dos professores de ciências .....	146
<b>Capítulo IV – O quadro metodológico da investigação .....</b>		<b>153</b>
4.1	Fundamentos da abordagem metodológica adotada .....	156
4.2	O estudo de caso .....	158
4.3	O contexto da pesquisa .....	160
4.4	Os sujeitos participantes da pesquisa .....	161
4.5	Os instrumentos de recolha de dados.....	163
4.5.1	O questionário .....	164
4.5.2	A entrevista .....	167
4.5.3	Análise documental .....	169
4.6	Análise de conteúdo.....	170
4.7	O processo de categorização.....	176
<b>Capítulo V - Descrição e apresentação dos resultados .....</b>		<b>177</b>
5.1	Da aplicação e análise do questionário .....	179
<b>5.1.1</b>	<b>Dados pessoais e profissionais .....</b>	<b>179</b>
5.2	Dados de opinião .....	190
5.2.1	Saberes docentes .....	190
5.2.2	Concepções sobre o que é um professor formador.....	193
5.2.3	Análise das entrevistas dos(as) gestores(as) sistêmicos(as) .....	224
5.2.4	Análise das entrevistas dos coordenadores de curso .....	232
5.3	O que descrevem os participantes e os documentos oficiais sobre as necessidades formativas.....	239
<b>Capítulo VI - Análise e interpretação dos resultados .....</b>		<b>243</b>
6.1	Saberes docentes .....	246
6.2	Saberes disciplinares .....	249
6.3	Saberes pedagógicos .....	250

6.4	Saberes da experiência .....	252
6.5	O professor formador .....	254
6.6	O contexto da atividade docente .....	256
6.7	Desenvolvimento curricular e formação continuada .....	258
6.8	Proposta de formação continuada .....	259
6.9	Proposta formativa .....	262
6.10	A formação contínua dos professores formadores.....	264
<b>Considerações finais .....</b>		<b>271</b>
<b>Referências.....</b>		<b>279</b>
<b>Apêndices .....</b>		<b>293</b>
	Apêndice 1 - Questionário aplicado na tese .....	295
	Apêndice 2 - Codificação das respostas do questionário .....	305
	Apêndice 3 – Guião de entrevista com o PROEN.....	359
	Apêndice 4 – Guião de entrevista com diretora pedagógica .....	365
	Apêndice 5 – Guião de entrevista do coordenador.....	367

## Lista de figuras

---

Figura 1– Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica em unidades.....	58
Figura 2 – Quantidade de municípios atendidos com a expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica .....	59
Figura 3 - Demonstrativo da quantitativo de docentes do IFRN e suas titulações .....	77
Figura 4 – Mapa da Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica no Brasil .....	78
Figura 5 - Sistema curricular .....	90
Figura 6 – Noções de currículo e desenvolvimento curricular.....	94
Figura 7 – Desenho do fluxo de tomada de decisões no IFRN.....	97
Figura 8 – Classificação dos saberes docentes.....	130
Figura 9 – Mapa dos <i>campi</i> onde funcionam os cursos de Ciências da Natureza e Matemática	161
Figura 10 – Percorso metodológico da pesquisa .....	162
Figura 11 – Fluxograma dos objetivos e questões de estudo.....	173
Figura 12 – Fluxograma das categorias estruturantes da investigação .....	174
Figura 13 – Diagrama dos dados pessoais e profissionais dos professores participantes da pesquisa .....	180
Figura 14 – Materiais mais elaborados pelos professores participantes da pesquisa .....	216
Figura 15 – Diagrama do percurso realizado no processo de construção das entrevistas .....	224
Figura 16 – Diretrizes para a Formação Contínua de Professores Formadores.....	263
Figura 17 – Programa de formação continuada de professores formadores .....	267

## Lista de gráficos

---

Gráfico 1 – Dados relativos à idade dos professores participantes da pesquisa .....	180
Gráfico 2 – Dados relativos ao sexo dos professores participantes da pesquisa.....	181
Gráfico 3 – Dados relativos ao tempo de experiência docente dos professores participantes da pesquisa .....	183
Gráfico 4 – Dados relativos ao tempo de serviço como professor formador .....	185
Gráfico 5 – Dados relativos aos cursos lecionados no IFRN pelos professores participantes da pesquisa .....	186
Gráfico 6 – Demonstrativo do nível de formação dos professores formadores participantes da pesquisa .....	187
Gráfico 7– Financiamento da pós-graduação realizada pelos professores participantes da pesquisa .....	188

Gráfico 8 – Órgão de fomento da pós-graduação dos professores participantes da pesquisa ....	189
Gráfico 9 – Onde os professores participantes da pesquisa creditam que mais aprendem sobre ser professor formador .....	193
Gráfico 10 – Representação gráfica do apoio recebido no IFRN pelos professores formadores no planejamento das atividades de ensino .....	202
Gráfico 11 – Como ocorre o planejamento de ensino nas licenciaturas do IFRN segundo os professores participantes da pesquisa .....	207
Gráfico 12 – Percentual de formação em planejamento na área de currículo segundo os professores participantes da pesquisa .....	209
Gráfico 13 – Elementos do currículo escolar .....	211
Gráfico 14 – Como ocorre a condução das aulas pelos professores formadores no IFRN .....	214
Gráfico 15 - Formas de avaliação mais utilizadas pelos professores participantes da pesquisa .	215
Gráfico 16 – Caracterização do material didático utilizado pelos professores participantes da pesquisa .....	216
Gráfico 17 – Gráfico de opinião sobre a oferta de cursos de formação continuada no IFRN .....	218

## **Lista de quadros**

---

Quadro 1 - Datas de inaugurações das EAA nas Unidades da Federação .....	42
Quadro 2 - Matriculados e diplomados na escola Wenceslau Braz de 1919 a 1937 .....	48
Quadro 3 – Demonstrativos dos convênios celebrados com instituições acadêmicas para atendimento de demandas formativas do IFRN .....	75
Quadro 4 – Demonstrativo da distribuição dos Institutos da Universidade do Minho para atendimento às turmas selecionadas pelo IFRN .....	76
Quadro 5 – Desempenho dos estudantes segundo o PISA 2015.....	79
Quadro 6 – Apresentação das características do modelo de gestão crítico-dialética.....	99
Quadro 7 - Grade das disciplinas do Colégio Pedro II na segunda metade do Séc. XIX.....	109
Quadro 8 – “O que deverão ‘saber’ e ‘saber fazer’ os professores de Ciências” .....	151
Quadro 9 - Plano geral do questionário.....	165
Quadro 10 – Demonstrativo de distribuição das disciplinas que compõem a matriz das licenciaturas do IFRN.....	187
Quadro 11 – Importância atribuída, pelos professores participantes da pesquisa aos níveis de formação para atuar no Ensino Superior .....	191
Quadro 12 – Saberes relativos à formação do professor formador .....	192
Quadro 13 – Espaços onde os professores participantes da pesquisa adquiriram os conhecimentos mais importantes .....	192
Quadro 14 – Sistematização das respostas acerca das concepções dos professores participantes da pesquisa sobre o que é ser professor formador .....	195

Quadro 15 – Sistematização das respostas acerca das concepções dos professores participantes da pesquisa sobre as características do Ensino Superior, em relação à Educação Básica, no concernente a atuação do professor formador .....	197
Quadro 16 – Sistematização das respostas acerca das concepções dos professores participantes da pesquisa sobre às diferenças entre a sua atuação docente e a formação que tiveram nas licenciaturas .....	198
Quadro 17 – Diferença entre ensinar no IFRN e em outras instituições, segundo os professores participantes da pesquisa .....	200
Quadro 18 – Critérios de divisão das disciplinas das licenciaturas do IFRN, segundo os professores participantes da pesquisa .....	201
Quadro 19 – Como se organiza o estágio curricular no IFRN de acordo com os professores participantes da pesquisa .....	203
Quadro 20 – Como se organizam os TCCs dos licenciandos no IFRN segundo os professores participantes da pesquisa .....	204
Quadro 21 – Divisão dos Projetos Integradores de acordo com os professores participantes da pesquisa .....	205
Quadro 22 – Como ocorre a disciplina na sala de aula segundo os professores participantes da pesquisa .....	206
Quadro 23 – Motivos da escolha do planejamento por parte dos professores participantes da pesquisa .....	208
Quadro 24 – Demonstrativo de apoio, segundo os professores participantes da pesquisa, ao planejamento .....	209
Quadro 25 – Descrição da fala dos professores formadores participantes da pesquisa sobre a formação .....	210
Quadro 26 – Seleção de metodologias para o ensino nas licenciaturas de acordo com os professores participantes da pesquisa .....	212
Quadro 27 – Fatores inibidores da diversificação de metodologias de acordo com os depoimentos de professores participantes da pesquisa.....	213
Quadro 28 – Materiais mais utilizados em sala de aula .....	217
Quadro 29 – Definição das prioridades formativas na opinião dos professores participantes da pesquisa .....	218
Quadro 30 – Conhecimentos relevantes para a formação continuada de acordo com os professores participantes da pesquisa .....	219
Quadro 31 – Perfil dos Gestores entrevistados .....	222
Quadro 32 – No contexto da atividade profissional qual a responsabilidade do IFRN com a formação continuada de professores formadores .....	233
Quadro 33 – Concepções dos coordenadores de curso sobre o que é ser professor formador..	234
Quadro 34 – O que diferencia o professor da Educação Básica do docente do ensino superior na opinião de coordenadores de cursos.....	235
Quadro 35 – Preocupação do IFRN com o professor do ensino superior em relação a sua	

profissionalidade na opinião de coordenadores de cursos .....	236
Quadro 36 – Opinião de coordenadores de cursos uma política de formação continuada direcionada aos professores formadores da instituição .....	237
Quadro 37 – Maneira mais adequada de ocorrer a formação continuada na opinião de coordenadores de cursos.....	238
Quadro 38 – Síntese das necessidades formativas e caminhos apontados.....	241



---

## **Introdução**

---



## **Apresentação**

Tornar-me professora não foi uma escolha baseada no meu desejo, mas movida pela minha condição social à época. A despeito disso, sempre fui fascinada por estudar Matemática e penso que teria me tornado professora de qualquer jeito.

Em 1985, após concluir o curso profissionalizante de magistério, que preparava professores do Ensino Fundamental, vi-me impelida a cursar uma faculdade que envolvesse cálculo. Todavia, na região em que morava, a Universidade ofertada apenas três cursos: Pedagogia, Letras e Economia. Inicialmente, quis optar pelo último deles, mas meu irmão mais velho, que já era formado em Pedagogia, fez-me a seguinte indagação: – *Você fará Economia para trabalhar onde? Juntar pedras no tabuleiro?*<sup>1</sup>. Escolhi então cursar Pedagogia, afinal, eu já era professora primária, de formação.

Ingressei então no curso de Pedagogia e, ao mesmo tempo fui lecionar Matemática no Ensino Fundamental, de 5.<sup>a</sup> a 8.<sup>a</sup> série. Tentei ser a melhor professora e acho que consegui, mas não tinha a formação adequada e esse aspecto, seguramente, foi comprometedor para a vida acadêmica dos meus alunos. Fui professora da Rede Pública de Ensino do Estado por 16 anos, lecionei em universidade privada nos cursos de Pedagogia, fui professora formadora em um programa especial de formação de professores, no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, na condição de mestranda.

No ano de 1994, ingressei na então Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte – ETFRN, como Técnica em Assuntos Educacionais, função que exerci, por alguns anos, paralelamente ao magistério em escolas da Rede Estadual. Nessa Escola Técnica, desenvolvia o trabalho de supervisão pedagógica e, também lá, lecionei por 10 anos a Disciplina de Orientação Educacional para os alunos que cursavam o primeiro ano do Ensino Médio Integrado. Essas duas experiências de atuação se complementavam no cotidiano do meu trabalho. Por um lado, atuava como orientadora educacional e, por outro, realizava o acompanhamento pedagógico do grupo de professores da área de Ciências da Natureza e Matemática.

---

<sup>1</sup> Expressão usada para terreno pedregoso, típico da região.

Em 2009, tornei-me professora formadora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, quando já estava assumindo a função de Diretora Geral do *Campus* Pau dos Ferros. Lecionei por três períodos seguidos no Curso de Licenciatura em Química, mas o exercício da docência tornou-se incompatível com a função gestora que exerço.

Durante todo o percurso da minha vida profissional, presenciei em todas as instituições em que trabalhei o estranhamento de professores sobre o conhecimento pedagógico. Sempre ouvi depoimentos como: “Esse tipo de conhecimento é coisa de pedagogo”. Essas assertivas são, em geral, fruto de um “consenso”, entre professores das disciplinas de Ensino Médio, de que as disciplinas pedagógicas, obrigatórias para se estudar na Universidade, são supérfluas e que, geralmente, são descontextualizadas dos conteúdos específicos de cada campo de conhecimento.

“Textos de pedagogia para ler? Nem pensar, isso é muito chato.” Depoimentos como esses são muito comuns até mesmo entre jovens professores, que não sabem muito ainda da profissão, mas “sabem” que não querem aprender essas coisas. Essa herança foi deixada pelos antigos currículos dos cursos de Licenciatura no Brasil, que eram estruturados no esquema 3 + 1, ou seja, eram três anos de conteúdos específicos da área de formação e um ano de disciplinas pedagógicas e estágio supervisionado, o qual, às vezes, nem ocorria.

Em função de tudo o que vivi na profissão, sempre me questioneei sobre o que é, de fato, ser professor; quais os conhecimentos realmente necessários ao exercício consciente da profissão; e de que maneira podemos mudar essa realidade na Instituição da qual fazemos parte. Essas inquietações me levaram a pesquisar sobre o tema da presente investigação, cuja relevância se imbrica com meu percurso acadêmico e profissional, na medida em que o mundo da educação terminou sendo para mim uma escolha e uma paixão. Nesse sentido, reafirmo meu compromisso com a profissão que escolhi e da qual não abro, tampouco abriria mão, por comungar da crença de que ensinar é, antes de tudo, um exercício de sensibilidade e de conhecimento do mundo em que vivemos.

### **Problema de investigação**

Uma das problemáticas inerentes ao IFRN, a partir da adoção de uma nova institucionalidade no quadro da publicação da Lei nº 11.892, de dezembro de 2008 (Brasil, 2008b), diz respeito à responsabilidade de ministrar cursos de formação de professores,

prioritariamente, nas áreas de Ciências da Natureza e Matemática, destinando 20% do total das suas matrículas a essas áreas, tanto no nível de graduação quanto de pós-graduação.

A partir desse decreto, legaliza-se um direcionamento quanto à formação de professores, tornando-a reconhecida em sua importância no fazer acadêmico do Instituto Federal. Por sua vez, considerando o valor estratégico do IF para a Educação Básica no Brasil, a implementação desse processo formativo trouxe novos desafios à Instituição, sobretudo por seu histórico voltado quase que exclusivamente à formação tecnológica.

Surge daí, dentre os desafios inerentes à essa formação, a necessidade de se pensar de que modo o Instituto passaria a desenvolver seu *modus operandi* no que se refere à manutenção de uma oferta que garantisse a eficiência e o padrão que caracterizam, historicamente, a qualidade do trabalho realizado no âmbito institucional.

Um dos principais problemas, nesse aspecto, é a forma como se faz o recrutamento dos professores formadores no IFRN, considerando que a carreira do professor do Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT) é única, na medida em que esses professores podem trabalhar em ambos os níveis de ensino – Ensino Médio e Ensino Superior. No entanto, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seu Artigo nº 66, a formação docente ocorrerá em instituições de nível superior, em programas de pós-graduação, prioritariamente em cursos de mestrado e de doutorado (Brasil, 1996c).

No Instituto Federal, o professor que trabalha no Ensino Médio Integrado, muitas vezes, é o mesmo que leciona no Ensino Superior, pois a legislação vigente prevê, como exigência mínima para poder ser candidato a ocupar o magistério em cursos de formação, por meio de concurso público, apenas a obtenção da Licenciatura. Assim, há professores apenas licenciados que trabalham como formadores, mesmo apresentando pouquíssima ou nenhuma experiência na área de formação. Desse modo, o dilema em pauta emergiu na Instituição que se viu na obrigação de ofertar os cursos acompanhando a mudança posta, a qual se mostrava como mais um desafio, entre outros, diante da nova configuração a ser estruturada.

Esses e outros desafios, perante as transformações educacionais, em particular, no concernente à formação de professores, resultam da fragilidade dos procedimentos avaliativos internos, como, por exemplo, a falta do acompanhamento sistemático do processo formativo e, ainda, a inexistência de uma análise aprofundada de resultados obtidos por meio dos

processos avaliativos já existentes. O preenchimento dessas duas lacunas permitiria tanto uma visão sobre a formação de professores no Instituto, quanto a implementação de um modelo de formação continuada para os docentes que ali trabalham.

Nesse contexto de inquietação, portanto, conformou-se a presente investigação cujos resultados se materializaram nesta tese de doutoramento, intitulada: *A profissionalidade de professores formadores: um estudo no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN*. A tese, norteada por categorias de estudo, concepções e práticas de professores formadores, objetiva caracterizar os diferentes elementos da profissionalidade docente, bem como as suas necessidades formativas e, a partir daí oferecer uma proposta de preparação continuada de professores para o exercício do magistério na Instituição.

### **Objeto e objetivos do estudo**

A partir dos resultados desta investigação, procurou-se identificar o que os professores do IFRN necessitam saber, para que possam ensinar a ensinar. Com base nessas necessidades, foi elaborada uma proposta de formação contínua para o Instituto Federal do Rio Grande do Norte, segundo a qual o professor formador deverá participar, nos primeiros anos de seu efetivo exercício profissional na Instituição, de modo a contribuir para o desenvolvimento de uma *práxis* pedagógica construída segundo o pressuposto da indissociabilidade entre saberes disciplinares, saberes pedagógicos e experiência profissional. Logo, considera-se necessário que o IFRN ofereça cursos de formação contínua para que os seus professores se apropriem, nos primeiros anos de exercício profissional, tanto da cultura institucional quanto de um repertório de saberes necessários ao exercício docente.

Nesse sentido, tornou-se fundamental investigar, no âmbito do Instituto Federal, – mais precisamente no grupo de professores que atuam no ensino de formação docente nas áreas de Ciências da Natureza e Matemática – as concepções sobre o que é ser formador; quais são as influências que o contexto profissional exerce sobre o seu trabalho; e quais as necessidades formativas no âmbito do trabalho desenvolvido na formação de professores.

### **Questões da investigação**

Com base na definição dos objetivos da tese, delinearão-se as seguintes questões de investigação: a) *Que elementos da profissionalidade caracterizam a profissionalização do docente formador no IFRN?*; b) *Quais os saberes imprescindíveis para se atuar como professor*

formador?; c) *Quais saberes específicos são indispensáveis, segundo os docentes, para o magistério de Ciências Naturais e Matemática?*; d) *Que condições materiais existentes interferem em suas profissões formadoras?* e) *Que ações institucionais são necessárias para melhorar suas ações de formação continuada de professores para o magistério?*

## **Objetivos**

Assim, com base na compreensão histórica da importância do papel social do professor e da escola como produtores e detentores de conhecimentos, esta investigação tem o seguinte objetivo geral: *compreender a influência do contexto profissional na construção da profissionalidade de professores do IFRN, considerando as suas concepções e práticas sobre a formação docente.*

Tendo em conta a diversidade de perspectivas que caracteriza o debate sobre a profissionalização, bem como os significados que lhe estão associados, realizou-se um estudo sobre os complexos processos da profissionalização, no qual se buscou identificar relações entre o contexto da atividade profissional e a profissionalidade docente.

Decorrentes do objetivo geral, delinearam-se os seguintes objetivos específicos: a) Identificar as influências do contexto profissional dos professores formadores do Instituto na configuração da sua profissionalidade; b) Conhecer suas concepções sobre a formação docente; c) Averiguar quais saberes afirmam possuir; d) Identificar os conhecimentos que consideram necessários à prática formadora; e) Organizar uma proposta de formação contínua a ser ministrada pelo IFRN.

## **Referências teóricas**

No Brasil, o debate sobre a profissionalização docente ganhou relevância a partir da década de 1990, época marcada por inúmeras transformações no âmbito social, econômico e político, introduzindo profundas reformas educacionais<sup>2</sup>, por sua vez impulsionadas pelas

---

<sup>2</sup> As reformas educacionais da década de 1990 foram instituídas pela Emenda Constitucional n.º 14, datada de 12 de setembro de 1996 (Brasil, 1996a), regulamentadas pela Lei Federal n.º 9.424, de 24 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996b) e pelo Decreto Federal n.º 2.264, de 27 de junho de 1997. (Brasil, 2007b). Todas essas alterações da legislação que regulava a educação profissional foram instituídas a partir da aprovação do Decreto Federal n.º 2.208, de 17 de abril de 1997 (Brasil, 1997a), que desvinculou o ensino médio do ensino técnico.

mudanças societárias promovidas pelo Consenso de Washington<sup>3</sup>, as quais ainda têm gerado importantes investigações no meio acadêmico.

Os relatos históricos mostram que, já em meados do século XX, com a expansão da escola pública no Brasil, foi ampliado o número de instituições dedicadas à preparação para o magistério. Todavia, nesse período, essas instituições estavam direcionadas basicamente às moças da classe média, que se formavam como professoras e eram tratadas como “mestre humilde e ignorada” (Ficher, 2005, p.325). A concepção subjacente era de que elas tinham uma missão a cumprir aqui na terra, qual seja: “salvar almas para Deus e formar cidadãos para a Pátria.” (Ficher, 2005, p.325).

Como uma das problemáticas centrais da mudança educativa, a profissionalização docente traz consigo a necessidade de uma revisão nos modelos formativos e nas políticas de aperfeiçoamento da profissão. Nesse sentido, pensar no professor como um profissional, assim como encarar a atividade letiva como profissão, implica na reformulação das próprias representações e no reconhecimento de suas especificidades enquanto real produtor de sua própria identidade de trabalhador.

Os diversos estudos sobre a profissionalização docente, efetivados por distintos autores, pertencentes a diferentes grupos de pesquisa, configuram-se de forma polissêmica em função de sua gênese, ontogênese e epistemologia, além de serem influenciados pelos diferentes contextos em que se realizam.

No Brasil, o interesse de diversos agrupamentos investigativos pela formação do professor evidencia-se em trabalhos como o de Gatti e Barreto (2009). Essas autoras desenvolvem o estado da arte revelando que, nos anos de 1990, a maioria das investigações científicas nessa área se centrava nos cursos de formação inicial (cerca de 75%). Contudo, nos anos de 2000, o foco principal das averiguações circunscrevia-se aos professores, seus saberes, suas práticas e representações, chegando esses estudos a compreender 53% do total das investigações.

A ausência desse debate no interior das instituições formadoras ou dos colegiados docentes, responsáveis pelo desenvolvimento inicial e continuado de professores, pode

---

<sup>3</sup> O Consenso de Washington, elaborado em 1989, foi uma recomendação internacional que visava a propalar as diretrizes econômicas neoliberais, sobretudo na América Latina, marcadas por ideias mercantis: reforma fiscal, abertura comercial, política de privatizações e redução fiscal do Estado. Neste último aspecto, os impactos sociais se deram por elevados cortes de investimento públicos em diversos setores públicos, incluindo a educação.

apresentar-se como um obstáculo aos objetivos preparatórios expressos como necessários para a educação e para o desenvolvimento das funções do professor que se forma para o exercício do magistério.

Desse modo, credita-se relevância aos estudos a serem efetuados sobre a profissionalidade de professores formadores do IFRN, como proposta de superação de obstáculos porventura existentes nos cursos de formação. Considera-se, entre outros aspectos, que o IFRN tem se afirmado como uma instituição de referência no processo de formação de professores, especialmente na área das Ciências da Natureza e Matemática, para o Estado do Rio Grande do Norte. Ressalta-se, assim, que o contexto escolar onde se realiza a atividade docente é de fundamental importância tanto para a definição do trabalho do professor, quanto para o seu desempenho e a sua forma de organização enquanto categoria profissional.

Conforme Tardif e Lessard (2005), desde que a docência moderna existe, ela se realiza em uma escola, ou seja, em um lugar organizado, espacial e socialmente separado dos outros espaços da vida social cotidiana. Nesse sentido, a escola não se configura apenas como um espaço físico, mas também como um ambiente social que define de que modo o trabalho dos professores é repartido, realizado, planejado, supervisionado, remunerado e visto por outros, de tal forma que o modo como o contexto escolar e a ação docente estão organizados definem as relações que ali se estabelecem ao mesmo tempo em que são definidos por elas.

No contexto brasileiro, as reformas educativas têm sido justificadas pela responsabilização do professor na condução do processo de consolidação de novos paradigmas científicos, éticos e culturais, bem como pelo fracasso escolar, além de outros problemas crônicos presentes na realidade educacional do país (como, por exemplo, os altos índices de evasão e reprovação escolar, o analfabetismo etc.). Nesse sentido, as exigências que envolvem a aquisição de competências profissionais complexas – a exemplo da autonomia docente e dos saberes profissionais (disciplinares, pedagógicos e experienciais) – nem sempre são acompanhadas de programas de formação continuada que visem a desenvolver essas competências, essenciais ao exercício da profissão docente, destinando exclusivamente ao professor a responsabilidade por essa busca. Muito embora os professores tenham responsabilidade sobre o desenvolvimento de sua profissionalidade, entende-se que cabe à instituição escolar a que pertencem desenvolver estratégias de formação continuada com base

nas necessidades formativas de seus docentes, considerando a cultura profissional e o projeto pedagógico da própria Instituição.

Assim sendo, o presente estudo buscou enveredar no caminho da pesquisa referente à existência ou não de um processo de formação continuada para os professores formadores no IFRN, particularmente nos cursos de licenciatura, procurando respostas ao que melhor possa ser utilizado no desenvolvimento da *práxis* pedagógica dos professores envolvidos no processo formativo de licenciandos.

A profissão docente configura-se como uma atividade transformadora socialmente orientada pelas finalidades da educação. Desse modo, o trabalho letivo constitui-se e transforma-se no cotidiano da vida na escola, configurando-se por meio de interações e experiências vivenciadas no exercício profissional. Por isso, considera-se como pressuposto que a formação inicial e continuada de professores, as experiências, os saberes adquiridos e as relações interpessoais são referências imprescindíveis tanto para a ação docente, como para a construção da identidade profissional. Do mesmo modo, enquanto *práxis* formativa, a atividade docente preparatória para o exercício do magistério deve considerar o contexto do exercício da profissão, dimensionado a partir de realidades específicas da vida social e profissional, bem como refletir acerca das condições ontológicas inerentes à realidade humana.

Assim, a profissionalização, entendida como o desenvolvimento sistemático da profissão, deve ser fundamentada na prática, na mobilização/atualização de conhecimentos especializados e no aperfeiçoamento das competências para a atividade profissional. Ela é um processo não apenas de racionalização dos conhecimentos, mas também de crescimento na perspectiva do desenvolvimento profissional, podendo ser estudado para o alcance da profissionalidade, conforme proposto na presente investigação.

Denominada, igualmente, como a dimensão interna do desenvolvimento profissional docente, a profissionalidade pode ser definida como um conjunto de saberes, competências, ações de pesquisa, reflexão, crítica epistemológica, aperfeiçoamento, capacitação, inovação, criatividade. Por intermédio da profissionalidade, o professor adquire os conhecimentos necessários para o desempenho de suas atividades docentes, além dos saberes próprios de sua profissão. Nesse sentido, não se trata apenas dos conhecimentos das disciplinas, mas também dos saberes pedagógicos necessários à prática docente (Ramalho, Nuñez & Gauthier, 2003).

Considerando esse pressuposto, diversos estudos vêm sendo realizados – Brezezinsk (2014), Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003), Tardif (2002) e Tardif e Lessard (2005) –, a partir dos quais se busca traçar um possível perfil para o professor brasileiro, trazendo suas contribuições para o debate acerca da profissionalização docente, na busca de saberes que revelem aspectos da identidade formativa, a qual não é algo que se possui de modo imanente, mas que se desenvolve durante a vida. Estudiosos como Nóvoa (1999) e Pimenta e Anastasiou (2002), por exemplo, compreendem a profissionalidade não como um dado a ser adquirido, visto que não é uma propriedade, um produto, mas um lugar de lutas e conflitos, um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão.

Diante disso, a formação continuada constitui-se como uma parte estruturante desse processo identitário dos professores, devendo conformar-se em uma preparação sistemática que os conduza à aquisição de uma cultura profissional (Ramalho & Nuñez, 2011). Logo, o licenciando deve se apropriar de modo sistemático dos *habiti* profissionais, de modo a conformar o seu *ethos* docente e a sua identidade de professor, consubstanciados em conteúdos formais e crenças docentes. Portanto, averiguar como esse percurso identitário se concretiza nos cursos de licenciatura do IFRN torna-se relevante, na medida em que traduz a necessidade de se compreender como os professores formadores, envolvidos no processo de ensinar a ensinar, veem-se mediante as exigências que recaem sobre si, enquanto agentes da formação.

Vale ressaltar que, mesmo os professores reconhecendo que possuem uma identidade constituída, esta é, por essência, inacabada e forjada na trama das relações histórico e socialmente situadas. Nessa perspectiva, Ramalho e Núñez (2011) sugerem que a condição suscetível dos docentes em tomarem para si projetos pedagógicos que os conduzam a ensinar – tendo em vista novas competências e habilidades –, reveste-se em tema relevante para o desenvolvimento de novas investigações junto a esses profissionais da educação. Sendo assim, conhecer os aspectos da profissionalidade docente dos professores do IFRN, que saberes pedagógicos trazem consigo, quais as suas vivências, entre outros, constituem-se, sem dúvida, em fator contributivo a ser agregado ao processo de formação desses profissionais, para que a Instituição possa se organizar no sentido de propor uma formação continuada adequada, baseada nas reais necessidades formativas docentes.

Embora sendo fato que as pesquisas relacionadas com os saberes docentes surgem ligadas à questão da profissionalização e à natureza dos conhecimentos que servem de base ao exercício profissional docente, Gauthier, Martineau, Desbiens, Malo e Simard (1998) argumentam que o ensino tarda a refletir sobre si mesmo. Para os autores, avançar na pesquisa de um repertório de conhecimentos sobre o ensino permite enfrentar dois obstáculos que, historicamente, se interpuseram à pedagogia: um ofício sem saberes ou saberes sem ofício.

Durante muito tempo, os saberes necessários à docência podiam ser resumidos ao talento inato dos professores e/ou ao seu bom senso, sua experiência e cultura. Todavia, essa concepção vem sendo ultrapassada e, segundo Tardif (2002), a relação dos profissionais do ensino com os saberes não é restrita a uma função de transmissão de conhecimentos constituídos e sistematizados. Por isso, ele define o conhecimento docente como plural, formado por uma amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

Para o autor, esses conhecimentos têm sua origem na contribuição das Ciências da Educação, incorporados por meio de cursos de formação inicial para licenciandos, e também dos saberes pedagógicos, provenientes das reflexões racionais e normativas sobre a prática educativa. Os saberes disciplinares reportam-se aos que são selecionados pelas instituições formadoras para serem trabalhados na formação inicial, em função das áreas de conhecimento que aí existem. Os conhecimentos curriculares correspondem, grosso modo, aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos. Os saberes experienciais são resultantes das vivências, primeiro como aluno e depois pela prática professoral individual e coletiva, e permitem enfrentar as condicionantes da profissão. Juntos, formam, segundo Tardif (2002), “um conjunto de representações, a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam a sua profissão e as suas práticas quotidianas” (p. 49).

No que diz respeito, particularmente, ao campo disciplinar, Carvalho e Vianna (citado por Carvalho & Perez, 2001, p. 108) definem três áreas de saberes necessários aos professores, para o exercício da profissão: os *saberes conceituais e metodológicos*, os *saberes integradores* e os *saberes pedagógicos*. Os primeiros reportam-se a conteúdos específicos e estão relacionados com os objetos do conhecimento a serem estudados na escola; os segundos e terceiros, por sua vez, conformam as relações de ensino e aprendizagem que

ocorrem em sala de aula, as quais estão incluídas nos saberes pedagógicos. Portanto, entender como se ensina e se aprende um determinado conteúdo constitui o campo dos saberes integradores, indispensáveis ao professor formador.

Nessa direção, a formação continuada, pautada nas necessidades formativas dos professores, torna-se um contributo valioso para nortear o pensamento e a ação docentes, reformular e atualizar os conhecimentos profissionais dos professores, bem como desenvolver novas formas de trabalho, contribuindo para o fortalecimento ou para as mudanças na cultura institucional. Assim, a matriz teórica que fundamenta a presente investigação estrutura-se na base de três categorias-chave: *profissionalidade do professor formador, saberes pedagógicos e contexto da atividade docente*.

### **Estrutura do trabalho**

A presente tese compõe-se desta introdução, seguida por duas partes principais e seus respectivos capítulos, sendo a primeira de natureza teórica e a segunda, composta pela análise dos dados obtidos pela investigação. Em seguida, apresenta-se uma proposta de formação continuada para os professores do IFRN e tecem-se as considerações finais do estudo.

Na primeira parte, encontram-se os três primeiros capítulos, que versam sobre o estado da arte e a fundamentação teórica da investigação, estando assim designados: I – *IFRN e formação docente: um olhar cronológico*; II – *Currículo e desenvolvimento curricular*; III – *A profissionalidade docente e o contexto de atuação*.

No Capítulo I, expõem-se os percursos históricos dos professores do Instituto, desde a sua criação, em 1909, passando pelas diferentes denominações: Escola de Aprendizes e Artífices, Liceu Industrial, Escola Industrial, Escola Técnica Federal, Centro Federal de Educação Tecnológica, até à criação dos Institutos Federais, em 2008. Chamou-se a atenção para o fato de que, ao longo de um século de existência, o quadro docente da Instituição Federal correspondeu às transformações do próprio cenário educacional brasileiro no que se refere à formação dos professores.

Segundo Cunha (2000), primeiramente ingressaram nesse quadro os então chamados profissionais práticos, responsáveis por ministrar técnicas nas mais diferentes áreas (carpintaria, marcenaria, tipografia etc.), almejando, assim, formar os menores trabalhadores, de modo a lhes possibilitar conhecimentos técnicos e práticos inerentes aos seus respectivos

ofícios. Somente na década de 1940, com a equivalência entre o ensino técnico e o propedêutico, mudou-se aquele perfil docente meramente prático, exigindo a partir de então um padrão composto, ou seja, um perfil articulando conhecimentos práticos e acadêmicos. Em decorrência disso, também se passou a exigir uma formação acadêmica desses profissionais, muito embora existissem professores sem formação superior, na Instituição, ainda na década de 1990.

O Capítulo II, por sua vez, trata do currículo como um campo de estudo que revela, por sua natureza inacabada, a necessidade de estar em constante mudança. Autores como Pacheco (2001, 2005), Goodson (1995), Roldão (1999, 2003), Contreras (1990), Sacristán (1988, 1999, 2000), Apple (2013), Moreira (2007), Morgado (2000, 2010), Carr e Kemmis (1988), Kemmis (2008), Stenhouse (1987), Kuenzer (1997, 2006), Fullan e Hargreaves (2001), entre outros, serviram de referência para se realizar uma viagem na história do currículo, a partir das muitas concepções que constituem a identidade da escola, na medida em que ele é construído em estreita sintonia com o que ocorre na sociedade em seus aspectos sociais, culturais e econômicos. Desse modo, o currículo se confunde com a própria história da escola. Nesse momento, é feita a incursão pela história do currículo brasileiro, em particular, desde sua origem até à institucionalização das escolas profissionais.

No Capítulo III, contextualiza-se o significado do termo profissionalidade respeitando sua polissemia, conforme o contexto e os autores que tratam desse conceito. Para tal, considera-se o movimento interno da profissionalização docente, composto pela base dos saberes da profissão e por suas práticas. Reflete-se, ainda, acerca da docência como uma ação continuada que consigna papel de relevo para os docentes, sobremodo como sujeitos ativos da transformação social e da própria mutação da escola enquanto *locus* efetivo de ensino-aprendizagem. Assim, consoante as práticas formativas, efetiva-se o sucesso ou o fracasso do processo ensino-aprendizagem dos educandos e as suas realizações como pessoas (Morgado, 2011). Nesse capítulo, como referências teóricas imprescindíveis, lançou-se mão das reflexões de Morgado (2005, 2011), Tardif (2002), Tardif e Lessard (2005), Pacheco e Morgado (2002), Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003), Nóvoa (2009), Flores e Pacheco (1999), Shulman (2014), Roldão (2005, 2006), Day (2004), Gauthier (1998), Contreras (2002), Sacristán (1985), Perrenould (2002), Pacheco (1996), Imbernón (2012), Pozo e Crespo (2019), Gil-Peres (1996).

Na sequência, configura-se a segunda parte da tese, na qual se encontram os três capítulos finais, que tratam da metodologia empregada e da análise dos dados, estando assim descritos: IV – *O quadro metodológico da investigação*; V – *Apresentação dos resultados*; VI – *Análise e interpretação dos resultados*.

No Capítulo IV, são apresentados os fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa, seguindo-se a abordagem da pesquisa qualitativa e quantitativa a partir de um estudo de caso, utilizando a análise de conteúdo como técnica de análise dos dados obtidos, com base nos instrumentos usados: *análise de documentos*, *questionário com perguntas abertas e fechadas*, e *entrevistas semiestruturadas*. Explicitam-se, nesse capítulo, as fases desenvolvidas no percurso metodológico, incluindo a análise de documentos institucionais como o Projeto Político Pedagógico (PPP) do IFRN.

No Capítulo V, apresenta-se a sistematização dos resultados obtidos, a partir dos instrumentos aplicados na pesquisa e da análise documental, e, na sequência, no Capítulo VI, são tecidas algumas considerações a respeito do cumprimento do objetivo inicial do estudo, quando os resultados mostram que os professores formadores, os gestores sistêmicos e os coordenadores de curso, participantes da pesquisa empírica, reconhecem a necessidade da formação contínua dos professores, tendo em vista o desenvolvimento profissional docente.

Nas Considerações Finais, evidenciam-se as contradições em que está mergulhado o IFRN, no que tange à busca por uma nova institucionalidade e na superação de velhas práticas que não contribuem efetivamente para a sua realização. Apesar dos descompassos presentes entre o escrito nos documentos oficiais e as ações que ainda não são realizadas no cumprimento das intenções, mostram-se notórios os níveis de satisfação com que este segmento avalia a Instituição.

Ao término da exposição e análise dos objetos de estudo, a presente investigação buscou esclarecer aspectos de suma importância na ação de formação docente nas licenciaturas do Instituto Federal – em particular, nas áreas das Ciências da Natureza e Matemática –, propondo, por conseguinte, alternativas que efetivassem um processo de ensino pedagógico contextualizado com perspectivas teóricas, realidades sociais e potencialidades humanas.



---

## **Capítulo I – IFRN e formação docente: um olhar cronológico**

---



Neste capítulo, debatem-se as bases que configuram a formação docente na Rede Federal de Educação Tecnológica no decurso do tempo, compreendendo um período entre os anos de 1909 e 2016. A primeira data corresponde ao ano em que foram edificadas as Escolas de Aprendizes e Artífices (EAA), dando início à formação profissional no Brasil. A segunda data indica o ano em que foram instituídos os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET), configurando a atual fase de desenvolvimento da educação profissional no território nacional.

### **1.1 Escola dos desvalidos e a não formação de professores: início da história**

A Rede Federal de Educação Profissional completou 109 anos de sua história em 23 de setembro de 2018. A sua criação no governo do presidente Nilo Peçanha (1909-1910) objetivava, conforme disposto no Decreto Federal nº 7.566 de 23 de setembro de 1909, “[...] facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência (Brasil, 1909, p.1). ” À época, a base dessas instituições de ensino pautava-se, segundo os legisladores de então, em um dos primeiros deveres do Governo da República: “formar cidadãos úteis à Nação” (Brasil, 1909, p.1).

A institucionalização dessas escolas não escondia a sua intenção em instituir uma política direcionada à formação imediata dos trabalhadores com um viés social ao mesmo tempo seletivo e compensatório. Constava do referido Decreto a necessidade de, “[...] não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirirem hábitos de trabalho profícuo, o que os afastaria da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime. ” (Brasil, 1909, p.1).

Com essa proposta formativa e essa finalidade institucional, foram edificadas as Escolas de Artes e Ofícios, como eram popularmente denominadas as Escolas de Aprendizes e Artífices, em todas as capitais brasileiras, exceto nas dos Estados do Rio Grande do Sul e do Rio de Janeiro, perfazendo um total de 19 instituições escolares direcionadas à formação dos trabalhadores. Os Estados do Rio Grande do Sul e do Rio de Janeiro deixaram de ser contemplados no Decreto, pois havia escolas profissionais com as mesmas características das recém-criadas, como era o caso do Instituto Técnico Profissional da Escola de Engenharia, localizado em Porto Alegre, mais tarde denominado Instituto Parobé. Poderiam ser implementadas novas escolas, nesses estados, nos moldes das que estavam sendo criadas, desde que os investimentos das instalações e funcionamento fossem assumidos por estes estados.

Tornando claro o alinhamento do estado brasileiro aos interesses produtivos de então, o Decreto determinou ainda que se instalassem até cinco oficinas, em cada uma das Escolas, consoante às conveniências e às necessidades de cada unidade da Federação, “consultadas, quanto possível, as especialidades das indústrias locais” (Brasil, 1909, p.1).

Assim, o Estado brasileiro assumiu formalmente a educação profissional passando a financiá-la e administrá-la por intermédio do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio (MAIC). As Escolas de Aprendizes e Artífices (EAA) foram as precursoras das Escolas Técnicas Estaduais, das Escolas Industriais, das Escolas Técnicas Federais (ETF), das Escolas Agrotécnicas Federais (EAF) e dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET). Estes últimos, em maioria, foram transformados em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET), a partir de 2008. Vale ressaltar que, desde 1978, as Escolas Técnicas Federais dos Estados do Paraná, da Bahia, de Minas Gerais e do Maranhão já haviam sido transformadas em CEFET.

Já no início de 1910, as 19 Escolas de Aprendizes e Artífices, dezoito delas sediadas nas capitais dos estados e uma edificada na cidade de Campos, no Estado do Rio de Janeiro<sup>4</sup>, foram postas em funcionamento, sendo gradativamente inauguradas no período de 19 de janeiro a 19 de outubro daquele ano, conforme disposto no quadro 1, que mostra em ordem cronológica as datas de inaugurações dessas unidades de ensino nos Estados da Federação:

**Quadro 1** - Datas de inaugurações das EAA nas Unidades da Federação

<b>Estados – Municípios</b>	<b>Datas de inauguração</b>
Piauí – Teresina	1º de janeiro de 1910
Goiás – Goiânia	1º de janeiro de 1910
Mato Grosso – Cuiabá	1º de janeiro de 1910
Rio Grande do Norte – Natal	3 de janeiro de 1910
Paraíba – João Pessoa	6 de janeiro de 1910
Maranhão – São Luís	16 de janeiro de 1910
Paraná – Curitiba	16 de janeiro de 1910
Alagoas – Maceió	21 de janeiro de 1910
Rio de Janeiro – Campos	23 de janeiro de 1910
Pernambuco – Recife	16 de fevereiro de 1910
Espírito Santo – Vitória	24 de fevereiro de 1910
São Paulo – São Paulo	24 de fevereiro de 1910

<sup>4</sup> A Escola de Aprendizes e Artífices do Estado do Rio de Janeiro não se localizou na capital do Estado, conforme planejamento inicial, mas em Campos, cidade natal de Nilo Peçanha. Frente à recusa de Francisco Chaves de Oliveira Botelho (1906-1914), presidente do Estado do Rio de Janeiro, em prestar o auxílio pedido para a instalação da unidade escolar na capital fluminense, a Câmara Municipal de Campos, pela Deliberação nº 14, de 13 de outubro de 1909, resolveu oferecer ao Governo Federal o prédio necessário para sua instalação. Fechado o acordo, as atividades no Estado foram iniciadas (Soares, 1982).

<b>Estados – Municípios</b>	<b>Datas de inauguração</b>
Sergipe – Aracaju	1º de maio de 1910
Ceará – Fortaleza	24 de maio de 1910
Bahia – Salvador	2 de junho de 1910
Pará – Belém	1º de agosto de 1910
Santa Catarina – Florianópolis	1º de setembro de 1910
Minas Gerais – Belo Horizonte	8 de setembro de 1910
Amazonas – Manaus	1º de outubro de 1910

Fonte: Soares (1982, p. 59)

As Escolas de Artes e Ofícios passaram a ser responsáveis pela formação profissional de milhares de jovens. Consoante às autoridades da época, esses jovens eram ávidos por uma “ocupação”, pois, sendo eles “desvalidos da sorte” ou “filhos das classes menos favorecidas”, enxergavam nessa formação uma possibilidade de empregabilidade. Esse ambiente que agregava formação profissional e política social compensatória ocorria nos primórdios de uma sociedade que dava seus primeiros passos rumo à industrialização. Sobre esse processo transicional da manufatura para a grande indústria, Cardoso (2005, p. 5) ressalta os impactos provocados sobre os espaços fabris e sobre o *métier* dos trabalhadores:

É oportuno lembrar que, na primeira década do século XX, proliferavam manufaturas caseiras, ao mesmo tempo em que se formavam grandes impérios industriais. Os operários, aos poucos, iam substituindo o trabalho dos artesãos, assim como a mecanização industrial também o faria.

Os operários brasileiros, cujas condições de vida eram miseráveis e de trabalho eram deploráveis, acompanhadas de longas jornadas laborais e de baixos salários, procuravam formas de organização em busca de melhorias. Eles almejavam encontrar uma forma de modificarem essa situação precária, por intermédio de movimentos reivindicatórios, o que resultava em greves frequentes. Por sua vez, esses movimentos paredistas incomodavam, sobremaneira, os grupos detentores do poder político-econômico da época.

Com a implantação das Escolas de Aprendizes e Artífices e suas decorrentes ofertas de cursos e processos formativos, por um lado, surgiram correntes do operariado ansiosas por qualificação profissional. Por outro, apareceram empregadores que perceberam, nessa proposta formativa, um modo de atender aos pleitos das classes trabalhadoras por melhores condições de vida. Em decorrência desse aprendizado recebido, os trabalhadores poderiam ter mais facilidade de acesso ao emprego e de alcançar uma maior satisfação em sua vida profissional e em seu cotidiano vivido.

A respeito de como o ensino profissional atenderia às aspirações das duas correntes distintas – as que se diziam transformadoras e revolucionárias e as que desejavam uma integração ao sistema de produção mercantil –, Cunha (2000) relata que, para a ideologia conservadora dominante, essa experiência formativa corresponderia a “um antídoto” contra a disseminação de “ideias exóticas” entre aqueles que faziam o operariado brasileiro. Assim, em última instância, as EAA compreenderiam um instrumento de controle social.

O Brasil nessa época vivia os estertores de uma sociedade tradicional que ainda vivia as consequências de um regime escravagista. Os trabalhadores que alimentaram as nascentes indústrias provinham de processos de imigração para labutarem nas lavouras do café. Essa mão de obra precisava ser preparada para o manejo do sistema de máquinas inerente à grande indústria. Aqui, faz-se necessário abrir um parêntese para afirmar que o processo de produção mercantil ainda não havia dado início ao efetivo processo de industrialização, o que veio a ocorrer após a Primeira Guerra Mundial.

Não obstante, para a nascente ideologia industrialista e progressista, as ofertas dos cursos profissionalizantes propiciariam mão de obra para operar as forças produtivas. Essas Escolas também serviam de espaço para propagar os valores atribuídos ao industrialismo nascente tais como as ideias de “progresso econômico”, “desenvolvimento material”, “independência política”, “democracia liberal” e “civilização moderna”.

À medida que se deu a industrialização, ocorreu a urbanização de nossa sociedade. Em decorrência se deu o fortalecimento de uma burguesia urbana, que passou a exigir o acesso à educação e, por meio de pressões, a demandar a expansão da oferta de ensino. Ela pensava uma educação dual: uma para as elites, outra para as classes trabalhadoras. Aspirava para si única e exclusivamente uma educação acadêmica, diferenciada da qualificação profissional, o que corroborou ainda mais o desprestígio da formação técnica. De sua parte, a formação profissional, conforme mostra a história, sempre foi reservada às classes menos favorecidas da sociedade, estabelecendo uma nítida distinção entre aqueles que detinham o saber (ensino secundário, normal e superior) e os que executavam as tarefas manuais (ensino profissional).

Nesse contexto, observa-se, em geral, que se associa com frequência o trabalho ao esforço manual e físico, causador de desgastes e sofrimento, o que traduz etimologicamente o trabalho como “*tripalium*”, um instrumento de tortura. A concepção do trabalho associado ao esforço braçal e ao sofrimento inspira-se, ainda, na ideia mítica do “paraíso perdido”.

É importante destacar que a formação profissional esteve vinculada ao Governo Federal em um contexto histórico em que a própria educação, como um todo, era descentralizada. Em decorrência, não apresentava diretrizes nacionais que a orientasse. A instituição da “Rede de Escolas de Ofícios”, a despeito de integrar o Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, guarda sintonia com a ausência de administração sistemática e unificada. Nesse arranjo, as EAA não se vinculavam aos agentes de Estado que gerenciavam os temas referentes à educação. Havia excessiva liberdade para que os diretores das Escolas pudessem escolher os mestres para o ensino, o que ocorria sem critério de qualidade, ocasionando seu mau funcionamento, tornando-as simples escolas primárias onde se aprendiam trabalhos manuais. Cunha (2000, p. 80) refere-se à inadequação de professores do ensino primário ao ambiente de uma escola de formação profissional e dos mestres de ofício que não dispunham de uma metodologia para transmitir seus conhecimentos técnicos aos estudantes:

Os professores, vindos dos quadros do ensino primário, não traziam a mínima ideia do que necessitariam lecionar no ensino profissional. Os mestres de ofício, por sua vez, vinham diretamente das fábricas, e seriam homens sem a necessária base teórica, a seu favor, apenas a capacidade presumida de transmitir a seus discípulos os conhecimentos empíricos.

Pelo exposto, constata-se que não havia uma preocupação com a organização formal dos professores que atuavam nessas escolas. Bastavam-lhes apenas os conhecimentos práticos que eram transferidos aos jovens oriundos das classes menos favorecidas, a fim de que estes fossem “habilitar [...] com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastaria da ociosidade, escola do vício e do crime [...]” (Brasil, 1909, p.1).

Conforme observa-se no Decreto Federal nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, a formação oriunda da “Rede de Escolas” não apresentava equivalência legal com o ensino formal, nem objetivava oferecer a esses jovens uma oportunidade de superação de sua condição de filhos de desfavorecidos econômica e socialmente. Para as elites conservadoras, essas escolas apenas serviam para resolver um incômodo” que era o de retirar meninos do ócio pobre, potencialmente transformados em ameaça aos “favorecidos da fortuna” (Brasil, 1909, p.1). Portanto, há de se compreender que a intencionalidade tinha um caráter meramente assistencialista.

Os profissionais requisitados pelas Escolas de Aprendizes e Artífices eram os responsáveis pelo ensino de Aritmética prática, Geografia – especialmente do Brasil –, noções de História do Brasil e Instrução Moral e Cívica. Aos professores que se candidatavam a uma vaga para lecionar

no curso primário eram exigidos os conhecimentos de Geometria prática. Essa mudança ocorreu em 1918, conforme pode se observar no Artigo nº 10 do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Ao serem selecionados, esses profissionais eram denominados “Professor” ou “Adjunto de professor”, enquanto os auxiliares dos professores eram designados de “Mestres” e “Contramestres de oficina”. Os instrutores que lecionavam nessas instituições de formação profissional, para serem contratados, deveriam se submeter ao exame de leitura corrente, de noções de Geometria prática e de Geografia. Eles eram sabatinados sobre os fatos tidos como relevantes na História da Pátria, sobre Aritmética Prática, rudimentos da escrituração mercantil e desenho aplicado à arte da respectiva oficina. Isso porque:

Quem vai ensinar os segredos das artes e dos ofícios tem que ter as duas qualidades reunidas: a do professor e a do mestre de oficina, visto que não se podem separar os conhecimentos humanísticos de redação e de contabilidade, matemáticas elementares e aplicadas, rudimentos de ciência natural, física e química elementar, etc. da imediata aplicação que tais princípios de ensino têm na organização de projetos e orçamento dos artefatos, do desenho industrial, geométrico e ornamental e da tecnologia de cada arte ou ofício (Luderitz citado por Brandão, 2003, p.10).

Surgem, assim, as primeiras preocupações com a constituição dos conhecimentos inerentes ao trabalho do professor para o exercício da profissão. Até então, estes se restringiam apenas aos saberes rudimentares dos conteúdos, sendo exigido aos docentes tão somente “apenas conhecer”. Refletir jamais, uma vez que a concepção de ensino era centrada na ideia única da transmissão dos conteúdos, baseada em uma prática acrítica e não reflexiva, que se caracterizava pelo treinamento de habilidades básicas para o exercício de uma profissão.

Acreditava-se que, para ensinar a ler, bastava saber ler, de modo que o saber necessário ao professor estava centrado no domínio do conteúdo da disciplina. No trabalho desenvolvido por Cunha (2000, p. 87), ele ressalta que “Não é difícil imaginar a dificuldade que teriam esses jovens mestres e professores no ensino de ofícios aos alunos das escolas de aprendizes artifices.”

Logo, pode-se concluir que a criação das escolas tem um estreito vínculo com as relações que se estabelecem entre a educação e a sociedade, ou seja, entre ensino e trabalho, em que um não se desenvolve sem o outro.

Com o Serviço de Remodelagem do Ensino Profissional Técnico<sup>5</sup>, apontando críticas ao modo de funcionamento das Escolas, e a exigência na formação profissional para que alcançasse

---

<sup>5</sup> Na década de 1920, a Câmara dos Deputados promoveu uma série de debates sobre a expansão do ensino profissional, propondo a sua extensão a todos, pobres e ricos, e não apenas aos “desafortunados”. Foi criada, então, uma comissão especial, denominada Serviço de Remodelagem do

educandos das diferentes classes sociais, em 1917, surge a necessidade de criação de uma escola que viesse contribuir com a formação de professores para atuarem na “Rede de Escolas”. A estrutura organizacional dessas escolas, definida nos termos do Artigo 4<sup>o</sup> do decreto n° 7.566, era composta por um diretor, um escriturário, um porteiro contínuo e quantos mestres fossem necessários às oficinas. Cunha (2000, p. 73) relata que, apenas em 1926, foi

Estabelecido um currículo padronizado para todas as oficinas, construindo-se um ‘denominador comum’ para o ensino ministrado nas diferentes escolas, expresso na *Consolidação dos Dispositivos Concernentes às Escolas de Aprendizizes Artífices*, promulgada por portaria do ministro da Agricultura, Indústria e Comércio.

Ressalte-se que a necessidade da formação dos professores, para atuar na educação profissional, mais especificamente na “Rede de Escolas”, a partir da década de 1920, deu-se, principalmente, pelo fato de que o país, naquele momento, vivia a transição do período manufatureiro para a industrialização. Com a consolidação de sua base técnica de produção industrial, ou seja, a partir da exigência de suprimento de uma força de trabalho cada vez mais especializada, mediante a complexidade e o manuseio das máquinas, as Escolas de Aprendizizes e Artífices foram responsáveis pela demanda de profissionais para a indústria, o comércio e os ofícios em geral (MEC, 1999).

Apesar das preocupações quanto à implantação das primeiras indústrias no Brasil e com a formação de uma mão de obra capaz de movimentar suas forças produtivas, ainda não havia uma maior preocupação em formar os profissionais que atuavam nas Escolas de Aprendizizes e Artífices. Isso se dava devido à ausência de atenção à profissionalização da docência para esse nível de ensino, considerando-a de menor importância, se comparada a ofertada no ensino médio. Nessa época, ainda não havia uma equivalência entre uma formação e outra.

Assim, mantendo-se o ensino como “um ofício sem saberes”, a preparação docente era pontual e específica, prevalecendo a capacitação para as áreas técnicas, formalizada no contexto de uma profissão sem um corpo teórico que lhe garantisse uma especificidade, um *status* de profissão (Gauthier et al., 1998; Gómez, 2000; Sacristán, 2000). Esse modelo de educação, estritamente técnico/profissionalizante, trazia consigo uma concepção tradicional de ensino, em que cabia apenas ao professor deter o conhecimento técnico e saber aplicá-lo, transmitindo-o aos alunos no âmbito da sala de aula e das oficinas escolares. Ou seja, prevalecia o modelo de treinamento.

---

Ensino Profissional Técnico, que teve o seu trabalho concluído na década de 1930, à época da criação dos Ministérios da Educação e Saúde Pública e do Trabalho, Indústria e Comércio.

Na década de 1920, o perfil dos profissionais docentes das Escolas de Aprendizes Artífices sofreu mudanças significativas. Em 1925, o Serviço de Remodelagem do Ensino Profissional Técnico – na ausência de Wenceslau Braz Pereira Gomes, diretor titular da Escola Normal de Artes e Ofícios – passou a ser coordenado interinamente pelo engenheiro civil João Lüderitz, primeiro diretor geral do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). Este último introduziu novas práticas no cotidiano do trabalho docente, quanto à realização de uma maior aproximação entre o conhecimento teórico e prático dos profissionais.

Em 1937, a Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz, nos moldes em que vinha operando, já não atendia mais as expectativas do Governo Federal no campo da formação de professores. No local em que funcionava essa escola, foi edificada a Escola Técnica Nacional, incorporando-se à Rede de Escolas, com a mesma filosofia de formar artífices, mestres e técnicos para a indústria nacional. Segundo Cardoso (2005, p. 11), “[...] não mais para atender as necessidades de escolas primárias do município, ou preparar docentes e pessoal administrativo voltado para o ensino industrial.”

Conforme mostra o quadro 2, referente às matrículas e diplomações, consoante ao gênero masculino ou feminino, no período de funcionamento da Escola Wenceslau Braz, entre os anos de 1917 a 1937, houve uma busca pelo ensino de modo mais significativo entre as mulheres. Isso se confirma também no que diz respeito às diplomações, cujo público maior era feminino. Todavia, se comparada a quantidade de matriculados àqueles que colaram grau, pode-se considerar a taxa de diplomados como baixa em ambos os gêneros, embora o total de mulheres diplomadas seja maior do que o de homens.

**Quadro 2 -** Matriculados e diplomados na escola Wenceslau Braz de 1919 a 1937

Anos	Matriculados			Diplomados		
	Gênero Masculino	Gênero Feminino	Total	Gênero Masculino	Gênero Feminino	Total
1919	60	62	122	-	-	-
1920	69	106	175	-	-	-
1921	67	154	221	-	-	-
1922	60	200	260	-	-	-
1923	24	196	220	7	10	17
1924	26	204	230	-	15	15
1925	23	166	189	2	22	24
1926	42	215	257	-	-	-
1927	49	256	305	2	3	5
1928	72	276	348	-	16	16
1929	105	343	448	2	23	25

Anos	Matriculados			Diplomados		
	Gênero Masculino	Gênero Feminino	Total	Gênero Masculino	Gênero Feminino	Total
1930	148	311	459	1	27	28
1931	119	257	376	4	19	23
1932	116	267	383	13	59	72
1933	120	228	348	7	15	22
1934	94	213	307	9	46	55
1935	76	164	240	12	49	61
1936	81	123	204	13	5	18
1937	59	140	199	-	-	-
1919-1937	1.410	3.881	5.291	72	309	410

Fonte: Adaptado de Suckow (1961, p 600)

Para efeito de ilustração, é interessante tomar como exemplo o ano de 1919, quando foi inaugurada a Escola Wenceslau Braz. De um total de 122 (cento e vinte e dois) estudantes matriculados nesse ano, dos quais 60 (sessenta) são do gênero masculino e 62 (sessenta e dois), do feminino, após cinco anos de funcionamento, tem-se o registro total de 13 (treze) diplomações, sendo 5 (cinco) de homens e 10 (dez) de mulheres.

Fazendo um apanhado de todo o período de funcionamento dessa instituição de ensino profissionalizante, de 1919 a 1937, verifica-se que de 5.291 (cinco mil, duzentos e noventa e um) matriculados, 1.410 (um mil quatrocentos e dez) deles eram homens e 3.881 (três mil, oitocentos e oitenta e um), mulheres. Colaram grau um total de 410 (quatrocentos e dez) estudantes, dos quais 72 (setenta e dois) eram do gênero masculino e 309 (trezentos e nove), do feminino.

Passadas quase três décadas da implantação das Escolas de Artífices, a Constituição dos Estados Unidos do Brasil, datada de 10 de novembro de 1937, foi a primeira a tratar especificamente do ensino técnico, profissional e industrial, regulamentando, no Artigo nº 129, os ensinos pré-vocacional e profissional. Nesse documento, deliberou-se ainda sobre as atribuições das três esferas públicas (União, Estados e Municípios) e do setor de produção industrial:

O ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criarem, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo poder público. (Brasil, 1937).

Como se pode perceber, os anos trinta transcorreram com a “Rede de Escolas” executando a tarefa de formar trabalhadores para o exercício laboral, conforme finalidades estabelecidas em lei:

“preparar para o ofício”, “controlar politicamente” e “compensar socialmente”. Desse modo, pretendia-se formar os “mais humildes”, oferecendo-lhes um ofício consoante às demandas de mercado e, ao mesmo tempo, domesticá-los.

## **1.2 As reformas educacionais e a assistemática formação docente**

No decorrer das três décadas do século XX, a população brasileira promoveu um êxodo significativo das áreas rurais para as urbanas, em função das mudanças da base produtiva. A agricultura cedeu lugar para a área de serviços vinculados à indústria e ao setor de serviços propriamente dito. Nesse contexto de transformações sociais e produtivas, as Escolas de Aprendizizes e Artífices buscaram novos horizontes organizacionais.

A década de 1940, especialmente nos idos de 1942, configurou-se como sendo um período em que ocorreram profundas transformações no ensino profissional no Brasil, a partir da aprovação do Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942, que regulou as Leis Orgânicas do Ensino (Brasil, 1942c). O ensino profissionalizante ofertado nas Escolas de Aprendizizes e Artífices passou a ser direcionado às três áreas da economia e dividido em dois ciclos: um fundamental, geralmente de quatro anos, e outro técnico, com duração de três a quatro anos.

Sob essa perspectiva foi criado um sistema de ensino paralelo ao sistema oficial de educação. Esse sistema paralelo, cujo objetivo era suprir as necessidades formativas imediatas da indústria e do comércio, formando mão de obra consoante às necessidades de reprodução de seus capitais, estava vinculado às organizações patronais e era conformado pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI).

Tais mudanças estavam estritamente vinculadas ao campo da economia que tomava para si a base técnica de produção organizada sob o regime de acumulação fordista<sup>6</sup>, cuja origem está vinculada à economia nos Estados Unidos da América, no período entre as duas grandes guerras mundiais, irradiando-se para o mundo no estado do pós-guerra, a partir de 1945. O fordismo privilegiou fundamentalmente a escala de produção nacional, adotando a padronização dos produtos e as técnicas repetitivas nas linhas de montagem, apostando no barateamento dos custos do empreendimento.

---

<sup>6</sup> Fordismo corresponde a um sistema de produção, criado em 1914, por Henry Ford, empresário norte-americano, cuja característica principal é a fabricação em massa, para a indústria de automóveis, projetando um sistema baseado em uma linha de montagem.

A prevalência do modelo taylorista<sup>7</sup> e fordista, com uma visão centrada na cronometria do tempo e na produção estandardizada, favoreceu uma visão de qualificação profissional estreita e unidirecional, vinculada ao progresso técnico imediato e à fragmentação dos haveres. A nova conformação das plantas fabris exigiu a formação dos trabalhadores para a realização de ações monolíticas e repetitivas. Esse tipo de formação profissional deu conta das exigências formativas da época.

A irradiação do processo de industrialização e a exigência de uma força de trabalho voltada para o atendimento das necessidades da indústria, baseada no novo paradigma de produção capitalista, redimensionaram a função da “Rede de Escolas”, quanto à sua articulação com o ambiente produtivo taylorista-fordista. Para refletir essas transformações fabris, o ensino técnico passou a se chamar industrial. Sua atuação foi ampliada para atender as áreas da indústria, dos transportes, das comunicações e da pesca, dando surgimento às Escolas Industriais.

Na década de 1940, foi instituída uma série de leis responsáveis pela remodelação do ensino no país, as quais foram consubstanciadas na Reforma Capanema<sup>8</sup>, que tinha entre suas principais medidas: a equiparação do ensino profissional ao nível médio de ensino; o exame de admissão como forma de ingresso nas escolas industriais; os cursos divididos em dois níveis, correspondentes aos dois ciclos do novo ensino médio: o primeiro compreendia os cursos básico industrial, artesanal, de aprendizagem e de mestria, enquanto o segundo ciclo correspondia ao curso técnico industrial, com três anos de duração e mais um de estágio supervisionado na indústria, compreendendo várias especialidades.

Com o Decreto-lei nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942, as Escolas de Aprendizes e Artífices foram transformadas em Escolas Industriais e Técnicas, passando a oferecer a formação profissional em nível equivalente ao do secundário (Brasil, 1942b). A partir desse ano, inicia-se, formalmente, o processo de vinculação do ensino industrial à estrutura do ensino do país como um todo. Desde então, os alunos formados nos cursos técnicos profissionalizantes ficavam autorizados a ingressar no ensino superior em área equivalente à da sua formação.

---

<sup>7</sup> O Taylorismo é um modelo que busca a eficiência operacional das tarefas da produção, para extrair o melhor rendimento do trabalhador, por meio de uma padronização contínua, pelo estabelecimento de um sistema de supervisão e controle. Nesse modelo, o homem/trabalhador passou a se transformar em uma peça da máquina.

<sup>8</sup> A Reforma Capanema corresponde à designação atribuída às transformações efetuadas na educação, por Gustavo Capanema, Ministro da Educação e Saúde no ano de 1942.

Dada a integração entre o ensino profissionalizante e o “mundo do trabalho” que então apontava para as práticas tayloristas-fordistas, organizadas em linhas para a produção fabril em série, as escolas técnicas industriais reproduziram em suas salas de aula o modelo serial, no qual os trabalhadores aprendiam filamentos das ações fabris. Em decorrência, esse padrão de conhecimento exigia a reprodução, não encerrando nenhuma nesga de criatividade. Assim, a autonomia não tinha lugar na indústria e nem no ensino técnico (Kuenzer, 1997).

O modelo de educação então vigente, baseado na formação de operários e artesãos, cedeu lugar às novas demandas na formação profissional dos jovens que frequentavam essa modalidade de ensino. Conforme disposto no Decreto-Lei nº 4.073, datado de 30 de janeiro de 1942, Capítulo XV, Artigo nº 54 (Brasil, 1942a), os professores das escolas industriais e escolas técnicas deveriam adotar políticas específicas nos processos de contratação e de formação docente:

Artigo 54. Os professores, nas escolas industriais e escolas técnicas, serão de uma ou mais categorias, de acordo com as possibilidades e necessidades de cada estabelecimento de ensino.

§1º A formação dos professores de disciplinas de cultura geral, de cultura técnica ou de formação pedagógica, e bem assim dos de práticas educativas, deverá ser feita em cursos apropriados.

§ 2º O provimento, de caráter efetivo, de professores das escolas industriais e escolas técnicas federais ou equiparadas dependerá da prestação de concurso.

§ 3º O provimento, em caráter efetivo, de professor de escola industrial ou escola técnica reconhecida dependerá de prévia inscrição do candidato no competente registro do Ministério da Educação.

§ 4º Exigir-se-á a inscrição de que trata o parágrafo anterior dos candidatos a provimento, em caráter não efetivo, para professores das escolas industriais e escolas técnicas federais e equiparadas, salvo em se tratando de estrangeiros de comprovada competência, não residentes no país, e especialmente chamados para a função.

§ 5º Buscar-se-á elevar o nível de conhecimentos e a competência pedagógica dos professores das escolas industriais e escolas técnicas, pela realização de cursos de aperfeiçoamento e de especialização, pela organização de estágios em estabelecimentos industriais e pela concessão de bolsas de estudo para viagem ao estrangeiro.

§ 6º É de conveniência pedagógica que os professores das disciplinas de cultura técnica, que exijam esforços continuados, sejam de tempo integral. (Brasil, 1942a).

Pelo exposto, de acordo com o Decreto-Lei nº 4.073 (Brasil, 1942a), os docentes deveriam manter registro junto ao Ministério da Educação, serem contratados preferencialmente em regime de tempo integral, mediante concursos que se realizariam consoante às categorias que as instituições de ensino pretendiam formar. Segundo a mesma lei, os professores deveriam possuir domínio pedagógico proveniente da participação em cursos de aperfeiçoamento e de especialização, assim como da participação em estágios realizados em unidades empresariais. Assim, evidenciam-se elementos da profissionalização, ao serem estabelecidas as condições de

ingresso para o professor lecionar nas Escolas Industriais e Técnicas. Tais condições seriam a formação em cursos condizentes com a disciplina que o professor leciona e a garantia do financiamento para uma formação continuada nos graus de aperfeiçoamento e especialização na área em que os docentes atuam. Desse modo, revela-se a importância do referido decreto para a “Rede de Escolas”, no que se refere à constituição de um quadro de professores com um nível de formação mais ajustada às necessidades postas pelo estágio de desenvolvimento alcançado à época pela sociedade capitalista.

Outro aspecto que, para a época, pode ser considerado como objeto da profissionalização foi a proposta do regime de dedicação exclusiva, mesmo que este se restringisse apenas aos professores das áreas profissionais. Esse contrato de trabalho favorecia a permanência do professor na escola que, ao ser contratado, era obrigado a assumir um vínculo de trabalho unicamente com a instituição profissionalizante, sendo acrescido aos seus salários um percentual compensatório. Na atualidade, esse regime, embora tendo sofrido modificações quanto aos percentuais efetivos ao longo de sua disposição, faz parte da carreira docente, constituindo-se em elemento de valorização da atuação do professor na Rede Federal de Educação Tecnológica.

No governo do presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira (1956-1961), conhecido popularmente com JK, houve um aprofundamento da relação entre Estado e economia. Nesse momento, a indústria automobilística se consolida como sendo ícone e carro-chefe da indústria nacional. O Plano de Metas, como ficou designado o plano quinquenal do Governo JK, previu investimentos maciços nas áreas de infraestrutura, de tal modo que foram conferidos 73% do total dos investimentos à produção de energia e ao transporte. Ressalte-se que, nesse período, pela primeira vez, contempla-se o setor de educação com 3,4% do total de investimentos da União previstos. Entre os principais objetivos na área, constava a formação de profissionais orientados para o atendimento das metas de desenvolvimento do país.

No ano de 1959, as Escolas Industriais e Técnicas foram transformadas em autarquias, passando a serem denominadas Escolas Técnicas Federais (ETF). Essas instituições de ensino alcançaram a autonomia didática e de gestão, passando a se orientarem pela intensificação da oferta de cursos para a formação de técnicos, ficando sob sua responsabilidade institucional a formação de uma nova força de trabalho de caráter indispensável diante da crescente aceleração do processo de industrialização.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei n.º. 5.692, de 11 de agosto de 1971, torna compulsória a formação técnica-profissionalizante em todo o currículo do segundo grau<sup>9</sup> (Brasil, 1971). Com isso, um novo paradigma se estabelece: o de formar técnicos em larga escala em regime de urgência. Nesse contexto, as Escolas Técnicas Federais aumentam expressivamente o número de matrículas. Segundo Cunha (2000), esse fenômeno formativo se deu em função da influência dos administradores do ensino técnico industrial que compunham à época o Ministério da Educação e pela importância da prática do ensino industrial na definição dos novos currículos do ensino médio profissional obrigatório.

Convém ressaltar que o regime compulsório do ensino profissionalizante dificultou significativamente a entrada dos jovens nas universidades, principalmente pela implantação dos currículos mínimos estabelecidos nas áreas propedêuticas. O ensino tinha caráter de terminalidade, uma vez que o discurso oficial afirmava que os jovens que o concluíssem estavam aptos para o mundo do trabalho. A questão é que não havia vagas para a maioria no mercado de trabalho, tampouco nas universidades.

À época o Brasil viveu a expansão do setor privado da educação em detrimento do setor público. Como não interessava àqueles que pagavam mensalidades a profissionalização compulsória, ela tornou-se “letra morta” nas escolas particulares. Na prática, as escolas profissionalizantes só se tornaram obrigatórias para os pobres que cursaram seus estudos em escolas públicas. De sua parte, os filhos de pais mais abastados fizeram o ensino médio científico e continuaram a ocupar a maior quantidade de vagas nas universidades públicas. A situação paradoxal foi um avanço na qualidade do ensino ofertado nas Escolas Técnicas Federais, se comparada ao que ocorreu no âmbito das demais instituições de segundo grau das redes estaduais de educação, disseminadas em todo o território nacional.

Nesse período de formação profissional compulsória, o Brasil estava sob a égide do regime militar, fruto de um golpe de estado, ocorrido no ano de 1964. Em meio à censura à imprensa, à prisão sem prévio mandado judicial, à disseminação da tortura, à suspensão das eleições presidenciais diretas, a sociedade civil submetida a um estado de exceção não pôde participar das definições que culminaram em uma série de reformas ocorridas no Brasil, incluindo a reforma universitária de 1968.

---

<sup>9</sup> O segundo grau de então corresponde ao atual ensino médio.

Em 1978, com a Lei nº 6.545, de 30 de junho, as Escolas Técnicas Federais dos Estados do Paraná, Minas Gerais e Celso Suckow, do Rio de Janeiro, foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), o que lhes acrescentou novas atribuições, como ofertar cursos de curta duração de engenharia de operação e cursos tecnológicos (Brasil, 1979). O processo de cefetização, no decorrer do tempo, vai se estender às outras instituições da Rede Federal de Educação Profissional.

A aprovação da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, que dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, ao gradativamente transformar as Escolas Técnicas Federais (ETF) e as Escolas Agrotécnicas Federais (EAF) em Centros Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (CEFET), desencadeou uma nova mudança na institucionalidade da Rede Federal (Brasil, 1994). Essa transformação ocorreu mediante decreto específico para cada instituição, ocorrendo em função de critérios estabelecidos pelo Ministério da Educação (MEC): instalações físicas (laboratórios e equipamentos); condições técnico-pedagógicas e administrativas; recursos humanos e financeiros.

Em 1996, a Lei nº 9.394, de 20 de novembro, foi sancionada (Brasil, 1996c). A nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) foi considerada como a segunda LDB de nossa história, embora se constata na história da educação brasileira, a existência de duas Leis anteriores. É importante ressaltar que, o texto final da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961, que levou 13 anos de debate até que fosse sancionado pelo então presidente João Goulart, quase 30 anos após ser prevista pela Constituição de 1934, organizada em 120 artigos, foi a primeira legislação criada somente para regularizar o sistema de ensino do País, tratando de aspectos como regulamentação de conselhos estaduais de educação, formação mínima exigida para professores e ensino religioso facultativo. Depois, durante o regime militar, em 1971, o presidente Emílio Garrastazu Médici modificou aspectos desse documento.

Nessa lei, havia uma disposição sobre a Educação Profissional em capítulo separado da Educação Básica. A nova Lei buscava a superação dos enfoques de assistencialismo e de preconceito social contidos nas primeiras legislações de educação profissional do país. Desenvolvendo uma crítica qualificada às práticas passadas, procurava tornar-se um mecanismo de inclusão social e de democratização dos bens sociais.

A nova LDB aprovada pelo Congresso Nacional representou um duro golpe no conjunto dos educadores e entidades da sociedade civil, que se reuniram em dois Encontros Nacionais de

Educação para debater uma proposta de educação nacional e viram um projeto de Lei outro, de autoria do senador Darcy Ribeiro (1922-1997), ser aprovado sem o devido debate. O projeto da sociedade organizada se pautava pela defesa da escola pública e pelo estado social, enquanto a lei aprovada tinha um cariz neoliberal.

Após 26 anos de integração do currículo do ensino médio à educação profissional na Rede Federal, ocorreu um regresso conservador. Em 1997, o Decreto nº 2.208, de 17 de abril (Brasil, 1997a), regulamentou o § 2º do Artigo 3º e os Artigos 39º a 42º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394 (Brasil, 1996c). O novo Decreto separou de modo compulsório os conteúdos propedêuticos (formação geral) dos profissionalizantes. Com essa medida, determinou o fim do ensino técnico integrado ao ensino médio – modalidade de ensino que havia notabilizado as antigas Escolas Técnicas Federais.

Em seu lugar, instituiu três níveis de ensino profissionalizante: o básico, o técnico e o tecnológico. O ensino básico não exigia qualquer conhecimento anterior dos estudantes, sendo instituído com o objetivo de certificar mão de obra que se encontrava fora do mercado de trabalho. O ensino técnico direcionado às práticas fordistas deveria ser ofertado em duas modalidades: uma concomitante e outra sequencial. Na primeira, o estudante cursava o ensino médio em uma instituição e o técnico em outra. Na segunda, deveria cursar o técnico após o médio. Assim, deu-se a separação do ensino técnico e do ensino médio. O ensino tecnológico era de nível superior técnico, direcionando-se à formação de profissionais requeridos pela automação flexível, demandada pelas tecnologias da robótica e da microeletrônica.

O referido Decreto nº 2.208/1997, em seu Artigo nº 9, traz em seu bojo referência à preparação dos professores, instrutores e monitores que deveriam ser contratados em função de sua *expertise* técnica, podendo ser preparados para o magistério em meio ao exercício da docência:

Artigo 9º – As disciplinas do currículo do ensino técnico serão ministradas por professores, instrutores e monitores selecionados, principalmente, em função de sua experiência profissional, que deverão ser preparados para o magistério, previamente ou em serviço, através de cursos regulares de licenciatura ou de programas especiais de formação pedagógica.

Parágrafo Único. Os programas especiais de formação pedagógica a que se refere o caput serão disciplinados em ato do Ministro de Estado da Educação e do Desporto, ouvido o Conselho Nacional de Educação.

O Artigo em pauta representou uma clara tentativa de estabelecer uma regra para a desprofissionalização dos professores que ingressariam nas instituições da Rede Federal de Ensino Profissionalizante. A Lei desconsiderava a exigência de uma formação de nível superior na área de

conhecimento na qual o professor iria atuar. Ela não exigia formação pedagógica para esses profissionais.

A Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, no Artigo nº 37, parágrafo primeiro, trouxe como regra geral para a contratação de agentes públicos a realização de concurso: “[...] a investidura em cargo ou emprego público depende de aprovação prévia em concurso público de provas ou de provas e títulos, ressalvadas as nomeações para cargo em comissão declarado em lei de livre nomeação e exoneração.” (Brasil, 1988).

Após a aprovação do Decreto nº 2.208 (Brasil, 1997a), foi elaborada pelo Ministério da Educação uma minuta do projeto de lei que regulamentava o ingresso de professores na Rede Federal, sem a obrigatoriedade de realização de concurso público. Os novos contratados receberiam a denominação de “empregados públicos”. Eles seriam equiparados aos trabalhadores da iniciativa privada, não teriam estabilidade no emprego, sendo regidos pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). À época, o movimento sindical, junto com outras forças políticas, conseguiu barrar essa iniciativa de desmonte da educação pública.

Em meio a essas complexas e polêmicas transformações da educação profissional de nosso país, em 1999, o governo federal sob gestão do então presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) retomou o processo de transformação das Escolas Técnicas Federais (ETF) em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), iniciado no ano de 1978. A transformação da Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (ETFRN) em Centro Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (CEFETRN) ocorreu em janeiro de 1999, sendo uma das primeiras instituições da Rede a serem contempladas com a nova identidade institucional.

### **1.3 Novos desafios da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**

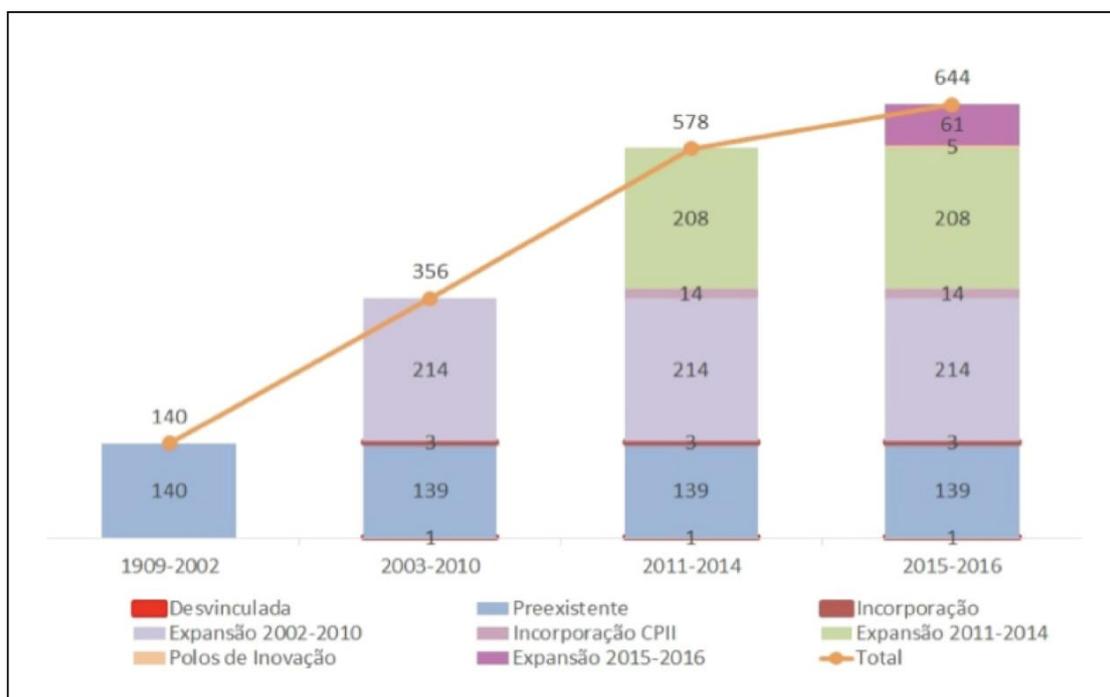
Com o Decreto nº 5.154, datado de 23 de julho de 2004 (Brasil, 2004), o presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011) atendeu a uma das demandas dos sindicatos dos trabalhadores e entidades acadêmicas que militavam na educação profissional, determinando que as Instituições Federais de Ensino da Educação Profissional reintegrassem o ensino técnico ao ensino médio, retomando o ensino integrado. Com essa medida corretiva dos erros praticados no passado, novos desafios foram postos para Rede.

No ano seguinte, com a publicação da Lei nº 11.195, de 18 de novembro (Brasil, 2005b), ficou assegurada a expansão da oferta de educação profissional, mediante a edificação de novas

unidades de ensino por parte da União. Essa ampliação deveria ocorrer, preferencialmente, em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo e/ou organizações não governamentais. Tem-se então o lançamento da primeira fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, com a proposta de construção de 64 novas unidades de ensino espalhadas em todo o território nacional, que se agregariam às 140 já construídas no período compreendido entre os anos de 1909 e 2002, conforme podemos observar na figura 1.

No âmbito do Sistema Federal de Ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação (MEC), é constituída pelas seguintes instituições: Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET), Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais (ETV), Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e Colégio Pedro II (CPII).

**Figura 1**– Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica em unidades



Fonte: <http://institutofederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>

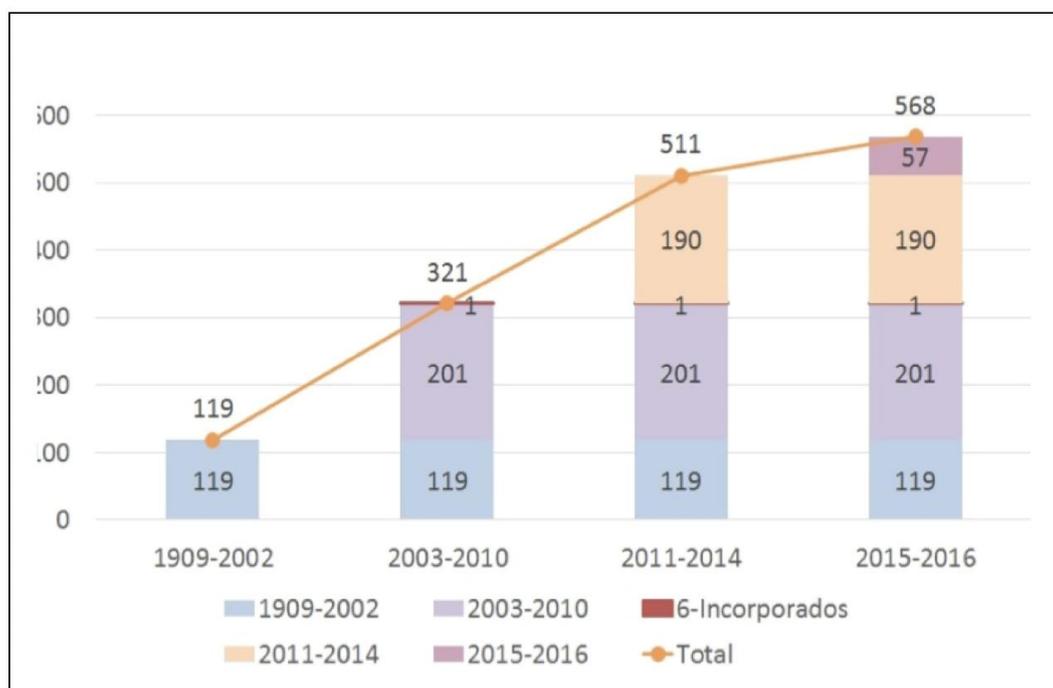
Faz-se necessário ressaltar que a escolha dos municípios para o processo de expansão levava em consideração critérios pré-estabelecidos. Nesse sentido, era a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - SETEC - do MEC - Ministério da Educação - que avaliava e selecionava os municípios que seriam atendidos com a instalação de novas Instituições da Rede Federal de

Educação Profissional e Tecnológica, “[...] em função do preenchimento de critérios sociais e da garantia mínima de terreno em condições de iniciar a construção da unidade educacional, como contrapartida de infraestrutura por parte das prefeituras [...]” (Fernandes, 2015, p. 116). Assim, foram estabelecidas três dimensões para o processo de expansão: social, geográfica e de desenvolvimento, de tal modo que, segundo Oliveira e Gonçalves Júnior (2014, p. 2):

A dimensão social visava à universalização de atendimento aos territórios; a dimensão geográfica objetivava a interiorização da oferta pública de educação profissional e o atendimento aos municípios não atendidos por escolas federais; e a dimensão de desenvolvimento visava atender municípios que possuíam arranjos produtivos já identificados.

Conforme se pode verificar no figura 2, houve um crescimento acelerado da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Se, desde a edificação das primeiras unidades das Escolas de Aprendizizes e Artífices (EAA), em 1909, até o ano de 2002, foram edificadas instituições de ensino em 119, no período de 2003 a 2010, elas quase triplicaram, alcançando um total de 321 municipalidades. Entre os anos de 2011 e 2014, elas saltaram para 511. No período compreendido entre os anos 2015 e 2016, ocorreu uma desaceleração do processo de crescimento, passando a Rede a estar presente em 568 cidades.

**Figura 2** – Quantidade de municípios atendidos com a expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica



Fonte: <http://institutofederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>

Apesar de os números da Educação Profissional apontarem para o aumento de matrículas nas modalidades concomitante, subsequente e integradas ao ensino médio, alcançando um contingente de 1,44 milhão de alunos atendidos em 2013, a Rede Estadual de Educação continua a ser a maior responsável pela oferta de ensino médio, respondendo por 84,8% (oitenta e quatro vírgula oito por cento) das matrículas. De sua parte, a rede privada atende por 12,8% (doze vírgula oito por cento) e as Redes Federal e Municipal atendem juntas a 2,4% (dois vírgula quatro por cento). Esses dados são revelados pelo relatório técnico do Censo Escolar da Educação Básica, realizado pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2013). Considerando a dura realidade que os índices educacionais brasileiros apresentam sobre as redes estaduais e municipais, ser estudante de ensino da rede federal, assim como ter acesso a boas escolas privadas, infelizmente, se constitui em um privilégio, quando deveria ser um direito.

Registrou-se, no ano de 2005, com a instituição da Lei nº 11.184, de 07 de outubro de 2005, a transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná (CEFETPR) em Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Esta se tornou a primeira universidade da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (Brasil, 2005a), compreendendo um marco no processo de verticalização do ensino ministrado pelas instituições profissionalizantes do país.

O ano de 2006 foi marcado por instrumentações legais que afetam diretamente as unidades da Rede, tais como: i) o Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispôs sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no Sistema Federal de Ensino (Brasil, 2006a); ii) o Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, que instituiu, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), com o ensino fundamental, médio e a educação indígena (Brasil, 2006b); iii) o lançamento do *Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia*, para disciplinar as denominações dos cursos oferecidos por instituições de ensino público e privado (Brasil, 2018).

Outro fato relevante ocorrido no ano de 2006 foi o Ministério da Educação, (MEC), por intermédio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), em parceria com o Fórum Nacional de Gestores Estaduais de Educação Profissional, haver promovido conferências em 26 Estados da Federação e no Distrito Federal, com o objetivo de promover a integração entre os gestores da Educação Profissional e Tecnológica.

Esses encontros institucionais culminaram na 1ª Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, realizada no período de 05 a 08 de novembro de 2006, que teve como tema “Educação profissional como estratégia para o desenvolvimento e a inclusão social”. Organizada pela SETEC/MEC, o evento contou com a participação de representações de entidades que atuam na área de Educação Profissional e Tecnológica, de conselheiros de educação, do Ministério Público, além de pessoas ligadas a instituições não governamentais, a empresas privadas e a entidades sindicais de trabalhadores. Participaram do encontro 2.761 pessoas, passando a se constituir em um marco importante na educação brasileira, considerando ser a primeira conferência que o Ministério da Educação realizou em toda a sua história sobre essa temática.

Em 2007, houve o lançamento da segunda fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, tendo como meta entregar à população mais 150 novas instituições de ensino. Era intenção alcançar um total de 354 unidades até o final do ano de 2010. Essa ampliação, sintonizada com as necessidades de desenvolvimento local e regional, possibilitaria o atendimento das demandas de todas as regiões do país, no que concerne à oferta de cursos de qualificação, de cursos de ensino técnico, superior e de pós-graduação.

#### **1.4 O contexto da formação inicial de docentes**

Com a instituição do Decreto nº 2.406, de 27 de novembro de 1997, no rol de objetivos propostos para os então Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), foi atribuída a função de “[...] ministrar cursos de formação de professores e especialistas, bem como programas especiais de formação pedagógica, para as disciplinas de educação científica e tecnológica” (Brasil, 1997, p.2).

No então Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte (CEFTRN), essas reformas aplicadas no ano de 2002 resultaram na separação entre o ensino médio e a formação profissional. Buscando atender as exigências do Ministério da Educação e Cultura (MEC), a Instituição norte-rio-grandense implantou cursos de formação de professores, mais especificamente as licenciaturas de Física e de Geografia. Assim, pretendia atrelar a política de resgate da qualidade da educação básica à qualificação dos docentes.

A política de formação de professores no Brasil, ao que parecia, procurava dar ênfase à valorização e à qualificação permanente do docente em exercício e ao seu constante aperfeiçoamento. Prova disso foi a instituição do *Fundo* de Manutenção e Desenvolvimento da *Educação Básica* e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), criado pela Emenda

Constitucional nº 53/2006 (Brasil, 2006c) e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 (Brasil, 2007b) e pelo Decreto nº 6.253/2007 (Brasil, 2007b), com destaque para a formação dos professores da educação básica.

A despeito do previsto em lei e de que, à época, toda a Rede de Educação Profissional e Tecnológica tivesse sido “orientada” para implantar os cursos de formação de professores, inexistiu aporte financeiro, o que dificultou a abertura de novos cursos de licenciatura. sequer foi autorizada a abertura de novas vagas para a contratação de professores para atuarem nesses cursos de graduação. Evidencia-se aqui uma postura autoritária do Ministério da Educação para concretizar a aplicação da reforma educativa, sem propiciar as devidas condições de funcionamento.

Embora haja pesquisas que apresentem a necessidade de um redirecionamento de uma nova política de formação docente no Brasil, como afirmam Gatti, Barreto e André (2011), em “*Um estado da arte*”, a forma como essa política foi implementada na Rede Federal não encontrou justificativa à época, quer seja por questões conjunturais como a não vocação institucional, quer seja pela ausência de tradição na preparação de professores entre aqueles que fazem a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, quer seja pela falta de um debate amplo no interior da comunidade acadêmica.

Conforme aduzem as autoras Gatti, Barreto e André (2011), não se nega o fato de que, nas duas últimas décadas no Brasil, esforços foram concentrados na área educacional, tendo em seu horizonte os desafios postos pelas demandas que emergiram recentemente na sociedade brasileira. Imperativos advindos da consciência da obrigação da redução das desigualdades sociais e do pagamento da dívida secular – de ordem social, econômica e cultural no contexto dos direitos humanos –, proveniente de um passado escravista e de uma sociedade tradicional e conservadora.

As autoridades governamentais brasileiras foram pressionadas por movimentos de organizações civis, pelas universidades e por sindicatos a intervirem no sentido de melhoria da qualidade da educação ofertada. Tivemos pleitos em que se procuraram aumentar os anos de escolaridade da população e se elevaram os investimentos em infraestrutura. Como parte dessas iniciativas, sugeriram-se a ampliação das oportunidades na educação superior, a formação de docentes por diversos meios e o deslocamento da formação dos professores da educação básica do nível médio para o nível superior, a partir de programas de formação continuada. Também propôs-se orientar os currículos da educação básica, a melhorar os livros didáticos e a sua distribuição, entre tantas outras ações políticas.

Observa-se que, mesmo com todo o empenho em busca de conquistas que ressaltem a importância da educação, muito ainda há por se fazer. O Brasil está distante de uma qualidade educacional considerada razoável, sobretudo no que se refere às redes públicas de ensino, que atendem a maioria das crianças e dos jovens brasileiros. Entre os vários fatores intervenientes nessa situação, encontram-se questões que atingem a categoria docente, como a necessidade de investimentos à sua formação e o atendimento às reivindicações por melhores condições de trabalho. É nesse contexto de reestruturação das necessidades formativas, quanto à formação inicial de professores, que os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia se incorporam à Rede Nacional de Formação Continuada.

Assim, após sete anos de reformas educacionais, pautadas no ideário do “estado mínimo”, encaminhadas pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), e de sucessivos movimentos organizados pela sociedade civil, a fim de protestar contra essas ideias reformistas, no ano de 2004, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011), sob um novo olhar, introduziu uma nova perspectiva para a educação profissional no Brasil. Por intermédio do Decreto Federal nº 5.154 (Brasil, 2004), ele revogou o Decreto nº 2.208 (Brasil, 1997a) que havia extinguido o ensino técnico integrado ao médio, determinando o seu retorno no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

Não obstante o relevo do decreto presidencial retomando o ensino propedêutico nessas Intuições Federais de Ensino, ele não mencionou a oferta de cursos de formação pedagógica no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional. A questão docente foi sendo retomada posteriormente a partir da aprovação de legislação como, por exemplo, a Lei nº 11.784, de 22 de setembro de 2008, que instituiu a Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), destinada “[...] a profissionais habilitados em atividades acadêmicas próprias do pessoal docente no âmbito da educação básica e da educação profissional e tecnológica.” (Brasil, 2008b). Nessa nova carreira, considerou-se, como requisito de ingresso no cargo de Professor, ser este “[...] possuidor de habilitação específica obtida em licenciatura plena ou habilitação legal equivalente.” (Brasil, 2008b).

O Decreto nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (Brasil, 2008a), transformou os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET). Entre as premissas que envolvem a criação destes, constata-se a necessidade de se destinarem percentuais de vagas para distintas modalidades de ensino. Conforme o instituído, os

Institutos Federais devem ofertar, no mínimo, 50% das vagas para educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na modalidade integrada e, no mínimo, 20% das vagas para cursos de licenciatura e para “[...] programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de Ciências Naturais e Matemática, e para a educação profissional.” (Brasil, 2008a).

Os cursos de Formação de Professores compreendem um dos objetivos primordiais que envolvem a própria concepção dos Institutos Federais de Educação. Dessa forma, assume especial relevância se analisarem os múltiplos aspectos que permeiam o processo de sua implantação. Os Institutos Federais apresentam uma identidade complexa. Eles compõem autarquias de regime especial de base educacional humanístico-técnico-científica. Articulam a educação superior, básica e profissional. São pluricurriculares e multicampi, além de serem especializados na oferta de educação profissional e tecnológica em diferentes níveis e modalidades de ensino. Mais do que isso, essas instituições consolidam seu papel social vinculando a oferta do ato educativo ao princípio da primazia do bem social.

No que se refere ao Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), a oferta de licenciaturas se configurava como uma oferta isolada, efetuada apenas no então CEFET- Natal. A partir da promulgação do Decreto nº 11.892 (Brasil, 2008a), tornou-se obrigação. À medida que ocorria a expansão, com a edificação de novos *campi*, espalhados pelas diversas cidades consideradas polos regionais do Estado Norte-rio-grandense, foram gradativamente sendo implantados cursos de licenciatura nas áreas de Química, Física, Biologia e Matemática.

### **1.5 A LDB e a formação de professores da Educação Profissional**

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394 (Brasil, 1996c), trouxe consigo uma nova era de pacotes educacionais, estabelecidos por “especialistas”, para serem executados pelo conjunto dos profissionais da educação de todos os níveis e modalidades de ensino, como os “*kits* educacionais”. Eles eram compostos por equipamentos de televisão e antena parabólica, pelo Vídeo Escola, e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Médio, entre outros. Eles trouxeram propostas de mudanças na prática pedagógica que deveriam se consolidar a partir de seus usos.

Não obstante a dimensão pedagógica da proposta, os seus idealizadores não levaram em conta a dívida social acumulada junto aos educadores, que resultou em uma “desqualificação quanto ao seu saber profissional”, contribuindo para a “desvalorização da ação pedagógica”. Nem

de longe, as propostas de mudança deram respostas à expectativa de melhorar a qualidade de vida e de trabalho dos profissionais da educação.

As décadas de 1970 e 1980, em que predominou o tecnicismo, o ato de planejar foi reduzido ao “planejamento de resultados”, baseado em dados meramente quantitativos e em elementos de produtividade. Esse tipo de levantamento apontava para uma educação em massa e para resultados em curto prazo e atribuía aos professores a execução de tarefas. Não se falava em mais recursos para a educação. Desfocado da realidade dos educadores e das escolas, esse planejamento educacional era burocrático e sequer permitia o debate e a participação dos educadores no ato de planejar. Ele era autoritário, vindo do topo para a base.

No plano da formação de professores, deve-se considerar que esse tipo de reforma não deve conferir tão somente uma habilitação legal ao exercício profissional da docência. O professor formador tem de dispor dos requisitos necessários para uma atuação pautada na reflexão crítica e na autonomia intelectual, na medida em que lecionar não compreende uma atividade burocrática para a qual se adquirem conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas. Ensinar é dar a contribuição necessária ao processo de humanização dos alunos, é levá-los a se perceberem enquanto seres historicamente situados. Nesse sentido, é mister que os professores também se percebam em sua historicidade e que sejam cômicos dos desafios que o ensino como prática social lhes impõe no cotidiano letivo.

Após a aprovação da LDB, Lei nº 9.394 (Brasil, 1996c), o governo brasileiro aprovou dois Planos Nacionais de Educação (PNE). O primeiro, por meio da Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, com objetivos e metas para a educação em um período de 10 anos. Em última instância, suas metas não foram cumpridas. O segundo, disposto na Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (Brasil, 2014), foi aprovado e está estruturado em 20 metas, cada uma delas com prazos intermediários e um prazo final, com indicações de estratégias a serem adotadas.

A execução do PNE e o cumprimento dos fitos estão sendo monitoradas por representantes governamentais e pela sociedade civil: Ministério da Educação (MEC), Conselho Nacional de Educação (CNE), Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal e Fórum Nacional de Educação. Até o presente momento, os indicadores de acompanhamento da aplicação do Plano não são nada animadores. Passados quatro anos de vigência, apenas a Meta 13 que se refere à titulação docente foi cumprida.

No que concerne ao financiamento da educação pública, o documento indica que o investimento do governo deve “[...] atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto – PIB do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio” (Brasil, 2014, p.20). No ano da aprovação do PNE, o Brasil investia em educação apenas 5% (cinco por cento). Passados quatro anos, o investimento foi elevado em 0,5%, alcançando uma aplicação de recursos na ordem de 5,5% (O POVO, 2018). Como essa meta funciona como um balizador para o cumprimento das demais, a não garantia dos recursos impactará decisivamente sobre os outros indicadores.

A Meta 11 diz respeito à educação profissional. Ela determina “[...] triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta em pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público.” (Brasil, 2014, p.71). A expansão até agora efetuada compreende tão somente 5% do intento planejado. Seria necessário que 430 mil novas vagas fossem criadas a cada ano para alcançar a totalidade desse indicador (O POVO, 2018). Esses dados apontam para a necessidade de uma expansão da Rede Federal de Educação Profissional bem mais intensa do que a realizada até o presente momento.

Em relação ao ensino superior, o Plano Nacional de Educação definiu como escopo as Metas de 12 a 15. Aqui, faz-se referência àqueles objetivos que dizem respeito diretamente ao presente objeto de investigação. A Meta 12 trata da elevação da taxa bruta e da taxa líquida das matrículas nas instituições de ensino superior em 50% , considerando a faixa etária dos estudantes entre 18 e 24 anos, fazendo a ressalva de que seja “[...] assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público.” (Brasil, 2014, pp.73-80). Atualmente, essa taxa de matrícula é calculada na faixa de 34,6% (O POVO, 2018).

A despeito da distância entre o planejado e o até aqui executado, o desafio maior consiste em elevar a taxa bruta de matrícula no ensino superior, sobretudo nas regiões Norte e Nordeste do Brasil, especialmente em seus interiores, locais onde esse nível de ensino está vinculado a uma política de interiorização das Universidades e dos Institutos Federais de Educação, além das Universidades estaduais e privadas.

Conforme afirmado, foi cumprida apenas a Meta 13 do PNE que propunha elevar “[...] a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75%, sendo, do total, no

mínimo, 35% doutores.” (Brasil, 2014, p.71). No Brasil, o índice de docentes com mestrado é de 77,5% e com doutorado é de 39,8% (O POVO, 2018).

De sua parte, a Meta 15, que se refere à política nacional de formação dos profissionais da educação, propunha instituir, até o ano de 2015, uma política nacional de formação dos profissionais da educação que alcançasse 100% dos professores da educação básica, consoante determinam os incisos I, II e III do *caput* do Artigo nº 61 da Lei nº 9.394, da LDB (Brasil, 1996c), que visa assegurar “[...] que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.” (Brasil, 2014). Em termos nacionais, o índice de professores devidamente formados para atuação na educação infantil é de apenas 46,6%, no ensino fundamental, de 50,9% (cinquenta vírgula nove por cento) e, no ensino médio, de 60,4% (O POVO, 2018). Esses dados tornam patente o distanciamento entre o proposto e o realizado.

As metas e estratégias do PNE incidirão nas bases para a efetivação de uma política nacional de formação dos profissionais da educação e para as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério. Conforme consta no Parecer 2/2015, do Conselho Nacional de Educação (Brasil, 2015), essa política tem por centralidade a busca de maior organicidade na formação dos profissionais da educação, incluindo o magistério. Assim, a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica tem por finalidade organizar e efetivar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, em estreita articulação com os sistemas, redes e instituições de educação básica e superior, a formação dos profissionais da Educação Básica, a ser coordenada pelo MEC e se constitui em componente essencial à profissionalização docente e, por conseguinte, à definição dos currículos da formação.

Para além da formação de professores para a Educação Básica, há também a especificidade na formação de professores para o ensino técnico, o que tem sido objeto de estudos de pesquisadores no país (Dante, 2008,2013; Machado, 2008a, 2008b). Isso indica a busca por uma identidade particular do ensino técnico, que precisa ser valorizado e assumido, devendo em consequência de sua importância ser considerado nas políticas e práticas relativas à formação de seus docentes.

Vale ressaltar que essa formação é marcada por fragmentação e por um caráter imediatista e emergencial. Falta a ela enraizamento de propostas na prática das agências formadoras. Ela é

marcada por reducionismos na concepção da função docente. Se isso não bastasse, há um desinteresse da produção científico-acadêmica no que tange à formação docente na educação profissional.

Apesar da profusão de documentos legais sobre o ensino técnico no Brasil desde suas origens, a preocupação com a sistematização da formação de seus professores, em âmbito nacional, só vai se manifestar, conforme se viu, a partir da década de 1940. Essa preocupação se manifesta por meio de dispositivos específicos para os diferentes ramos do ensino ligados aos díspares setores da economia e em atendimento às necessidades imediatas de demanda por professores. De acordo com as necessidades do setor produtivo, conformaram-se as linhas de ensino.

Nessas condições, as propostas de formação de professores para o ensino técnico assumem, elas mesmas, o caráter emergencial e não favorecem à consolidação de uma cultura própria na área, mesmo no interior das agências formadoras. Quanto à natureza da função docente, há uma tradição na área no sentido de considerar que, para ser professor, o mais importante é ser profissional da área relacionada à(s) disciplina(s) a ser(em) lecionada(s).

## **1.6 Licenciaturas do IFRN: opção pela formação de formadores**

A forma de ingresso no Instituto Federal Norte-rio-grandense, assim como em todas as instituições da Rede Federal, se dá por meio de concurso público de provas e títulos, em conformidade com a legislação nacional que trata desse fim. A Lei 12.772, de 28 de dezembro de 2008, que instituiu o Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal, em seu Artigo nº 1º, alínea III, define a “Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, composta pelos cargos de provimento efetivo de Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico [...]” (Brasil, 2008c, p.2). Em seu Artigo nº 10, inciso primeiro, fica estabelecido que o ingresso para provimento efetivo do cargo de professor ocorrerá sempre no Nível 1, da Classe D I, mediante aprovação em concurso público de provas ou de provas e títulos. No concurso público de que trata o *caput*, é exigido diploma de curso superior em nível de graduação.

Constata-se, desse modo, que há impedimento legal para que seja realizado concurso exigindo nível de pós-graduação, salvo quando a vaga é exclusiva para o professor atuar no curso de mestrado, como já ocorreu no Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN). Como já mencionado anteriormente, há professores que atuam em diferentes níveis e modalidades de ensino: no superior, no técnico integrado ao médio, nas modalidades do ensino integrado regular,

no integrado da Educação de Jovens e Adultos (EJA), no técnico subsequente (pós-médio) e/ou nos cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC). O critério para as escolhas de quais docentes vão ensinar no ensino superior está vinculada à formação em nível de pós-graduação.

Todavia, como o IFRN não possui projeto sistemático de formação continuada para seus professores, principalmente, para aqueles que se encontram nos três primeiros anos de sua entrada na Instituição, período em que se encontram no estágio probatório, isso gera uma grande preocupação entre os professores e gestores do 3º grau. Essa preocupação quanto à necessidade de um projeto formador se fortalece, na medida em que se verifica que a maioria dos docentes tem apresentado pouca ou nenhuma experiência com a formação. A superação desse vazio contribuiria para que os professores do Instituto pudessem assimilar a cultura institucional, para se apropriarem de documentos oficiais inerentes ao magistério do ensino superior e, sobretudo, para se assenhorem dos conhecimentos julgados necessários ao saber formativo.

## **1.7 A evolução das ofertas de cursos de licenciaturas**

Os cursos superiores na área de formação de professores tiveram seu início no ano de 2002, no então CEFET/RN. Inicialmente, com os cursos de Licenciatura em Geografia e Licenciatura em Física. A oferta foi uma imposição do MEC para toda a Rede Federal. À época, uma parte do financiamento da instituição estava condicionada à referida oferta.

### **1.7.1 Cursos de graduação**

Atualmente, existem díspares cursos superiores nas áreas de educação, organizados em diferentes campos de conhecimento, distribuídos nos diversos *campi* do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN). São ofertados cursos de Licenciatura, cursos de pós-graduação *Lato Sensu* (Aperfeiçoamento e Especialização) e *Stricto Sensu* (Mestrados Profissionais e Acadêmicos). Além desses, há a oferta de cursos de Formação Pedagógica para Docentes não licenciados. Há também os seguintes cursos de licenciatura: Biologia, Espanhol, Física, Geografia, Informática, Matemática, Química e Letras Espanhol em nível de Educação a Distância (EaD).

Quanto aos cursos *Lato Sensu*, eles se dão nas modalidades Aperfeiçoamento e Especialização. No primeiro caso, existem dois cursos de Educação a Distância (EaD): Aperfeiçoamento em Gestão, e Educação Profissional Integrada à Educação Básica. Em nível de Especialização, são ofertados os seguintes cursos presenciais: Especialização em Educação Ambiental e Geografia do Semiárido; Educação e Contemporaneidade; Ensino de Língua Portuguesa

e Ensino de Ciências Naturais e Matemática. Há também Cursos de Especialização na modalidade EaD: Educação Ambiental e Geografia do Semiárido; Matemática numa Abordagem Transdisciplinar; Literatura e Ensino; Tecnologias Educacionais e Educação a Distância para professores dos municípios do Rio Grande do Norte; Língua Portuguesa, Matemática e Cidadania; Gestão Pública; Educação do Campo – Saberes da Terra e; Educação Profissional Integrada à Educação Básica.

O Curso de Formação Pedagógica de Docentes para a Educação Profissional foi organizado na modalidade presencial, tomando forma de um Programa Especial de Formação Pedagógica. Apresenta como objetivo geral propiciar formação pedagógica a estudantes-professores “[...] em exercício na educação profissional, que atua na área ou nas áreas ou disciplinas de sua formação inicial em nível de graduação tecnológica, bacharelado, engenharia ou equivalente, na forma da lei [...]” (IFRN, 2015, p.8), que ainda não tenham concluído estudos em um curso de licenciatura. Consoante a proposta, seus saberes devem ser plurais, constituídos pela conjugação de uma formação científica e pedagógica, adquirida pela agregação de conhecimentos disciplinares e haveres sorvidos de experiências formativas e vivências docentes. Conforme aprovado pelo Conselho Superior da Instituição (CONSUP), consoante Resolução nº 01/2015-CONSUP/IFRN, de 13 de fevereiro de 2015 (IFRN, 2015), o Curso foi organizado em 18 (dezoito) meses, contendo uma carga horária de 801 (oitocentas e uma) horas. Sua oferta foi autorizada para ter funcionamento no *Campus* de Parnamirim.

Conforme proposta institucional, o Curso Superior de Licenciatura em Biologia tem por objetivo formar o profissional docente com “um saber plural, constituído pela internalização de saberes da área específica, saberes pedagógicos e saberes experimentais.” (IFRN, 2012b, p.10). Visa formar profissionais para atuarem na Educação Básica, com condições para ensinar sobre a conformação da vida biológica. O Curso se propõe a dotar os estudantes de conteúdos filosóficos, que lhes propiciem domínio teórico-metodológico para ministrar aulas sobre os principais fenômenos que compõem esse campo científico. Visa também propiciar o desenvolvimento de projetos de pesquisas, assim como a produção de conhecimentos na área da Biologia e da Educação de forma integrada. O curso possui carga horária de 3.404 horas, distribuídas em 4 anos. Seu funcionamento foi autorizado pelo Conselho Superior (CONSUP) no *Campus* de Macau, conforme Resolução nº 07/2012-CONSUP/IFRN, de 1 de março de 2012 (IFRN, 2012b).

De sua parte, o Curso Superior de Licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática, organizado na modalidade presencial, apresenta como objetivo geral “[...] possibilitar a formação do

profissional docente em exercício na educação básica pública.” (IFRN, 2012g, p.10). Sua proposta visa albergar docentes que lecionem em “[...] área ou disciplina distinta daquela de sua formação inicial.” (IFRN, 2012i, p.10). Tem por objetivo a busca por “[...] um saber plural, constituído pela internalização de saberes da área específica, saberes pedagógicos e saberes experienciais.” (IFRN, 2012i, p.10), direcionado para as áreas das Ciências da Natureza e da Matemática. Autorizado para ser ministrado no *Campus* Pau dos Ferros, sua aprovação ocorreu por intermédio da Resolução nº 26/2012-CONSUP/IFRN, de 20 de março de 2012 (IFRN, 2012i). Organizado com uma carga horária de 1.409 (uma mil, quatrocentas e nove) horas, o Curso teve sua primeira turma formada após 2 (dois) anos de duração, no ano de 2014.

O Curso Superior de Licenciatura em Espanhol, na modalidade presencial, tem por objetivo formar licenciandos em Língua Espanhola para ministrarem aulas na Educação Básica, e se propõe a possibilitar uma “[...] visão ampla do papel do educador” [...] (IFRN, 2012g), que deve ser formado para trabalhar em “equipes multidisciplinares e interdisciplinares” (IFRN, 2012g, p.8) e para utilizar conhecimentos adquiridos em seus estudos linguísticos, a fim de compreender e significar o mundo vivido. Autorizado para funcionar no *Campus* Natal Central, com uma duração de 4 anos e uma carga horária de 3.554 horas, esse curso teve sua oferta aprovada consoante a Resolução nº 12/2012-CONSUP/IFRN, de 1º de março de 2012 (IFRN, 2012g).

De acordo com a página eletrônica do IFRN, o Curso de Licenciatura em Física visa “[...] à formação do professor de forma integral. Ocupa-se com a formação e disseminação do saber da Física nas diferentes instâncias sociais, na educação formal ou por meio da educação informal, em museus de ciência ou afins.” (IFRN, 2012a, p.8). A proposta se lança para além da aquisição de saberes formais, afirmando que os estudantes deverão contribuir para o “exercício crítico da cidadania”, de modo a lhes possibilitar “melhor qualidade de vida” (IFRN, 2012a). Segundo a Resolução nº 06/2012-CONSUP/IFRN, de 1º de março de 2012 (IFRN, 2012a), o Curso foi autorizado para operar nos *Campi* de Caicó, João Câmara, Natal Central e Santa Cruz. Ele foi estruturado com duração de 4 anos e com uma carga horária letiva de 3.209 horas.

Segundo o Projeto Pedagógico do Curso Superior de Licenciatura em Geografia, na modalidade presencial, esse curso objetiva formar docentes para lecionarem a disciplina de Geografia na Educação Básica, “[...] através de um processo de apropriação e de produção de conhecimentos científicos e tecnológicos, capaz de contribuir para a formação humana integral e com o desenvolvimento socioeconômico da região [...]” (IFRN, 2012f, p.12). Entre os objetivos

propostos para serem atingidos, ao término da formação, consta “[...] Promover a reflexão acerca do desafio da complexidade que envolve as transformações socioespaciais e ambientais e seus impactos na sociedade.” (IFRN, 2012f, p.12). Afirmando seu compromisso com o tempo presente, propõe-se a “Discutir a relação espaço-tempo numa perspectiva crítica considerando a historicidade para compreender as desigualdades socioespaciais presentes em nossa sociedade.” (IFRN, 2012f, p.12). Organizado em 4 anos, contendo uma carga horária total de 3.284 horas, foi autorizada a oferta do Curso no *Campus* Natal Central, conforme Resolução nº 11/2012-CONSUP/IFRN, de 1º de março de 2012 (IFRN, 2012f).

O Curso Superior de Licenciatura em Informática, constituído no âmbito do IFRN, ao articular as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) à Educação “[...] inova pedagogicamente sua concepção de formação de professores [...]” (IFRN, 2012e, p.10), pondo em ação a tríade ensino, pesquisa e extensão. Fruto dessa opção teórico-metodológica, assume o compromisso de formar profissionais que também atuem junto aos docentes no uso e desenvolvimento da informática aplicada à educação. Ao término de seus estudos, o licenciado dentro de outras atribuições deverá ser capaz de “[...] Utilizar o conhecimento específico da computação como ferramenta para o desenvolvimento de aplicação educacionais [...]” (IFRN, 2012e, p.11), tais quais: avaliar programas e equipamentos para aplicação educacional, incluindo requisitos pedagógicos e de comunicação homem-computador, definir requisitos e especificar sistemas de ensino de Educação a Distância etc. De acordo com a Resolução nº 10/2012-CONSUP/IFRN, de 1º de março de 2012 (IFRN, 2012e), os *Campi* de Ipangaçu e Natal Zona Norte receberam autorização para ofertar a Licenciatura. Ela foi estruturada contendo uma carga horária de 3.404 horas e uma duração de 4 anos.

Já o Curso Superior de Licenciatura em Letras Espanhol foi organizado na modalidade de Educação a Distância (EaD), tendo como objetivo geral preparar docentes nas áreas de Língua Espanhola e de Espanhol direcionado à Educação Básica. No decorrer de suas formações, os licenciandos devem se apropriar dos conhecimentos linguísticos para utilizá-los no processo de significação e de ressignificação do sentido da vida. Ao término do processo formativo, eles devem estar “[...] aptos a desenvolver sua capacidade intelectual e criativa por meio da linguagem, especificamente da língua espanhola [...]” (IFRN, 2012h, p.13). Planejado com duração de 4 anos e 6 meses, compreendendo 3.704 horas letivas, a oferta do curso foi autorizada para se realizar no *Campus* de Educação a Distância, consoante Resolução nº 13/2012-CONSUP/IFRN, de 1º de março de 2012 (IFRN, 2012h).

O Curso Superior de Licenciatura em Química objetiva formar profissionais para o exercício da docência na Educação Básica. Entre seus objetivos, consta “[...] promover uma formação generalista e interdisciplinar, fundamentada em sólidos conhecimentos de Química.” (IFRN, 2012c, p.12). Realizando a articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão, associada à aquisição das ferramentas específicas, o Curso “[...] deve formar professores reflexivos acerca de sua prática pedagógica, conscientes da necessidade do aprendizado significativo do aluno e do conhecimento da escola” (IFRN, 2012c, p.12). Aprovado pela Resolução nº 08/2012-CONSUP/IFRN, de 1º de março de 2012 (IFRN, 2012c), o Curso foi autorizado a funcionar nos *Campi* de Apodi, Currais Novos, Ipanguaçu e Pau dos Ferros. Sua duração é de 4 anos e a carga horária distribuída em 3.404 horas.

Segundo seu Projeto Pedagógico, o Curso Superior de Licenciatura em Matemática tem por intento formar profissionais docentes para atuarem na Educação Básica e em cursos de formação de professores. Sua formação deve “Possibilitar uma visão ampla do conhecimento matemático e pedagógico, de modo que o futuro professor possa se especializar em áreas afins.” (IFRN, 2012d, p.10). Por isso, esse profissional deve ser possuidor de conhecimentos da Matemática Pura, da Matemática Aplicada, da Educação Matemática e da Matemática para a Educação Básica, a ser aplicada em sala de aula. O licenciado pode trabalhar na elaboração de materiais didáticos direcionados para o ensino de Matemática, efetuar pesquisas no campo sobre a Educação e Educação Matemática, desenvolver pesquisas, produzir materiais didáticos, desenvolver modelos matemáticos para resolver problemas nas mais diversas áreas do conhecimento etc. Com uma carga horária de 3.344 horas, distribuídas em 4 anos, foram autorizados a ofertar o Curso os *Campi* de Mossoró, Natal Central e Santa Cruz, consoante Resolução nº 09/2012-CONSUP/IFRN, de 1º de março de 2012 (IFRN, 2012d).

As aprovações dos cursos de formação docente pelo Conselho Superior (CONSUP), do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), a quem compete a autorização de seus funcionamentos, visando atender ao disposto na legislação responsável pela criação dos Institutos Federais, de acordo com a Lei 11.892/2008, testemunham o esforço institucional realizado desde o ano de 2012 em educar os educadores. Em um número de sete, essas resoluções foram aprovadas no ano de 2012, autorizando o funcionamento de cursos de licenciaturas nos diversos *campi* que integram o IFRN, tornando patente a importância da exigência de uma atuação específica de profissionais em cada uma dessas licenciaturas ofertadas. Elas consubstanciam um

movimento auspicioso no sentido de oferecer relevantes contribuições à formação docente àqueles que fazem a Educação Básica.

### **1.7.2 Cursos de pós-graduação**

Atualmente o IFRN oferta 20 (vinte) cursos em nível de pós-graduação, sendo 16 (dezesseis) especializações (*Lato Sensu*) e quatro mestrados (*Stricto Sensu*): o Mestrado Profissional na área de Formação de Professores de Física, o Mestrado Profissional em Uso Sustentável dos Recursos Naturais, o Mestrado Acadêmico em Educação Profissional e o Mestrado Profissional em Educação Profissional.

Em 2013, o *Campus* de Pau dos Ferros do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), em parceria com a Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN) e a Universidade Federal do Semiárido (UFERSA), aprovou um projeto de mestrado interdisciplinar na área de Ensino. Nele, atuam professores das três instituições, conforme dispõe o convênio firmado entre elas. Como resultado institucional, esse curso vem contribuindo com a formação de professores e técnicos do quadro de pessoal tanto do *Campus* de Pau dos Ferros, quanto de outros *campi* do IFRN. Ele também vem beneficiando estudantes egressos do curso de Química ofertado em Pau dos Ferros, pois se configura em uma importante alternativa de formação continuada *stricto sensu* na região.

Além desse convênio, há vários outros celebrados pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN) com instituições que se propõem a atuar nesse campo da formação continuada de seus quadros funcionais, tanto com o segmento administrativo, quanto com o docente. Nesse contexto, destacam-se convênios como o realizado com a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), em regime interinstitucional de doutoramento. No quadro 3, apresenta-se a distribuição de convênios e negociações firmadas entre o Instituto Federal Norte-rio-grandense com outras instituições acadêmicas nacionais, para atendimento de demandas referentes à formação dos professores e técnicos administrativos do IFRN.

**Quadro 3** – Demonstrativos dos convênios celebrados com instituições acadêmicas para atendimento de demandas formativas do IFRN

Símbolo	Convênios e Negociações
 Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Mestrado em Energia Elétrica - UFRN Mestrado em Matemática e Ciências Naturais - UFRN
 Universidade do Estado do Rio Grande do Norte	Mestrado em Ciências Sociais e Humanas - UERN - 02 Vagas Mestrado em Ensino - UERN - 03 Vagas Mestrado em Letras - UERN - 01 Vaga Mestrado em Serviço Social e Direitos Sociais - UERN - 02 Vagas Mestrado em Educação - UERN - 07 Vagas
 Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Mestrado em Engenharia Mecânica - UFRN - 06 Vagas
 Universidade Potiguar LAUREATE INTERNATIONAL UNIVERSITIES Universidade Potiguar	Mestrado Profissional em Administração - UNP - 15 Vagas
 UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO UFRJ Universidade Federal do Rio de Janeiro	Doutorado em Planejamento Energético DINTER

Fonte: SUAP/IFRN

Os convênios para formar o quadro de pessoal docente e técnico administrativo com outras instituições de ensino superior não se prendem ao âmbito nacional. O contrato internacional firmado com a Universidade do Minho, sediada em Portugal, uma Instituição reconhecida internacionalmente como uma referência da área acadêmica, testemunha o esforço institucional realizado. Esse convênio em vigência propiciou até o presente momento 100 (cem) vagas para doutoramento em diversas áreas distribuídas nos *campi* da Universidade do Minho, conforme mostra o quadro 4 a seguir:

**Quadro 4** – Demonstrativo da distribuição dos Institutos da Universidade do Minho para atendimento às turmas selecionadas pelo IFRN

Símbolo	Institutos ou Escolas	Turmas
	Instituto de Educação	02
	Instituto de Ciências Sociais	01
	Escola de Engenharia	02
	Escola de Ciências	01

Fonte: SUAP/IFRN

Com a recente assinatura de renovação, verifica-se que a Universidade do Minho se dispôs a ampliar sua atuação de atendimento as demandas emergentes do IFRN. Conforme apresentado no quadro 4, o IFRN se propôs ao investimento na formação, buscando a capacitação em nível de mestrado e doutorado, para técnicos administrativos da Instituição. Essa iniciativa foi direcionada especialmente para atendimento ao seu quadro docente.

A decisão de investir no doutoramento considerou o *status* em que se encontra o IFRN e as novas atribuições que lhe foram acrescidas a partir da transformação de Centro Federal Norte-rio-grandense em Instituto Federal do Rio Grande do Norte. Verifica-se que esses investimentos se coadunam com a mudança de identidade institucional, haja vista a necessidade de capacitação dos profissionais em áreas específicas, visando ampliar a qualidade das ofertas dos cursos superiores da Instituição, para albergar os cursos existentes e avançar em novas ofertas, nas áreas de tecnologia e de formação de professores, tanto em nível de graduação quanto de pós-graduação.

Essa política de qualificação dos servidores, adotada pelo IFRN, se associa ao Artigo nº 18, da Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012 (Brasil, 2012c), que legislou sobre o Reconhecimento de Saberes e Competências (RSC) docente. A Lei possibilita que professores graduados, especialistas e mestres da Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, tenham a sua gratificação, Restituição por Titulação (RT), equiparada ao nível de formação imediatamente superior:

Artigo 18. No caso dos ocupantes de cargos da Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, para fins de percepção da RT, será considerada a equivalência da titulação exigida com o Reconhecimento de Saberes e Competências – RSC.

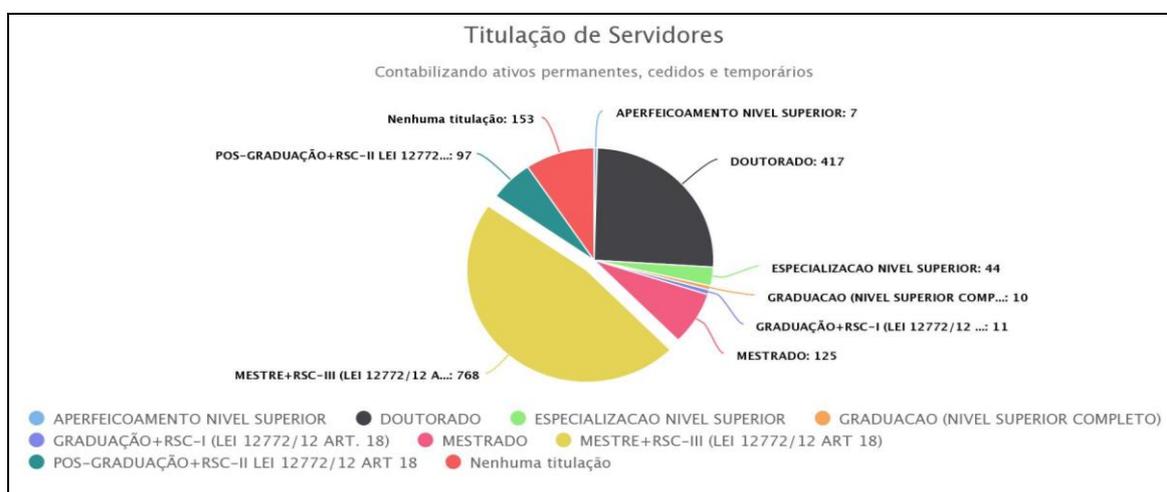
§ 1º O RSC de que trata o caput poderá ser concedido pela respectiva IFE de lotação do servidor em 3 (três) níveis: I – RSC - I; II – RSC- II; e III – RSC- III.

§ 2º A equivalência do RSC com a titulação acadêmica, exclusivamente para fins de percepção da RT, ocorrerá da seguinte forma:

- I - Diploma de graduação somado ao RSC-I equivalerá à titulação de especialização;
  - II - Certificado de pós-graduação lato sensu somado ao RSC-II equivalerá a mestrado; e
  - III - Titulação de mestre somada ao RSC-III equivalerá a doutorado.
- § 3ª Será criado o Conselho Permanente para Reconhecimento de Saberes e Competências no âmbito do Ministério da Educação, com a finalidade de estabelecer os procedimentos para a concessão do RSC (Brasil, 2012c, p.9).

A figura 3, ilustra a totalidade de professores docentes ativos permanentes, professores cedidos e temporários e suas respectivas titulações. Percebe-se nele a importância da referida lei para a progressão docente a partir do reconhecimento de seus saberes e competências. Embora essa lei beneficie o professor financeiramente, o RSC não serve de critério qualitativo nas avaliações de ensino superior a que a instituição é submetida periodicamente.

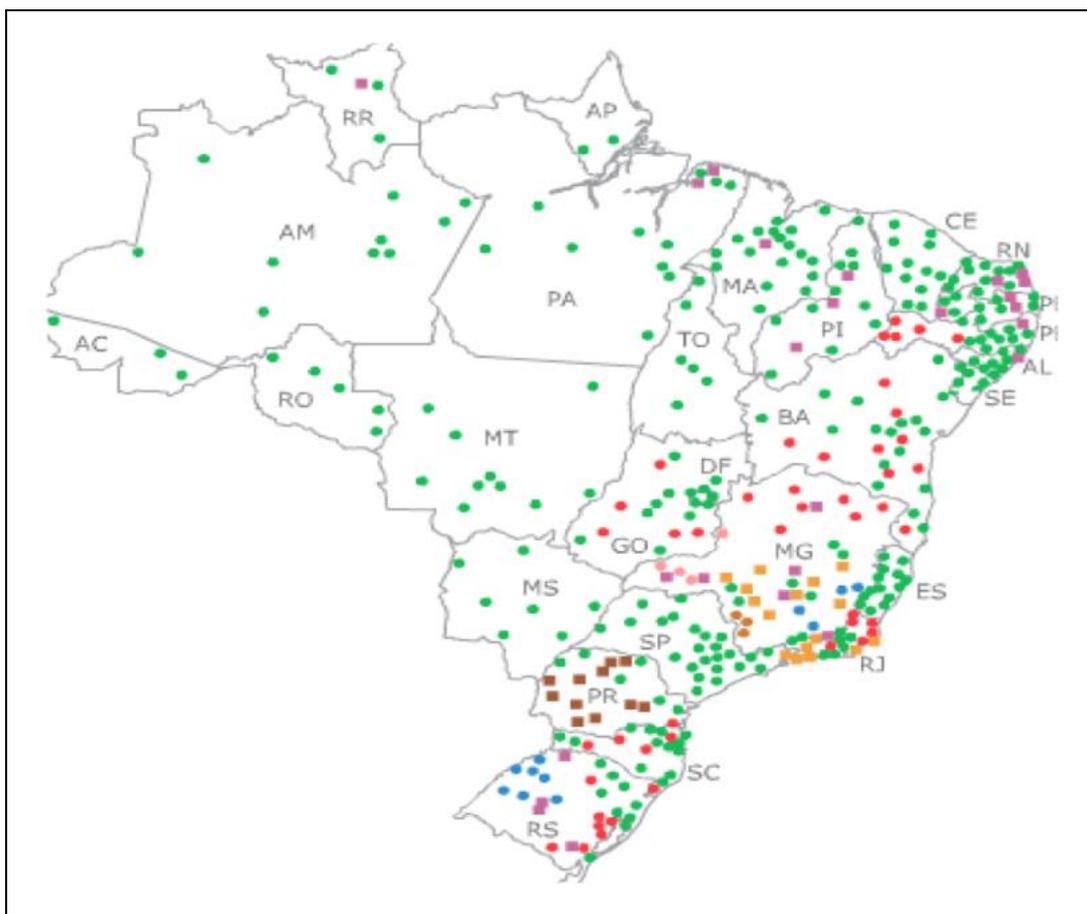
**Figura 3** - Demonstrativo da quantidade de docentes do IFRN e suas titulações



Fonte: SUAP/IFRN

Pela quantidade de convênios apresentados e pela própria dinâmica de investimento da Instituição em formação continuada, conforme o que está ilustrado na figura 3, associada à solicitação de Reconhecimento de Saberes e Competências, a movimentação docente no sentido de içar sua qualificação e seu percebimento salarial torna-se a cada ano mais elevada. Não obstante, esse quadro não revela nem anula a necessidade de investigação quanto às demandas de formação específica dos professores que atuam na formação docente.

Por fim, considera-se importante apresentar, na figura do mapa que segue, a configuração atual da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, para ilustrar o alcance do seu processo de expansão por todo o território brasileiro.



**Figura 4** – Mapa da Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica no Brasil

Fonte: SETEC/MEC

Aqui, faz-se necessário abrir um parêntese para ressaltar que, a despeito da amplitude do processo de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, a Meta 11 do Plano Nacional de Educação (PNE) determina que sejam triplicadas as matrículas no ensino técnico de nível médio em dez anos, assegurando a manutenção da qualidade de sua oferta (Brasil, 2014). Como a expansão até o presente momento compreende tão somente 5% (cinco por cento) do previsto (O POVO, 2018), há a necessidade de que seja ampliado o nível de crescimento das Instituições Federais de Ensino.

Convém ressaltar que essa Rede de Educação se encontra no topo do *ranking* das melhores escolas de ensino médio do mundo, com desempenho nas áreas de matemática, ciências e leitura. Segundo pesquisa trienal, realizada pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), em sua última edição,

referente ao ano de 2015 (Quadro 5), embora o Brasil ocupe tão somente a 63<sup>a</sup> (sexagésima terceira) posição entre os 72 (setenta e dois) países pesquisados, os Institutos Federais de Educação superaram o desempenho das demais escolas brasileiras (Brasil, 2018). Seus indicadores se aproximam das escolas que integram os países centrais do mundo capitalista em nossa contemporaneidade:

**Quadro 5** – Desempenho dos estudantes segundo o PISA 2015

Instituições	Nota (segundo área)		
	Matemática	Ciências	Leitura
Média Rede federal	488	517	528
Média Brasileira	377	401	407
Média dos países membros da OCDE	490	493	493

Fonte: MEC/INEP

Segundo dados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), relativos ao ano de 2014, no *ranking* composto pelos Colégios de Aplicação das Universidades Federais, pelos Colégios Militares e pelos Institutos Federais de Educação, das 100 (cem) melhores escolas públicas apenas uma integra as redes municipais de educação e se encontra situada no Estado de São Paulo: a Escola Técnica de Paulínia. Os dados apresentados representam apenas um reflexo do significado da expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica para a formação dos jovens brasileiros na faixa etária de 14 a 25 anos.

Enfim, pode-se afirmar que a Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia tem ofertado à sociedade brasileira, desde sua criação, uma educação de qualidade, com referência social, formando, ao longo de mais de um século de existência, homens e mulheres aptos a viverem em sociedade e se inserirem no mundo do trabalho e/ou com capacidade para entrar no ensino superior, verticalizando seus conhecimentos e, portanto, contribuindo para a construção de uma sociedade melhor e mais justa. O fato de reconhecer sua importância, no cenário educacional brasileiro, impulsiona a instituição a buscar novos caminhos para que a educação nela ofertada em todos os seus níveis e modalidades seja continuamente aperfeiçoada.



---

## **Capítulo II – Currículo e desenvolvimento curricular**

---



Em sua origem latina, a palavra *curriculum* refere-se a caminho, trajeto, percurso, pista ou circuito atlético; significa, ainda, “correr”, “curso” ou “carro de corrida”, podendo referir-se, também, à “ordem como sequência” e à “ordem como estrutura” (Goodson, 1995, p. 7). Datam do século XVI, no entanto, os registros históricos de quando, e em que circunstância, aparece, pela primeira vez, a palavra *curriculum* aplicada aos meios educacionais.

O currículo é um campo de estudo, um projeto em essência inacabado em razão da necessidade de estar em constante mudança, conforme as necessidades sociais que o definem. Enquanto campo do conhecimento, ele se debruça sobre as realidades alicerçadas nas dinâmicas históricas, culturais, educacionais, políticas e econômicas (Pacheco, 2001).

Entendido como ponto de partida de qualquer projeto de formação, o currículo expressa, em primeiro lugar, as tensões, os conflitos, consensos e interesses na (re)definição das políticas e práticas educativas. Por conseguinte, ele é um lugar, um território onde se estabelecem relações de poder, mas também onde são definidas concepções que representem melhor o pensamento hegemônico de determinada comunidade escolar. Por fim, o currículo tem um poder transformador – se definido coletivamente –, partindo dos princípios e das definições sobre o que é o ser humano em correspondência com as várias concepções de sociedade, de ciência, de tecnologia de trabalho e de educação.

Nesse aspecto, a própria escola origina-se de uma construção enquanto materialidade histórica resultante, por sua vez, da coletividade social (representada pelo Estado) e suas múltiplas representações intelectuais, morais e práticas. Dessa maneira, cada época pensa e constrói uma concepção de escola de acordo com suas respectivas circunstâncias e, assim, elabora igualmente o currículo que a alicerça.

Na Grécia Antiga, por exemplo, a relação entre a escola e o Estado norteou diretrizes que, ao longo dos tempos, afirmariam a dimensão histórica e política da educação com tamanho relevo humano, que as sucessivas épocas voltariam sempre a revisita-la como fonte de inspiração – sobretudo pelo empenho holístico com que os antigos gregos buscavam formar os cidadãos tanto para o pensamento quanto para a ação. Em seu clássico *Paidéia*, que trata da formação do antigo povo grego, Jaeger (1995, p. 4) assim expõe, simultaneamente, a constância e a relatividade que caracterizariam o processo pedagógico a partir daquela origem histórica:

A educação participa na vida e no crescimento da sociedade, tanto no seu destino exterior como na sua estruturação interna e desenvolvimento espiritual; e, uma vez que o

desenvolvimento social depende da consciência dos valores que regem a vida humana, a história da educação está essencialmente condicionada pela transformação dos valores válidos para cada sociedade.

As diferentes maneiras como as cidades-estados gregas compreendiam a educação resultavam, em termos gerais, nos anseios por uma formação ao mesmo tempo destinada aos assuntos abstratos (filosóficos, jurídicos, estéticos etc.) e pragmáticos (em relação ao comércio e às guerras, por exemplo) que atendessem, por fim, à formação plena do cidadão grego, tornando-o útil ao bem-comum da sociedade. Eis como Bello (1969, p. 47) sintetiza essas duas perspectivas, a partir dos principais modelos daquela educação, quais tenham sido, os de Esparta e Atenas:

Mas o estatismo da educação ateniense nunca foi tão radical como o de Esparta, pois, ali, o Estado não absorvia completamente os direitos do homem, respeitando-se até um certo limite as prerrogativas da pessoa humana. E, também, a educação, em Atenas, nunca foi exclusivamente física, pois, além da força, da destreza e agilidade corporal, procuravam se desenvolver certas virtudes morais, tais como o autodomínio, a modéstia, a paciência, a fortaleza, a coragem, a lealdade, a devoção aos deuses, etc.

Em ambas as perspectivas, a educação estava ao encargo do Estado grego, “[...] cuja essência só pode ser compreendida sob o ponto de vista da formação do homem e da sua vida inteira” (Jaeger, 1995, p. 14). O mesmo ocorreria com o Império Romano, que paulatinamente assimilaria a participação do Estado na formação dos cidadãos de Roma. A partir, sobretudo, da Idade Média, a educação concentrar-se-ia no âmbito monástico, com a instituição das diversas ordens e seus respectivos colégios, onde os princípios da escolástica compreendiam os currículos das sete artes liberais, organizadas no *trivium* (Gramática, Retórica e Dialética) e *quadrivium* (Aritmética, Música, Geometria e Astronomia). Com raras exceções, que acompanharam a instituição de “escolas municipais” em correspondência com o crescimento das cidades e a ascensão da burguesia (Bello, 1969, p.128), somente no século XVIII instituir-se-iam as primeiras escolas públicas. Ao longo desse percurso histórico, a escola serviu sempre como instrumento das classes dominantes para a manutenção da sua hegemonia, elaborando currículos que suprissem as suas necessidades, quer espirituais quer temporais, quer ideológicas quer pragmáticas.

Essa relação entre escola e sociedade resulta, por conseguinte, em uma relação entre as transformações históricas e as múltiplas compreensões de currículo. Conforme afirma Ponce (2007), nas sociedades primitivas, alheias à divisão de classes, os objetivos da educação são resultados da estrutura homogênea do ambiente social, identificando-se com os interesses comuns do grupo, acontecendo de forma igualitária para todos os membros. A escola, enquanto instituição, acompanha justamente os processos de divisão de classes ao longo da formação das sociedades.

Romanelli (2010), por sua vez, afirma que a escola surge como instrumento para a manutenção dos desníveis sociais. Segundo ela, a função da escola seria manter privilégios, pois a própria instituição apresenta-se como privilégio da classe dominante, quando se socorre de mecanismos seletivos e de conteúdo cultural que não propicia às diversas camadas sociais uma preparação eficaz para o trabalho. Portanto, a educação tenderia a uma forma diferenciada, propiciando a manutenção de tal divisão conforme destinada ora para exploradores, ora para explorados.

A partir da inclusão das classes sociais menos favorecidas em função das novas exigências do mundo do trabalho, a massificação da escola traz consigo o fenômeno da heterogeneidade. A educação deixa de ser homogênea, tratada de forma única e como um processo hereditário, repassada de geração a geração; deixa, com isso, de ser também exclusiva de uma classe privilegiada, tornando-se necessário repensar uma nova forma de ensinar e de trabalhar o conhecimento para diferentes segmentos da sociedade.

Entre os séculos XV e XVIII, com a transição do regime feudal para o capitalista, ocorreram mudanças em todas as dimensões da realidade social (jurídica, política, econômica, social, ideológica etc.). O surgimento da moeda, o desenvolvimento das cidades medievais e da intensificação das atividades comerciais foram essenciais para que o sistema feudal entrasse em declínio, abrindo caminhos para a burguesia. Movidada por essas transformações, ocorre uma reestruturação do sistema educativo e da instituição escolar para a formação do homem que, por sua vez, seria necessário àquela nova sociedade. Nesse contexto, ocorre a passagem do ensino individualizado – por meio do qual preceptor e aluno se defrontavam – para as escolas organizadas em classes. Assim, as diversas classes de uma escola deveriam passar pelo mesmo caminho ou percurso com todas as provas e os obstáculos, semelhante à ideia original de um circuito atlético. O termo *curriculum*, portanto, sai do contexto do mundo do exercício físico para o âmbito pedagógico: como o atleta que tinha que percorrer todo o caminho para obter o prêmio, também o aluno precisava cumprir todas as disciplinas para obter o diploma escolar. O currículo, entendido dessa maneira, oferecia as ferramentas necessárias à inserção do homem no seu respectivo contexto histórico.

Portanto, para se definir o currículo e seu desenvolvimento, é necessário compreender a evolução da escola ao longo das transformações histórico-sociais. A história é categórica, ao descrever a conexão entre o sistema socioeconômico, a cultura e o sistema educativo. A definição de currículo é a própria concepção do que é a escola, em um momento histórico e social

determinado. Nesse aspecto, as inflexões das primeiras teorias sobre currículo foram elaboradas no início do século XX, estando associadas às transformações no mundo do trabalho e à introdução de novas tecnologias no processo de produção.

Herdeiro da Revolução Industrial, o século XX foi marcado pela expansão e pelo crescimento da economia, coincidindo com uma vertiginosa aceleração da competitividade, movida pela lógica capitalista de mercado, tendo como base a produção padronizada e em série, destinada ao suprimento das necessidades materiais, ao consumo de massa, conforme prescreviam as teorias do taylorismo e do fordismo. As qualidades exigidas dos trabalhadores já não eram apenas a habilidade manual, mas, sobretudo, a flexibilidade, a rapidez, a resistência nervosa, a docilidade e a passividade<sup>10</sup>. A noção de qualificação deslocou-se, assim, da fabricação para as tarefas de controle e de manutenção. A respeito dessa conexão entre o sistema socioeconômico, a cultura e a educação, Kuenzer (1997) afirma que a escola deve repensar o seu projeto pedagógico a partir de alguns critérios fundamentais.

Para a autora, a incorporação de princípios econômicos à instituição escolar resulta na negação da essência desta, uma vez que, à medida que a escola traz para sua realidade mecanismos voltados ao atendimento das necessidades produtivas do sistema, ela contradiz sua especificidade de instituição formadora, pois termina por gerar uma educação restrita e condicionada ao cumprimento da alienação do ensino. Ou seja, institui-se uma escola que privilegia apenas a formação técnica dissociada da formação humana.

## **2.1 Conceito de currículo**

Nas obras de Pacheco (2001), apresenta-se o mergulho sobre a conceptualização do currículo, apreciando as definições feitas por diversos autores sobre esse termo. Pacheco (2001) analisa várias concepções formuladas por autores que se têm ocupado da problemática do currículo, dentre as quais destaca a de Contreras (citado por Pacheco, 2002, p. 17), para quem qualquer definição de currículo tem de passar, necessariamente, pela observação dos dualismos presentes nas seguintes interrogações:

O currículo deve propor o que se deve ensinar ou aquilo que os alunos devem aprender?  
O currículo é o que se deve ensinar e aprender ou é também o que se ensina e aprende na prática?

---

<sup>10</sup> Na cultura cinematográfica, essa automação alienada do trabalho está muito bem expressa no filme *Tempos Modernos* (1936), no qual Charlie Chaplin aplica o mote latino do *castigat ridendo mores* (corrigir os costumes rindo) quando faz uma crítica mordaz às condições de trabalho e à opressão do homem pela máquina no contexto do século XX.

O currículo é o que se deve ensinar e aprender ou inclui também a metodologia (as estratégias, métodos) e os processos de ensino?

O currículo é algo especificado, delimitado e acabado que logo se aplica ou é de igual modo algo aberto que se delimita no próprio processo de aplicação?

Na obra *Estudos Curriculares para uma Compreensão Crítica da Educação* (2005), por sua vez, Pacheco apresenta várias concepções de currículo que se filiam a duas perspectivas e tradições diferentes, mas não necessariamente dicotômicas. Assim, referindo-se às definições que se relacionam à perspectiva técnica de conceber a escola e a formação, nas quais se destacam as noções de currículo como conteúdos a ensinar e como plano de ação pedagógica, tal como defendiam Bobbit e Tyler, segundo Silva (2010), para quem o currículo era “simplesmente uma mecânica. A atividade supostamente científica do especialista em currículo não passa de uma atividade burocrática” (Silva, 2010, p. 24). Pacheco (2001) menciona as concepções de Sacristán (1998), para quem o currículo exprime o sentido de uma súmula de exigências acadêmicas, e de Louis D’Hainaut (1980, p.21), que concebe o currículo como “[...] um plano de ação pedagógica muito mais largo do que um programa de ensino [...] que compreende, em geral, não somente programas para as diferentes matérias, mas também uma definição das finalidades da educação pretendida”.

Faz-se necessário, pois, considerar que o currículo, além de se referir a uma realidade histórica, cultural e socialmente determinada, refere-se principalmente a procedimentos didáticos, administrativos, que condicionam a sua prática e teorização. Sendo uma prática tão complexa, há enfoques diversos, com concepções revelando posicionamentos de valor. Como toda construção de natureza pedagógica, fundamenta-se em pressupostos de natureza filosófica. A escola e o professor tornam evidentes, assim, as suas visões de mundo, assumindo posturas mais tradicionais ou mais libertadoras no desenvolvimento do currículo.

Outra perspectiva de currículo é a construção histórico-cultural, para sistematizar práticas educativas, defendida por Sacristán (2000), Silva (2010,2013), Apple (2013), Moreira (2007,2013), entre outros. Nessa dimensão, o currículo se estrutura dentro de uma realidade não abstrata, movido por determinantes socioeconômicos e culturais, assim como por um sistema educativo, não ficando, portanto, imune aos fenômenos societários.

Enquanto *práxis*, o currículo é a expressão da função socializadora e cultural da educação, que se dá por meio do aprendizado humano ao longo da história. Na educação, ele não se esgota em si mesmo, caracterizando-se como um fenômeno dinâmico e, por natureza, inacabado. As suas

primeiras definições apontam para um conceito que corresponde “[...] a um plano de estudos, ou a um programa, muito estruturado e organizado na base de objectivos, conteúdos e actividades e de acordo com a natureza das disciplinas” (Pacheco, 2001, p.16). É também um conjunto de pressupostos e metas que se deseja alcançar, ou um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes consideradas importantes para serem trabalhados na escola.

Em seu livro *Documentos de Identidade*, (Silva, 2010) reflete sobre as teorias acerca do currículo a partir de uma abordagem, segundo suas palavras, menos *ontológica*, que buscase o “ser” do currículo, e mais *histórica*, sensível aos diferentes momentos e às respectivas teorias em torno ao currículo. Nessa direção, o autor afirma que nenhuma definição revela de fato o que seja o currículo, mas cada uma delas revela o que uma determinada teoria diz sobre ele. Desse modo, assegura que “o currículo é sempre o resultado de uma seleção de conhecimentos e saberes que acabam por constituir-lo” (Silva, 2010, p. 7) e que, por fim, busca modificar as pessoas que o seguirem. Semelhante opinião é a de Sacristán (2000, pp. 15-16):

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos ensino. [...] O currículo, como projeto baseado num plano construído e ordenado, relaciona a conexão entre determinados princípios e uma realização dos mesmos, algo que se há de comprovar e que nessa expressão prática concretiza seu valor.

Essa concepção remete para a própria realidade brasileira, que sempre foi marcada por profundas diferenças sociais, de gênero e etnia, e por uma realidade educacional também marcada por uma estrutura de dominação e exclusão. Ainda de acordo com Sacristán, o currículo se realiza como uma prática na qual “[...] se estabelece um diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam, etc.” (Sacristán, 2000, p. 16).

Para o IFRN, a perspectiva do currículo norteia-se igualmente pelo compromisso universal da educação, qual seja, transformar/formar os seus alunos conforme suas respectivas necessidades humanas e sociais.

A questão central para qualquer teoria que problematize o currículo é orientar a ação educativa em um dimensionamento amplo e integrado. E isso compreende muito mais do que listar conteúdos, cargas horárias e matrizes curriculares. Envolve saber, numa perspectiva política, qual conhecimento deve ser ensinado, quais as finalidades desse conhecimento, para quem ele se destina e a quem ele interessa. Nesse sentido, a indagação “O que selecionar como

elemento constituinte de um currículo?” deve ser necessariamente antecedida pela indagação “O que os educandos devem se tornar?” (PPP/IFRN, 2012, p. 34).

Essas indagações são importantes na construção coletiva de uma proposta curricular que se pretende aberta e democrática; que se aproxima, portanto, o mais concretamente possível daqueles a quem se destina. Conforme afirma Pacheco (2001, p. 20), nessa perspectiva, o currículo caracteriza-se pela “unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo, ou oficial, e ao nível do plano real, ou do processo de ensino e aprendizagem”. Além do mais, o “currículo é uma prática pedagógica que resulta da interação e confluência de várias estruturas (políticas, administrativas, econômicas, culturais, sociais, escolares...), na base das quais existem interesses concretos e responsabilidades compartilhadas.” (Pacheco, 2001, p.20).

Considerando todo o quadro teórico e contextual sobre o conceito de currículo, Morgado (2010) constata que sua definição depende do contexto em que ele se situa e de todo um conjunto de fatores que, direta ou indiretamente o influenciam. O referido autor afirma ainda que é uma *práxis*, que se expressa por meio dos comportamentos práticos diversos e onde se estabelece um diálogo entre os vários agentes sociais, técnicos, alunos, professores, pais, entre outros, sendo a expressão da função socializadora e cultural da escola, congregando à sua volta uma série de subsistemas e práticas diversas. Como resultado das tensões que se entrecruzam em seu conjunto de práticas, Morgado (2010) elabora, baseado nas contribuições de Sacristán (2000), a figura a seguir, que representa um sistema curricular como representação do equilíbrio de interesses e das forças que gravitam em torno do sistema educativo.



**Figura 5** - Sistema curricular

Fonte: Adaptado por Morgado (2010)

O currículo constitui-se assim como um instrumento de mediação no domínio do conhecimento científico; no desenvolvimento do pensamento lógico, construtivo e criativo; na formação de atitudes e convicções e, conseqüentemente, na efetiva participação social, política, cultural e econômica (IFRN, 2012j). Com base nessas afirmações, considera-se que, como equilíbrio de forças e interesses, os fins da educação vão sendo realizados na escola, também em sua trama cultural, política e social.

## 2.2 Teorias do currículo

Se existe um consenso entre os pesquisadores da área de currículo é que ele é um conceito polissêmico e que, portanto, não há uma única definição, mas definições várias sobre o que ele significa. Morgado (2000), por exemplo, entende o currículo como um espaço integrador e dialético, isto é, como um projeto construído colegialmente que procura conciliar as propostas curriculares de âmbito nacional com as expectativas, necessidades e critérios definidos em nível local, de modo a propiciar um conjunto de aprendizagens significativas a todos, dando, assim, o significado de um projeto mediado pelas relações democráticas de negociação em vários níveis de decisão. O autor revela que qualquer teorização sobre o currículo deve ter por finalidade não só apresentar, mas formalizar, explicar, interpretar e buscar soluções para os problemas existentes.

Como projeto educacional, o currículo é cultural, pois é definido em um tempo histórico determinado; é também social, uma vez que reflete o modo de pensar e de agir de uma determinada organização; é, por fim, dinâmico por sua natureza, mas não é consensual, pois está sempre à mercê das mudanças governamentais. Os enfoques sobre a sua concepção também são diversos: ideológicos, sociológicos, antropológicos, entre outros. A esse respeito, Sacristán (2000, p. 16), ressalta que

[...] as funções que o currículo cumpre como expressão do projeto de cultura e socialização são realizadas através de seus conteúdos, de seu formato e das práticas que cria em torno de si. Tudo isso se produz ao mesmo tempo: conteúdos (culturais ou intelectuais e formativos), códigos pedagógicos e ações práticas através dos quais se expressam e modelam conteúdos e formas.

Além disso, o currículo expressa também o equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo em determinada circunstância/ocasião e, por meio dele, realizam-se os fins da educação no ensino escolarizado. Kemmis (2008, p. 14), ao problematizar a questão do currículo, discorre que, como um “terreno prático”, “socialmente construído”, “historicamente formado”, não pode ser reduzido aos problemas dos saberes encontrados no “interior das disciplinas”. De acordo com o autor, a prática do currículo pode ser entendida como um processo de representação, formação e transformação da vida social na sociedade. Nesse sentido e ainda de acordo com ele, [...] a prática do *currículo* nas escolas e a experiência curricular dos estudantes devem ser entendidas como um todo, de forma sintética e compreensiva, em vez das estreitas perspectivas de especialidades das disciplinas curriculares<sup>11</sup>.

A diversidade conceptual existente em torno do currículo não escapa ao fenômeno histórico, nascido há exatamente um século, no contexto da democratização do ensino, nos Estados Unidos do início do século XX. A história do currículo começa a ser contada, mais precisamente, quando Bobbitt (1918), lança o seu famoso livro *The Curriculum: a summary of the development concerning the theory of the curriculum* (1918). Como seria de se esperar, a evolução e complexidade do conceito de currículo estão marcadas pelos percursos históricos, sociais, culturais e políticos dos contextos em que se foram desenvolvendo.

Para Kemmis (2008), não se trata de uma definição ser mais importante que outra, pois o problema baseia-se na ideia de que cada conceituação reflete a visão de um autor concreto em um tempo determinado. Nesse sentido, o problema central da teoria do currículo deve ser entendido

---

<sup>11</sup> Tradução da autora.

como um duplo problema das relações entre a teoria e a prática, por um lado, e das relações entre educação e sociedade, por outro.

De acordo com Stenhouse (1987) o que se pode dizer é que um currículo é uma tentativa de definir um terreno comum compartilhado por aqueles professores que o seguem. A partir do surgimento da escolarização de massa, impulsionado pelas exigências das mudanças na base material, os objetivos educacionais se vinculam de forma orgânica aos interesses econômicos e sociais.

Kemmis (2008, pp. 112-113), por sua vez, afirma a polissemia do currículo e o divide em três teorias curriculares com enfoques diferenciados, as quais nortearam a educação formal por todo o Século XX: a *teoria técnica*, a *teoria prática* e a *teoria crítica*. Elas definem a maneira de entender a implicação cultural e social da educação e da escolarização como aspectos centrais das reflexões e investigações realizadas no âmbito da escola. Ei-las em suas respectivas definições:

A teoria técnica sobre o currículo considera a sociedade e a cultura como uma “trama” externa à escolarização e ao currículo, como um contexto caracterizado pelas “necessidades” e os objetivos sociais, desejados por todos que a educação deve responder, descobrindo essas necessidades e desenvolvendo programas com a finalidade de alcançar os propósitos e os objetivos da sociedade.

A teoria prática do currículo também considera a sociedade e a cultura como um tipo de substrato, porém adota um ponto de vista mais ativo acerca do papel da educação, das escolas e dos professores, em sua contribuição à sociedade e à cultura mediante o desenvolvimento de pessoas educadas (capazes de pensar de maneira crítica, atuar de forma sensata e assim sucessivamente) e de valores e decisões educativos dos professores. Trata de informar a sensatez dos professores e de outros membros ativos da sociedade e da cultura, como aquelas pessoas que se dispõem a agir correta e sensatamente nas situações práticas em que elas mesmas se encontram.

[...]

A teoria crítica do currículo parte da premissa de que as estruturas sociais não são tão racionais e justas como geralmente se pensa. Pelo contrário, afirmam que as estruturas sociais estão criadas mediante processos e práticas distorcidos pela irracionalidade, a injustiça e coerção, e tais distorções têm calado muito nossas interpretações de mundo.<sup>12</sup>

Assim, a teoria crítica desnuda o nível de alienação a que se é submetido dentro da lógica produtivista da escola, quando esta se submete à lógica de mercado e à reprodução de uma ordem estabelecida, em uma sociedade que naturaliza as desigualdades sociais e perpetua, assim, a exploração e a hierarquização do conhecimento e das próprias relações humanas.

---

<sup>12</sup> Tradução da autora.

### **2.3 Conceito de desenvolvimento curricular**

O desenvolvimento curricular ocorre no sistema educativo no âmbito de um processo contínuo e dinâmico, englobando diversas fases e diversos níveis de decisão, desde a gestão central, perpassando todo o âmbito escolar até à sala de aula.

O termo “desenvolvimento curricular” é utilizado para expressar, pois, uma prática dinâmica e complexa, processada em diversos momentos, de modo a formar um conjunto estruturado com quatro componentes fundamentais: justificação teórica, elaboração/planificação, operacionalização e avaliação (Pacheco, 2001).

Em todas as etapas desse processo, são fundamentais a participação e o envolvimento da comunidade escolar, em especial dos professores, para que, ao fim e ao cabo, a gestão do currículo possa ser encarada como uma coisa sua e, por conseguinte, seja posta como uma prioridade a sua implementação na sala de aula, junto dos alunos. O protagonismo sobre a decisão do que ensinar e como ensinar, passa, obrigatoriamente, pelo professor e não se trata apenas da mera tarefa de executar programas escolares, que foram definidos por “especialistas” do ensino.

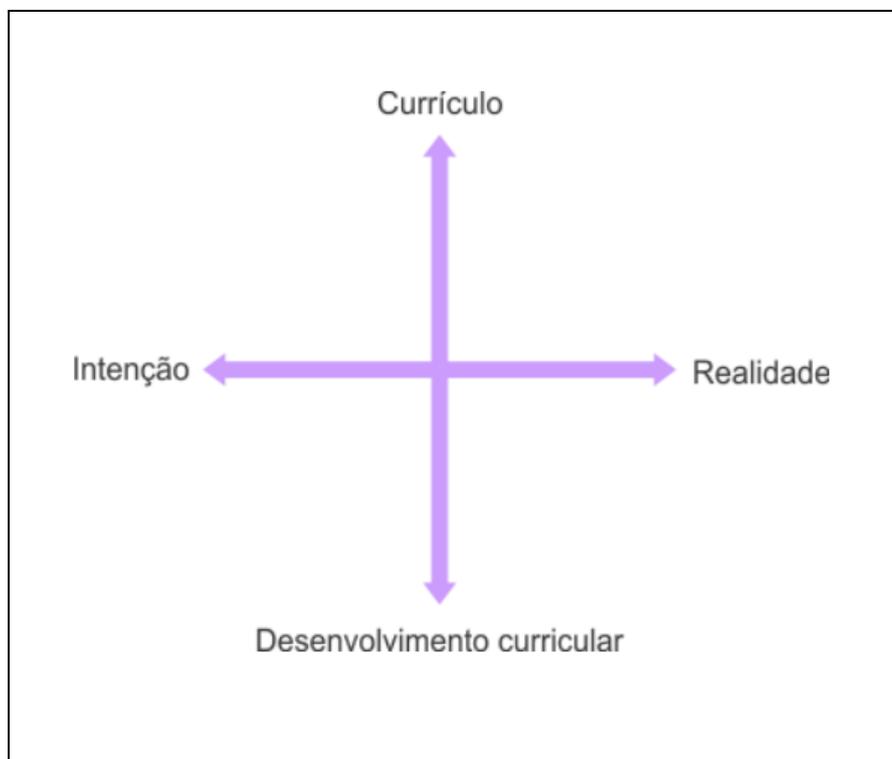
No IFRN, pode-se acompanhar a maneira como tem ocorrido, nos últimos 22 anos, o planeamento dos PPP's em cada período de avaliação, movidos ora por reformas curriculares nacionais, ora pela necessidade de rever o seu desenvolvimento, em média a cada 4 anos, com o objetivo de realizar as adaptações necessárias aos currículos escolares da Instituição. Nesse processo, busca-se sempre o envolvimento de toda a comunidade escolar, especialmente dos professores, por se entender que essas definições envolvem diversas concepções de mundo, de sociedade, de escola e de educação. Logo, é importante que o professor desenvolva um papel mais autónomo na gestão e principalmente no desenvolvimento do currículo.

Vale destacar que, embora existam Diretrizes Curriculares definidas no âmbito do Ministério da Educação, há uma parte do currículo que é definida pelo IFRN de acordo com a sua política interna e a definição dos cursos, das áreas de conhecimento e das disciplinas e projetos que são desenvolvidos ao longo da formação do aluno, assim como outras práticas curriculares.

Um debate que permeia todo o movimento de definição curricular são as condições objetivas de implementação das ações pedagógicas planeadas na sua definição. Segundo Pacheco (2001), embora sendo um componente principal do ato educativo, a Teoria do Desenvolvimento Curricular não detém a exclusividade do estudo do currículo e da educação, sendo necessário

confrontar-se, em termos interdisciplinares, com a “pluralidade de ilhas discursivas” das diferentes disciplinas pertencentes ao ramo do conhecimento da Educação.

Na figura 6, o autor descreve, com base na definição de currículo, os pontos de partida e chegada do desenvolvimento curricular:



**Figura 6** – Noções de currículo e desenvolvimento curricular

Fonte: Pacheco (2005, p. 50)

O desenvolvimento curricular deve ocorrer em uma ação de interdependência em todas as suas etapas de construção, tratando-as como orientadoras do processo, com especial atenção ao desenvolvimento profissional do professor. A implementação de um currículo é flexível em sua natureza e sofre modificações ao longo de sua implementação, uma vez que, na ponta do processo, estão sujeitos dotados de subjetividades, com experiências de vida em estágios diferenciados, e de concepções e saberes que se processam a partir das suas singularidades, compondo, portanto, um quadro de convergência entre o que está escrito e o seu percurso pessoal e profissional.

#### **2.4 Contextos de decisão curricular**

Sendo o currículo uma construção social, ele é feito para ser implementado em uma realidade concreta, por sujeitos concretos: alunos, professores e gestores que compõem aquele

contexto, os quais, juntos, possam definir no consenso possível as bases desse currículo. A respeito disso, Sacristán (2000, p. 20) afirma que,

Partir do conceito de currículo como a construção social que preenche a escolaridade de conteúdos e orientações nos leva a analisar os contextos concretos que lhe vão dando forma e conteúdo, antes de passar a ter alguma realidade como experiência de aprendizagem para os alunos. É preciso continuar a análise dentro do âmbito do sistema educativo com seus determinantes mais imediatos até vê-lo convertido ou modelado de uma forma particular na prática pedagógica.

Na contextualização do currículo, deve-se considerar não somente o seu conteúdo, a sua forma de apresentação e estrutura, mas também todo um aparato necessário à sua realização, desde o material didático e de apoio até à estrutura física disponível para que ele se concretize. Assim, o currículo ganha significado, quando, na sua construção, são considerados aspectos imprescindíveis da sua implementação: o ambiente da sala de aula, o material didático, a formação do professor, o contexto pessoal e social dos jovens e adultos da instituição etc.

Em se tratando de uma instituição como o IFRN, cuja função social baseia-se na oferta de cursos profissionalizantes destinados, sobretudo, a alunos oriundos de escolas públicas, essa contextualização é imprescindível na definição das suas políticas curriculares e inclusivas. Os alunos são jovens e adultos que vêm, em sua maioria, de uma realidade escolar difícil, no contexto das dificuldades enfrentadas pela escola pública do Brasil, as quais implicam a proletarização do trabalho do professor, as precárias condições de infraestrutura das escolas, as deficiências na formação docente, a centralização dos currículos, os problemas de financiamento etc.

Acerca dessa perspectiva concreta quanto ao currículo e ao ambiente que o rodeia, Sacristán (2000, p. 22) conclui que:

O significado último do currículo é dado pelos próprios contextos em que se insere: a) um *contexto de aula*, no qual encontramos uma série de elementos como livros, professores, conteúdos, crianças, b) outro *contexto pessoal e social*, modelado pelas experiências que cada pessoa tem e traz para a vida escolar, refletidas em aptidões, interesses, habilidades, etc., além do clima social que se produz no contexto de classe; c) existe, além disso, outro contexto histórico escolar criado pelas formas passadas de realizar a experiência educativa, que deram lugar a tradições introjetadas em forma de crenças, reflexos institucionais e pessoais, etc., porque cada prática curricular cria, de alguma forma, incidências nas que a sucederão; d) finalmente, se pode falar de um *contexto político*, na medida que as relações dentro de classe refletem padrões de autoridade e poder, expressão de relações do mesmo tipo na sociedade exterior. As forças políticas e econômicas desenvolvem pressões que recaem na configuração dos currículos, em seus conteúdos e nos métodos de desenvolvê-los.

Tais observações, portanto, favorecem a compreensão de que o currículo, primeiro, deve ser pensado a partir das necessidades reais do educando e, portanto, deve ser percebido nas suas múltiplas dimensões, entre as quais se destacam a diversidade indenitária – se o aluno é criança,

jovem ou adulto, trabalhador ou não trabalhador, e, sobretudo, cidadão – e o próprio contexto de vida – condições sociais, culturais, econômicas e psicológicas. Essas dimensões são, pois, referenciais mensurados tanto na formação quanto na vivência pessoal, profissional, espacial e temporal desses alunos.

Não obstante, é imperativo considerar que o currículo é concebido em diversas esferas de decisões e o seu desenvolvimento curricular surge como resultado de tomadas de decisões que ocorrem em diversos contextos, em nível nacional, em nível local, e, especialmente, no nível intermediário (Morgado, 2010). Vê-se, portanto, que esse processo trilha um campo de tensões constantes, quando envolve as tomadas de decisões compartilhadas e comprometidas com a sociedade, priorizando o fortalecimento da escola. Essa é, portanto, uma questão complexa, que deveria necessariamente ser expressa em múltiplos desdobramentos e em articulações consistentes e coerentes, fundadas em posturas democráticas, adequadas e partilhadas com todos os segmentos envolvidos no processo.

Em suas obras, Pacheco e Paraskeva (1999), definem que, enquanto *continuum* que interliga as intenções à prática, o currículo é fruto de diferentes decisões tomadas em diversos contextos, tais quais: político administrativo, de gestão e de realização. Essas decisões se dão em distintas fases que correspondem ao currículo prescrito, apresentado, programado, planejado, de ação e avaliado. A seguir, tratar-se-á de cada um desses contextos enquanto campo de decisão curricular.

#### **2.4.1 Contexto político administrativo**

A gestão e a organização do currículo, com seus princípios e diretrizes, não podem ser concebidas separadamente nas esferas administrativas e pedagógicas. Nesse sentido, Pacheco (2001, p. 71) afirma que:

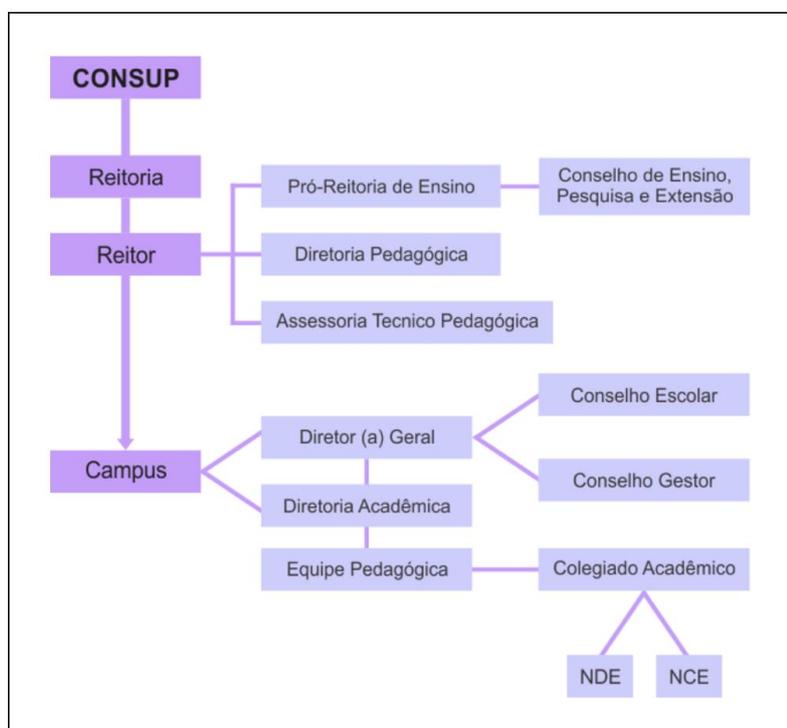
O currículo prescrito, oficial, formal é o resultado de uma decisão político-administrativa. É neste contexto que é definida a normatividade curricular que, enredada numa ordenação jurídica e administrativa, traça as opções fundamentais sobre a elaboração e prescrição curricular (planos, programas), propõe orientação programáticas, incluindo normas sobre a elaboração dos materiais curriculares, e define critérios de organização curricular.

Nesse sentido, de acordo com Sacristán (2000, p. 23), a administração educativa “regula o currículo como faz com outros aspectos, professores, escolas, etc. do sistema educativo, sob diferentes esquemas de intervenção política e dentro de um campo com maiores ou mais reduzidas margens de autonomia”. O mesmo autor acrescenta que este âmbito de decisões deixa bem

evidente “[...] os determinantes exteriores do currículo, ainda que estejam legitimados por serem provenientes de poderes democraticamente estabelecidos. ” Sacristán (2000, p. 23).

Assim, pode-se concluir que a eficácia do trabalho na esfera da administração escolar está condicionada ao sucesso do trabalho pedagógico, que é constituído como atividade-fim das instituições educativas. Nesse sentido, o IFRN, que é objeto desta investigação, a última revisão do Projeto Político-Pedagógico ocorreu no ano 2012, quando as decisões foram tomadas a partir de um planejamento que considerou principalmente a trajetória percorrida pelo Instituto ao longo do século, reportando-se à historicidade institucional, ao diagnóstico de como o IFRN se encontra no primeiro decênio do século XXI e à apreensão das suas concepções institucionais de ser humano, de sociedade, de cultura, de ciência, de tecnologia, de trabalho, de educação.

Essas etapas de decisão institucional perpassam um longo caminho de diálogo e negociações permanentes. O organograma a seguir descreve os caminhos no campo administrativo e pedagógico que o IFRN percorre na definição de suas políticas curriculares (Figura 7). Vale destacar que, embora haja uma hierarquia, ela não é rígida, uma vez que, sem um diálogo permanente entre todas as esferas abaixo descritas, romper-se-ia o ciclo da gestão democrática. E-las:



**Figura 7** – Desenho do fluxo de tomada de decisões no IFRN

Fonte: Autoria própria

### **2.4.2 Contexto da gestão escolar**

Em todo sistema educativo, a elaboração e concretização do currículo, assim como o acompanhamento e controle de sua realização, estão a cargo de determinadas instâncias com competências mais ou menos definidas, que variam de acordo com o campo jurídico, com a tradição administrativa e democrática, a depender do contexto. A administração sempre tem alguma competência nesse sentido. As funções são desempenhadas pela burocracia administrativa e pelo corpo pedagógico, havendo uma divisão de poderes na concretização das ações definidas no currículo, envolvendo os segmentos escolares.

No Brasil, a Constituição Federal vigente e a LDB estabelecem que a gestão democrática deve orientar o processo de organização e de gestão do trabalho pedagógico nas instituições públicas de educação, voltando-se para a garantia da qualidade social da educação. A gestão democrática, como princípio da educação, é pré-requisito obrigatório em instituições escolares e é fator identitário na forma como a comunidade educacional se organiza, para implementar o seu projeto político-pedagógico. Portanto, ela deve dominar e implementar mecanismos e estratégias que favoreçam a sua realização, em especial o funcionamento e a autonomia dos órgãos colegiados.

Quanto aos princípios orientadores da organização e da gestão curricular, eles deverão fornecer as bases para processos de tomada de decisão. Nesse sentido, a gestão curricular integra um conjunto de atividades consideradas necessárias no processo de tomada de decisão, visando a dar prosseguimento à implementação do currículo. Nessas atividades estão incluídas ações desde o apoio técnico e administrativo até às estratégias que garantam não só o acesso do aluno à escola, mas também sua permanência nela, além da aplicação dos instrumentos avaliativos. Essa perspectiva democrática de gestão é, justamente, a que orienta o:

Do ponto de vista do desenvolvimento da gestão do ensino, o conceito está associado, segundo Lück (1997, p. 20), ao fortalecimento '[...] da democratização do processo pedagógico, à participação responsável de todos nas decisões necessárias e na sua efetivação mediante um compromisso coletivo com resultados educacionais cada vez mais efetivos e significativos'. Portanto, percebe-se que a gestão, com suas particularidades administrativas de direção e de organização, é uma tarefa que exige atitude de compartilhar ideias e esforços, em perseguição aos objetivos almejados. (IFRN, 2012j, p. 53, grifos do autor)

Para tanto, adota o modelo crítico-dialético (Santos Filho, 2004) que, conforme consta no referido PPP (IFRN, 2012j, p. 56), “possibilita a implementação de processos de gestão fundamentados numa perspectiva democrática e emancipatória, contribuindo para a qualidade

social da educação”. Nessa perspectiva, o IFRN fundamenta as suas bases para a gestão democrática, conforme se pode notar pela concepção do seu PPP, em cujo modelo

está implícita, ainda, a visão de homem como um ser social e histórico, legitimando o respeito por sujeitos que convivem em contextos econômicos, políticos e culturais diferentes, com capacidade de adequação, ascensão e transformação da realidade, a partir de suas práticas sociais (IFRN, 2012j, p. 56).

A perspectiva democrática no IFRN pode ser observada, por meio do quadro 6 a seguir no qual encontram-se as ideias de Bordignon e Gracindo (2004, pp.152-153), adaptadas por Cabral Neto e Azevedo (IFRN, 2012j, pp. 55-56), sobre o paradigma crítico-dialético:

**Quadro 6 – Apresentação das características do modelo de gestão crítico-dialética**

<b>PERFIL DE GESTÃO</b>	<b>CARACTERÍSTICAS E ATITUDES Paradigma crítico-dialético</b>
Relações de Poder	Horizontalizadas
Direcionamentos	Coordenação/orientação
Estruturas	Circulares/integradas
Enfoque	Principalmente na intersubjetividade
Fonte de espaços	Coletivos
Decisões	Descentralizadas/dialogadas/negociadas
Formas de ação	Democracia/autonomia/participação
Centro	Coletivismo
Relacionamento	Cooperação
Meta	Mediação dos conflitos
Visão	Do todo
Objeto do trabalho	Conhecimento
Ênfase	No ser
Processos eletivos	Participação focada em interesses coletivos e em objetivos institucionais

Fonte: Adaptado do PPP (IFRN, 2012j)

A concepção crítico-dialética de gestão democrática em uma instituição de ensino implica em uma maneira diferente de agir institucionalmente. Nesse sentido, exige-se uma mudança de postura sobre as relações estabelecidas no sentido da horizontalidade com os sujeitos envolvidos no processo, adotando um modelo de gestão em espiral. “Essa concepção descentraliza poderes, redistribui finanças, cria conselhos e colegiados, integra ações, dinamiza a organização dos setores e, sobretudo, incentiva a participação ativa dos demais membros da comunidade escolar.” (IFRN, 2012j, p. 56).

### **2.4.3 Contexto da realização**

Quanto ao contexto da realização/implementação do currículo, Pacheco (2001) menciona que há duas fases, que são a do currículo planejado e do currículo real, ou seja, o currículo em ação, operacionalizado por meio de um plano de ensino – trabalho individual ou em grupo pelos professores – que corresponde a um projeto didático.

Após vencidas as fases de negociação e construção das concepções e princípios que norteiam o currículo, essa nova fase (contexto micro) corresponde ao momento em que a instituição se compromete, de acordo com o PPP (IFRN, 2012j), com a implementação, o planejamento participativo, a organização das práticas pedagógicas, a formação continuada de técnicos e de docentes, com o acompanhamento e a avaliação. Como instrumento globalizador, sistemático e democratizador de todos os processos institucionais, há a necessidade de que se estabeleça profícua relação entre todos os sujeitos que compõem a escola.

Nesse ambiente de decisões, o comprometimento dos professores é fundamental para a execução de tudo o que foi proposto nas etapas anteriores, pois eles são o “protagonista de uma cadeia de decisões que, natural e logicamente, lhe pertence terminar, moldando à sua ‘medida’ o currículo sucessivamente prescrito, apresentado, programado e planejado.” (Pacheco, 2001, p. 103, grifos do autor). Vale destacar, todavia, que o professor goza de uma autonomia que é relativizada apenas na escolha dos conteúdos, pois estes estão vinculados às realidades locais, às diferenças regionais e a uma base comum nacional. No tocante aos objetivos de ensino, eles são definidos nos espaços colegiados e de acordo com a natureza da formação do professor. Quanto aos procedimentos didáticos, esse profissional goza de plena autonomia, pois este trabalho é realizado em sala de aula, universo onde a competência do professor se manifesta e as decisões são tomadas unicamente por ele e seus alunos.

### **2.5 Modelos de desenvolvimento curricular**

No que tange à organização curricular, de acordo com Pacheco (2001, p. 80), ela “consiste no modo particular de interligar e sequencializar os elementos que constituem o currículo, no âmbito dos domínios social (o que ensinar), institucional (quem controla) e didático (como ensinar)”. Esses três aspectos estão interligados e têm a sua expressão mais visível no modo como surgem organizados e estruturados os conteúdos curriculares. São aspectos que simbolizam os contextos de decisão já referidos: assim, em um nível macro, o contexto político-administrativo

incorpora o domínio social; em um nível micro o contexto da gestão incorpora o domínio institucional; e no nível micro o contexto da realização incorpora o domínio didático da sala de aula.

Importa destacar que, apesar de existirem várias abordagens e tentativas de classificação dos modelos de organização curricular, a maioria dos autores reconhece a existência de duas dimensões essenciais que orientam o processo de estruturação dos seus conteúdos. Devido à divisão nas instâncias de decisão durante as diversas fases do processo de desenvolvimento curricular, configuram-se diversos modelos, entre os quais se destaca o *modelo centralizado* e o *modelo descentralizado*, que se situam em polos opostos e podem ser caracterizados em função das perspectivas diferenciadas de “configurar a planificação do currículo”, conforme esclarece Pacheco (2001, p. 70): uma perspectiva “prescritiva” e outra “flexível”, no que tange às orientações adoptadas; uma perspectiva “linear” e outra “interdependente”, em relação às fases desse processo; uma perspectiva “diferenciada” e outra “colaborativa” no que se refere à delimitação das competências segundo os níveis hierárquicos.

Assim, a construção do Projeto Curricular de Escola é uma decisão que pertence, por direito próprio, aos professores. Trata-se de uma decisão profissional que é totalmente descaracterizada se os professores forem submetidos a esquemas ou modelos predeterminados, normatizados, ou a manuais preconcebidos. Nesse sentido, Pacheco e Morgado (2002, p. 41) consideram que,

não existe um modelo único de Projecto Curricular de Escola. A sua elaboração deve resultar do consenso dos professores de cada escola e implica que se tomem decisões sobre uma série de elementos inerentes ao próprio desenvolvimento curricular, com vista à concretização das intenções educativas para cada ano ou ciclo escolar. Pacheco e Morgado.

Portanto, não há um modelo prescrito que dê conta da realidade da escola em sua singularidade. No máximo, há princípios e orientações normativas que servem de referência ao planeamento, mas levando sempre em consideração a realidade local. Pacheco (2001) define, assim, três modelos do desenvolvimento curricular: modelo centrado nos *objetivos*, modelo centrado no *processo* e modelo centrado na *situação*. Quanto ao primeiro deles, afirma o autor:

O modelo de desenvolvimento curricular centrado nos objetivos ou vertebrado identifica-se com uma perspectiva científica e tecnológica que predominou, em termos de estudos educativos, até meados dos anos 70. O currículo representa a elaboração de um plano estruturado de aprendizagem dos alunos, tendo em vista o seu aperfeiçoamento através dos objetivos formulados em termos comportamentais e segundo as duas regras principais da tecnologia educativa: previsão e precisão de resultados (Pacheco, 2001, p. 138).

O modelo centrado nos objetivos, por sua vez, é conceituado como um “meio para a prossecução de objectivos, previamente especificados, em função de resultados esperados e numa perspectiva de fidelidade e implementação” (Pacheco & Morgado, 2002, p. 139). No Brasil, esse modelo curricular – então incorporado à tendência liberal tecnicista – destacou-se desde o final dos anos 60, quando sob a força do regime militar no país. As elites de então priorizam um outro tipo de educação direcionada às grandes massas, que tinha como principal objetivo atender aos interesses da sociedade capitalista.

Esse modelo estava inspirado especialmente na teoria behaviorista, corrente comportamentalista organizada por Skinner (1974), cuja teoria traz como verdade inquestionável a neutralidade científica e a transposição dos acontecimentos naturais à sociedade. O chamado “tecnicismo educacional”, inspirado nas teorias da aprendizagem e da abordagem do ensino de forma sistêmica, constituiu-se em uma prática pedagógica fortemente controladora das ações dos alunos e até dos professores. Ademais, as atividades eram direcionadas por ações repetitivas, irrefletidas e absolutamente programada.

O tecnicismo defendia, além do já citado princípio da neutralidade, também a racionalidade, a eficiência e a produtividade. Nesse sentido, a educação passa a ter o seu trabalho fragmentado com o objetivo de fazer brotar os “produtos” sonhados e demandados pela sociedade capitalista e industrial. Nesse contexto, o professor tornou-se refém da técnica, repassada pelos manuais, e o aluno, um mero reproduzidor de respostas pré-estabelecidas pela escola. Essa tendência pedagógica marcou fortemente as décadas de 70 e 80 e tem influência ainda hoje na educação brasileira.

O modelo centrado no processo, segundo Pacheco (2001), parte de uma concepção de currículo como projeto cujo desenvolvimento é orientado para a resolução de questões práticas. De acordo com o autor, os professores são os principais protagonistas, e essa concepção só se torna possível pela via de dois fatores: primeiro, a revisão constante dos objetivos e a sua adaptação às necessidades de aprendizagem dos alunos; segundo a justificação intrínseca das opções curriculares, principalmente a atribuição de uma ampla autonomia às escolas e aos professores. Sacristán (2000, p.166), por sua vez, afirma que, nesse modelo, o professor assume um lugar central como pedra angular de todo o processo curricular, sendo entendido como “um mediador decisivo entre o currículo estabelecido e os alunos, um agente ativo no desenvolvimento curricular,

um modelador dos conteúdos que se distribuem e dos códigos que estruturam esses conteúdos, condicionando, com isso, toda a gama de aprendizagem dos alunos”.

O último modelo curricular, centrado na situação, parte da ideia segundo a qual as pessoas, quando participam de fatos e organizações, podem aprender a colaborar com as situações e a modifica-las (Pacheco, 2001). De acordo com o referido autor, o currículo não é uma construção técnica, mas emancipatória, cuja elaboração e realização dependem da interação no contexto da escola e da sala de aula. Nesse modelo, rompe-se com a cadeia decisória linear do modelo de objetivos e com o processo individual de deliberação da prática pelo professor. A escola, assim, é considerada uma unidade básica de mudança contraposta à prática individual, cedendo lugar à colaboração e à colegialidade entre os professores, que são capacitados para exercer uma prática autorreflexiva (Sacristán & Gomez, 2000, p. 144).

## **2.6 O Papel do professor no desenvolvimento do currículo**

O professor é o principal protagonista do processo de desenvolvimento do currículo, cabendo-lhe a tarefa fundamental de debater, decidir conjuntamente e executar o planejamento na sala de aula. Por isso, é necessário que o docente goze de autonomia e competência técnica e pedagógica para tomar decisões. Essas competências estão ligadas ao desenvolvimento profissional do professor nas suas várias dimensões, quer no âmbito pessoal, quer no profissional. Sendo assim, as “vozes dos professores têm a sua própria validade e poder de afirmação.” (Hargreaves, 1998, p. 5).

As pesquisas realizadas sobre o desenvolvimento profissional docente resgatam o protagonismo do professor na forma como este exerce o ensino, excluindo qualquer papel que lhe tenha sido atribuído como mero executor de tarefas. Assim, mesmo considerando a hierarquização das estruturas educacionais, compete ao professor a participação em todas as etapas do desenvolvimento curricular. Carr e Kemmis (1988) referem-se ao papel dos docentes nas reformas educacionais como as figuras centrais da atividade curricular, visto que devem executar e formar juízos baseados nos seus conhecimentos e nas suas experiências, bem como nas exigências das situações práticas.

Como explica Fullan e Hargreaves (2001), existe uma diferença entre a proposta das mudanças, que trazem consigo as reformas, e as formas diferentes como os professores as interpretam, dão-lhes significado e trabalham essas mudanças. Segundo o referido autor, as mutações na educação dependem do que pensam e do que fazem os professores, algo tão simples

e, por vezes, tão complexo. Os professores não são técnicos que se limitam a aplicar as reformas e as orientações elaboradas por especialistas. Eles são sujeitos ativos na educação dos seus estudantes, têm concepções, representações, atitudes e valores sobre a sua atividade profissional; têm, pois, uma história de vida profissional, devendo esses recursos serem utilizados para a tomada de decisões nos seus contextos sociais e profissionais. Eis como Pacheco (1996, p. 101) vê esse protagonismo docente:

O professor é o árbitro de toda a decisão curricular, sendo associado ao que de positivo ou negativo se faz na escola, uma vez que é o protagonista de uma cadeia de decisões que, natural e logicamente, lhe pertence terminar, moldando à sua medida o currículo sucessivamente prescrito, apresentado, programado e planificado.

Assim, um contexto de uma atividade profissional que seja predominantemente burocrático e centralizador, com “excessivo” controle, limita as possibilidades criativas e de transformação da atividade docente. Do modo contrário, um contexto flexível, normalizado (com regras negociadas), que estimule e motive os professores, pode potencializar a atividade docente, como “*práxis educativa*”.

Assim, a atividade docente insere-se em um sistema escolar que tem cultura e organização próprias, no qual os estudantes são os elementos-chave da ação educativa, estabelecendo-se com eles ações formativas marcadas, entre outras coisas, por concepções sobre a sociedade, a educação e a família. Por isso, as ações educativas do professor são parte de um sistema complexo representado pela escola, cujas relações professores-alunos não se isolam dos outros sujeitos. Por sua vez, o sistema escolar constitui um subsistema do macro contexto instituído pela sociedade que tem “uma cultura educativa”, a qual influencia as decisões educativas, mas também é influenciada por ela.

Assim, a forma como o professor olha o currículo oficial marca decisivamente a forma como ele vai, ou não, pô-lo em prática junto dos seus alunos. O grau de adesão dos professores às propostas curriculares é extremamente importante para a sua predisposição em considera-las, experimentá-las e avalia-las na prática. Logo, é preciso considerar que, se professores e alunos não acreditarem no que está definido no currículo como algo útil ao desenvolvimento de ambos, especialmente do aluno, eles não irão se dispor a colocá-lo em prática.

O valor que o professor reconhece às orientações curriculares é, portanto, decisivo para o que ele se propõe fazer. Entretanto, vale ressaltar que, a despeito do seu grau de identificação com as propostas curriculares, o professor não pode deixar de gerir o currículo. Conforme afirma Roldão

(1999), o trabalho do professor implica sempre uma gestão curricular. De fato, em toda e qualquer prática educativa escolar está sempre presente um determinado modo de se concretizar uma opção de gestão curricular. Na mais clássica ou tradicional prática letiva, na mais adequada ou na mais incorreta, existe uma opção sobre o que se ensina, como se organiza a aprendizagem e como se avaliam os seus resultados. Ou seja, a gestão curricular é inerente a qualquer prática docente. O que realmente varia é a natureza da opção, os níveis de decisão e os papéis dos atores envolvidos.

Dessa forma, independente das margens de autonomia que lhe sejam reconhecidas, o protagonismo do professor é um dado adquirido. Mas, para além da gestão curricular, há também que se considerar a componente prática do currículo em ação. A falta de convicção acerca da possibilidade de realização de determinadas tarefas na aula, ou a baixa expectativa sobre os resultados que antecipam conseguir junto dos alunos, faz com que os professores optem por não experimentarem determinadas tarefas ou metodologias que lhes são propostas. Logo, o desenvolvimento do trabalho do professor no contexto escolar depende mais daquilo em que acredita e que valoriza, do que efetivamente do que considera que deve fazer e do conhecimento que detém para pôr em prática.

No entanto, cabe ressaltar, que a instituição escolar não pode responsabilizar o professor por tudo o que acontece no ensino, ou seja, pelo sucesso ou fracasso do aluno. Há outros aspectos determinantes a serem considerados nesse contexto, tais como a família, a escola, as condições estruturais, entre outros. Como sublinha Pacheco (1996, p. 101), “a tarefa de desenvolvimento do currículo por parte do professor depende do grau de responsabilização que se lhe atribui ou ainda do papel que se lhe reserva dentro da estrutura curricular, na qual se posiciona”.

A esse respeito refere-se também Sacristán (1999), asseverando que o papel reservado ao professor, no desenvolvimento do currículo, influencia em grande medida a sua atuação profissional, nomeadamente as práticas relacionadas com a sua formação e, em última análise, o seu próprio processo de desenvolvimento profissional. A depender da especificidade da instituição escolar, da sua estrutura interna, da sua forma de organização (a exemplo do IFRN, cuja organização é pluricurricular), a participação do professor é ainda mais intensa.

É necessário, ainda, exercer uma definição dos programas/matrizes curriculares, e dos cursos diferenciados por áreas profissionalizantes, na medida em que isso também interfere na ação docente. Segundo Tardif (2005, p. 207), os programas escolares

Também são instrumentos cognitivos úteis que permitem aos professores organizarem sua ação em função dos objetivos, de expectativas, de sequências, de cronologias, etc. Sem os programas, o ensino atual perderia sua unidade; além disso, cada professor teria que inventar integralmente seu planejamento, sua didática, os seus objetivos, etc.

Ao longo de todas essas considerações sobre o currículo, reafirma-se a importância da participação docente no processo de desenvolvimento curricular. O professor autonomamente deve regular a sua prática, identificar problemas e ajudar a encontrar soluções no cotidiano do contexto escolar, pois seu papel é determinante para qualquer mudança que venha ocorrer na escola, nomeadamente nos processos de ensino-aprendizagem que aí decorrem, fazendo dela um espaço de desenvolvimento curricular. Como propõe Morgado (2005, p.73), nenhuma mudança pode ocorrer sem considerar o “papel específico que está consignado aos professores em termos educativos”. Segundo o autor, esse papel está associado a um conjunto de capacidades e de destrezas que os docentes devem possuir, uma vez que esses profissionais “constituem a principal força propulsora da mudança educativa e do aperfeiçoamento da escola” (Morgado, 2005, p. 10) e deles dependem, em grande parte, as formas como se idealizam e concretizam os processos educativos.

## **2.7 O surgimento da escola pública no Brasil**

Para uma melhor compreensão da trama que envolve o currículo e suas questões hodiernas no contexto brasileiro, far-se-á em seguida uma breve incursão na história da escola pública no Brasil em correspondência com diferentes contextos sociais e suas respectivas necessidades no âmbito do ensino.

A história da instrução pública no Brasil confunde-se desde já com o cenário educacional europeu e, em particular, com o pioneirismo marítimo português no contexto das Grandes Navegações. Já em 1549, cumprindo ordens de D. João III quanto à catequese dos índios, chegaram à colônia os primeiros jesuítas, que logo instalaram os seus colégios, sendo o primeiro deles o “Colégio dos Meninos de Jesus”, fundado pelo Padre Nóbrega. O ensino, como instrumento de doutrinação colonizadora, constava do próprio catecismo, com a leitura e a escrita, que eram ministrados por meio da música e do teatro. Logo, os colégios jesuíticos se espelharam por Bahia, Rio de Janeiro, São Paulo e Pernambuco, estendendo-se o currículo “civilizatório” para outras disciplinas, como a Gramática, a Lógica, a Retórica e o Latim. Além do próprio Nóbrega, dois outros vultos desempenharam especial relevo no ensino clerical no Brasil Colônia: José de Anchieta,

que escrevera a sua *Arte de Gramática da Língua mais Usada na Costa do Brasil*<sup>13</sup>, impressa em Coimbra em 1595, e Antônio Vieira, que empenhara sua retórica seiscentista em defesa dos africanos e indígenas contra a barbárie da escravidão, assim como em defesa do projeto catequético ameaçado pelo autoritarismo dos próprios colonizadores. Dois aspectos merecem destaque nesse período da educação brasileira: o primeiro é a restrição desse ensino, conforme atestado por Azevedo (1964, p. 533): “A vocação dos jesuítas era outra certamente, não a educação popular primária ou profissional, mas a educação das classes dirigentes, aristocrática, com base no ensino de humanidades clássicas”; o segundo, a completa lacuna deixada com sua ausência.

Em 1759, o Marquês de Pombal extinguiu as ordens religiosas no Reino e suas colônias. Os jesuítas foram, então, expulsos do Brasil, sucedendo-se uma generalizada precarização do ensino, com exceção dos seminários católicos e de iniciativas laicas. As reformas pombalinas geraram, em todo caso, mudanças pouco significativas na Colônia. Somente em 1808, com a vinda da família real e sua corte para o Brasil, a educação e o próprio cenário cultural brasileiros emergem da inércia, por meio das iniciativas de D. João VI, com a instauração do Jardim Botânico, da Imprensa Régia e da Biblioteca Nacional. Mas, sobremaneira, com a criação de órgãos de caráter profissionalizante, a exemplo da Escola Médico-Cirúrgica, da Academia da Marinha, da Academia Real Militar, da Escola de Ciências, Artes e Ofícios, do Liceu de Artes etc.

No entanto, as verdadeiras preocupações com a educação básica nascem somente após a Independência de 1822. A Constituição do Império (1823), por exemplo, determinava a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugarejos; a construção de escolas para meninas, nas cidades e vilas mais populosas; e a garantia de instrução primária gratuita a todos os cidadãos. Por sua vez, a primeira lei orgânica de ensino (1827) reforçava a necessidade da educação gratuita em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, a nomeação dos professores e as matérias a serem ensinadas:

Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática da língua nacional, os princípios da moral cristã e da doutrina católica, apostólica, romana, proporcionadas à compreensão dos meninos, preferindo para o ensino de leitura a Constituição do Império e a História do Brasil. (Bello, 1969, p. 216).

---

<sup>13</sup> O trabalho de Padre Anchieta está entre os pioneiros na atenção dos colonizadores para com as línguas nativas, sendo o segundo na América, pois já em 1571 o Frei Alonso Molina publicara a sua *Arte de la Lengua Mexicana y Castellana*.

Essas orientações, no entanto, não saíram do papel, mantendo-se os problemas dos ensinos primário<sup>14</sup> e secundário. Em termos práticos, as conquistas da educação dessa época restringiram-se à criação dos cursos superiores jurídicos, um em São Paulo e outro em Olinda, cujo currículo zelava, sobretudo, pela educação das elites e pelo suprimento dos cargos burocráticos do Estado<sup>15</sup>. Ao longo desse período, o ensino secundário mantivera-se igualmente fragilizado, com raras exceções, a exemplo do Liceu Provincial de Pernambuco, criado em 1825. Somente, em 1837, se pensaria no modelo estatal do ensino secundário brasileiro, com a criação do Colégio Pedro II, onde

O nível de ensino era realmente muito melhor do que o resto dos congêneres, mas como sua função era oferecer ‘a cultura básica necessária às elites dirigentes’, seu ensino prendia-se excessivamente às letras, retórica e gramática, e às humanidades em geral, em detrimento das disciplinas científicas” (Barbosa, citado por Perrone-Moisés, 1988, p. 64, grifos do autor).

O currículo do Colégio Pedro II, portanto, abrangia Língua Latina, Grego, Francês, Retórica, Botânica, Química, Física, Álgebra, Geometria e Astronomia.<sup>16</sup> Importa observar, primeiramente, que essas matérias coincidem com as aspirações românticas de nacionalidade, conforme o relevo dado aos aspectos naturais, morais, econômicos, artísticos, científicos e histórico do Brasil. Por conseguinte, ainda que o objetivo pragmático desse currículo fosse educar a elite administrativa do Império do Brasil, revelou-se desde sempre um caráter de grande expressão humanística, como observa Souza (1999, p.37):

Esse sistema educacional em linhas gerais dá prosseguimento à ênfase humanística que marcou o ensino colonial [...]. Assim, as disciplinas literárias continuam em posição de relevo, mas agora integrando uma rede institucional de ensino que, principalmente no segundo reinado, desfruta de alto prestígio público. Supera-se, desse modo, a situação constituída por iniciativas pedagógicas mais ou menos isoladas e dispersas, características do Brasil Colônia.

Veja-se, a esse propósito, o quadro 7 a seguir exposto pelo referido autor:

---

<sup>14</sup> Quanto ao ensino primário, em particular, as suas dificuldades acentuaram-se em 1834, quando um ato adicional da Regência designou as suas responsabilidades administrativas ao encargo das províncias.

<sup>15</sup> Com os mesmos objetivos de suprir a formação burocrática nas colônias hispânicas, assim como as necessidades religiosas, já em 1551 é fundada a Universidade do Peru, constituindo-se na primeira da América. Durante muitos anos, a elite luso-brasileira formou-se exclusivamente na Universidade de Coimbra, sobretudo nas ciências jurídicas.

<sup>16</sup> Ayres Bello (1969, p. 219) informa que, curiosamente, esse currículo, de início, não previa o ensino de Língua Portuguesa.

**Quadro 7** - Grade das disciplinas do Colégio Pedro II na segunda metade do Séc. XIX

<b>Série</b> <b>Ano</b>	<b>5º ano</b>	<b>6º ano</b>	<b>7º ano</b>
1850-1857		Retórica	Retórica
1858-1859		Retórica	Retórica e Poética
1860-1861		Retórica e Poética	Retórica e Poética
1862-1869		Retórica	Poética Literatura Nacional
1870-1876		Retórica e Poética	História da Literatura Nacional em geral e especialmente da portuguesa e da nacional
1877-1878	Retórica e Poética		Literatura
1879-1880		Retórica, Poética e Literatura Nacional	Português e Literatura Geral
1881-1891		Retórica, Poética e Literatura Nacional	Português e História Literária
1892-1894		História da Literatura Nacional	
1895		Literatura Nacional	
1896-1897			História da Literatura Nacional
1898			História da Literatura Geral e da Nacional
1899-1900	Literatura	Literatura	

Fonte: Souza (1999, p. 32)

Nessa época, além da preocupação quanto à escola pública, regulamentaram-se também as iniciativas do ensino particular a fim de que se minimizasse a escassez de estabelecimentos de ensino. Tendo como modelo o Colégio de Pedro II, alastraram-se pelas províncias inúmeros colégios, a exemplo do Ginásio Baiano e do Colégio Abílio, ambos concebidos pelo Dr. Abílio César Borges, cujo trabalho pedagógico no âmbito da iniciativa privada merecera de D. Pedro II o título de Barão de Macaúbas<sup>17</sup>.

<sup>17</sup> O renomado pedagogo servira de modelo à personagem Aristarco, do romance *O Ateneu* (1888), em que Raul Pompéia faz duras críticas ao sistema educacional da época, sobretudo ao regime de internato. Eis como o autor menciona a importância daquele colégio fictício no cenário da época, o que viria a corresponder, na realidade, ao mesmo relevo que muitos dos colégios particulares tinham no Brasil do século XIX: "A irradiação do reclame alongava de tal modo os *tentáculos* através do país, que não havia família de dinheiro, enriquecida pela setentrional *borracha* ou pela *charqueada* do sul, que não reputasse um *compromisso* de honra com a posteridade doméstica mandar dentre seus jovens, um, dois, três *representantes* abeberar-se à fonte espiritual do Ateneu" (Pompéia, 2015, p. 30). Uma das principais críticas subjacentes nesse romance, quanto à educação oitocentista brasileira, recai justamente sobre a manipulação das matérias em prol da formação de futuros heróis nacionais, o que permitiria entender o colégio como um "microcosmo" da sociedade. Interessantes são os trabalhos que analisam a perspectiva dessa retórica escolar no mesmo contexto histórico, dentre os quais a coletânea de estudos organizada por Leyla Perrone-Moisés, *O Ateneu: Retórica e Paixão* (1988) e o livro de Roberto Acizelo de Souza, *O Império da Eloquência* (1999).

Com a Proclamação da República, em 1889, o positivismo determina todos os aspectos institucionais, começando pela educação, que sofre inúmeras mudanças no que diz respeito ao currículo. Assim, o caráter humanístico da educação cede ao pragmatismo então em voga na formação dos programas de ensino. Em termos gerais, porém, a instrução pública permanecera deficiente até então, salvaguardando apenas os interesses das classes dominantes:

Assim, na prática, muito pouco se fez pelo ensino popular, tanto nos anos que precederam, como nos que sucederam a independência. Contrastando com a enorme massa analfabeta, havia apenas um pequeno grupo de profissionais que exerciam, bem ou mal, os seus ofícios e, um outro saído principalmente da classe latifundiária, cujos diplomas serviam tão-somente para satisfazer vaidades gratuitas, quando não para atingir altos postos legislativos e administrativos, úteis na defesa dos interesses que representavam. (Holanda & Campos citados por Barbosa, 1988, p. 63).

A escola pública no Brasil surge propriamente em torno de 1890, com a criação dos Grupos Escolares, estando ela, segundo Saviani (2004), marcada pelos seguintes períodos: 1º) criação das escolas primárias nos estados, impulsionada pelo ideário do iluminismo republicano (1890-1931); 2º) regulamentação, em âmbito nacional, das escolas superiores, secundárias e primárias, incorporando crescentemente o ideário pedagógico renovador (1931-1961); 3º) unificação da regulamentação da educação nacional, abrangendo as rede pública nas suas três instâncias (municipal, estadual e federal) e privada que, direta ou indiretamente, foram sendo moldadas segundo uma concepção produtivista de escola (1961-2001). Tal concepção pressupunha, portanto, a legitimação de um conhecimento e de uma prática escolares condizentes com o advento do estado industrial, que passou a exigir mão de obra qualificada, ou seja, trabalhadores mais capacitados para operar na linha de produção em massa, ocupando-se estes das tarefas impostas pela economia moderna.

No século XX, o currículo seria repensado conforme o interesse pela instrução pública, com progressiva, embora lenta, atenção para com as classes desfavorecidas. Ainda que criadas já em 1909, as Escolas de Aprendizes e Artífices, como apresentado no Capítulo I, não se propunham à formação escolar, mas apenas à transmissão de técnicas profissionais específicas. Os professores, mestres artesãos, não tinham formação pedagógica e os alunos, por conseguinte, não recebiam uma formação acadêmica. Com efeito, somente a partir da década de 1920, com a criação dos grupos escolares, a educação e, por conseguinte, o currículo se voltam, de fato, para a formação das massas. No que diz respeito à universalidade do ensino, porém, a escola tornar-se-ia acessível

para a maioria das crianças e adolescentes em idade escolar somente no final do século XX, com a valorização do Ensino Fundamental prevista pela Emenda Constitucional n.º 14 e pelo FUNDEF<sup>18</sup>.

As dificuldades relacionadas à educação oitocentista refletiam muitos aspectos sociais da época, que permaneceram no novo século, visto que a elite monárquica e, por muito tempo, também as novas elites, não se preocuparam com o ensino da maioria da população, predominantemente rural, analfabeta, escrava e proletária. Essa mesma elite educava os seus filhos com preceptores, uma vez que não havia a exigência de conclusão de curso primário para alcançar o ensino secundário.

Saviani (2004) reuniu traços marcantes da história da educação do Brasil nesse período, delimitando, inicialmente, as transformações mais importantes do Estado brasileiro ocorridas a partir das duas últimas décadas do Século XIX no plano econômico, político, social, cultural e educacional. Segundo o autor, nesse momento, foram gestadas as condições que culminariam com as transformações sociais ensejadas pela Revolução de 1930<sup>19</sup>.

Após a Revolução de 1930, um dos primeiros atos do novo governo foi a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, responsável por inúmeras transformações na educação brasileira, da mudança e estruturação de cursos à formação de professores. Em abril de 1931, por exemplo, foi baixado um conjunto de decretos, conhecidos como Reformas Francisco Campos, em meio aos quais determinou-se a criação do Conselho Nacional de Educação, dos Estatutos das Universidades Brasileiras, a organização dos Ensinos Secundário e Comercial. Em relação a esse contexto da educação brasileira, refere-se Sílvia Manfredi (2002, pp. 93-94):

Pode-se avaliar que as primeiras décadas do século XX foram de grandes transformações e ebulição social, no qual se gestaram novas práticas e concepções de educação profissional: ao lado da concepção assistencialista e compensatória, surgiram a concepção católico-humanista, orientada pelo trabalho como antídoto à preguiça, à vadiagem e às ideias revolucionárias, a concepção anarco-sindicalista de educação integral e, finalmente, a visão de formação profissional para o mercado de trabalho – para o exercício de funções e atribuições dos postos de trabalho, segundo os padrões do regime fabril e do trabalho assalariado capitalista.

---

<sup>18</sup> O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) foi instituído pela Emenda Constitucional n.º 14, de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto n.º 2.264, de junho de 1997. O FUNDEF foi implantado, nacionalmente, em 1º de janeiro de 1998, quando passou a vigorar a nova sistemática de redistribuição dos recursos destinados ao Ensino Fundamental (Fonte: <http://mecsv04.mec.gov.br/sef/fundef/funf.shtml>).

<sup>19</sup> A Revolução de 1930 foi o movimento armado, liderado pelos estados de Minas Gerais, Paraíba e Rio Grande do Sul, que culminou com o golpe de Estado, o Golpe de 1930, que depôs o presidente da república Washington Luís, em 24 de outubro de 1930, impediu a posse do presidente eleito Júlio Prestes e pôs fim à República Velha.

Quanto à formação docente, especificamente, foram criadas nessa época as Escolas Normais<sup>20</sup>, objetivando a formação de professores primários e secundários. Em 1939, adotou-se como modelo padrão para todo o país a estrutura da Faculdade Nacional de Filosofia, organizada em quatro seções: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia. Havia mais um ano de uma seção denominada de Didática, que se destinava àqueles que quisessem completar a formação da docência (o curso pedagógico era também um bacharelado)<sup>21</sup>.

Na década de 1940, por sua vez, promulgaram-se as Leis Orgânicas de Ensino, também conhecidas como “Reformas Capanema”, que regeram a criação dos Ensinos Industrial e Secundário (1942), Comercial (1943), Normal, Primário e Agrícola (1946), assim como a criação do SENAI (1942) e do SENAC (1946).

O Ensino Primário fora, então, desdobrado em Ensino Primário Fundamental e Ensino Primário Supletivo. O Ensino Médio ficou, por sua vez, organizado verticalmente em dois ciclos, o Ginásial (com a duração de quatro anos) e o Colegial (com a duração de três anos) e, horizontalmente, nos ramos Secundário e Técnico Profissional. Já o ramo profissional se subdividiu em Industrial, Comercial e Agrícola, além do Normal que mantinha interface com o Secundário<sup>22</sup>.

No período que vai da queda do Estado Novo, em 1945, até ao golpe militar de 1964, quando se inaugurou um novo período autoritário na História do Brasil, o sistema educacional brasileiro passou por mudanças significativas, entre as quais o surgimento, em 1951, da atual Fundação CAPES (Coordenação do Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior), a instalação do Conselho Federal de Educação, em 1961, campanhas e movimentos de alfabetização de adultos, além da expansão do Ensino Primário e Superior. Na fase que precedeu a aprovação da LDB/61, ocorreu um admirável movimento em defesa da escola pública, universal e gratuita. O golpe de 1964 interrompeu, porém, essa tendência. Nos anos de 1968 e 1971, foram aprovadas respectivamente a Lei 5.540/68 e a Lei 5.692/71, introduzindo mudanças na estrutura do Ensino Superior e do Ensino de Primeiro e Segundo Graus, como a obrigatoriedade da profissionalização no Ensino Médio em todas as escolas brasileiras até o ano de 1982.

---

<sup>20</sup> Na verdade, as preocupações com a formação dos professores remontam já ao século XIX. Assim, entre 1835 e 1875, são criadas as primeiras escolas destinadas ao ensino normal do Brasil. Os candidatos ao provimento dos cargos submetiam-se a concurso para as seguintes cadeiras: 1 – Língua Nacional, Caligrafia, Doutrina Cristã e Pedagogia; 2 – Aritmética (acrescentando Metrologia), Álgebra (até equações do 2º grau, Noções Gerais de Geometria (teórica e prática); 3 – Elementos de Geografia e História (principalmente do Brasil).

<sup>21</sup> Até hoje, no Brasil, as licenciaturas vivem sob esse espectro, do chamado esquema 3+1.

<sup>22</sup> A esse respeito, leia-se Manacorda (1989), Manfredi (2002) e Cunha (2000).

Em dezembro de 1996, regulamentou-se uma nova LDB – a Lei 9394/96 –, que rege a educação brasileira até aos dias de hoje, embora já tenha passado por grandes mudanças em alguns níveis de ensino. A lei foi aprovada quando o Brasil passava por mudanças profundas no que diz respeito à desobrigação do Estado com direitos essenciais da população. Nesse período, ocorriam intensos embates políticos da sociedade civil organizada com a nova ordem estabelecida pelo capital, acerca da desregulamentação do Estado, privatização do patrimônio público e flexibilização das relações de trabalho.

Assim, compreendida como sequência de sucessivas concepções e transformações da educação brasileira, a nova LDB – suplantando todas as expectativas dos educadores brasileiros – reafirma a concepção produtivista da educação e desresponsabiliza o Estado com a sua oferta obrigatória nos diversos níveis. Esse é o legado que o Século XX deixa para o Brasil até a atualidade. Dessa maneira, perdura a educação pública no Brasil: de um lado, gestores que questionam as escolas por não seguirem devidamente as políticas oficiais; por outro, educadores que criticam os governos por produzirem políticas educacionais que as escolas, por sua vez, não têm condições de implantar. Nesse ambiente de contrastes e confrontos, devem ser ressaltados alguns fatos importantes, quais sejam: primeiro, a obrigatoriedade da educação de crianças de 7 a 14 anos; segundo, e embora a qualidade da educação não tenha acompanhado esses números, a manutenção de 90% dessas crianças nos bancos escolares associada a algumas políticas sociais como, por exemplo, a Bolsa Família<sup>23</sup>.

## **2.8 O Desenvolvimento curricular no IFRN**

A partir dessas considerações sobre a origem, os conceitos e as práticas curriculares, nomeadamente no cenário brasileiro, chega-se ao caso específico do IFRN.

O desenvolvimento curricular pode ser considerado de forma mais ampla e com maior visibilidade, incidindo em todo o sistema educativo, ou de forma mais localizada, quando se trata de uma determinada instituição. Ele pode ser também individualizado, ou seja, protagonizado por um docente ou um grupo de docentes, ao socializarem e desenvolverem práticas curriculares a partir de suas experiências nas disciplinas que lecionam.

---

<sup>23</sup> Vale lembrar que a própria Constituição de 1988 já instituiu o Ensino Fundamental obrigatório e gratuito, aos que não tiveram acesso em idade própria (Artigo 208), assim como a determinação de que pelo menos 50% dos recursos, a que se refere o Artigo 212, fossem aplicados na eliminação do analfabetismo e na universalização do Ensino Fundamental.

Quanto ao IFRN, em particular, a Instituição se caracteriza como uma estrutura multicampi e pluricurricular, possuindo um Projeto Pedagógico, que define as suas concepções mais gerais de currículo, e os Projetos Pedagógicos de Cursos, que o dimensionam de acordo com cada área de conhecimento. Conforme consta no seu Projeto Político Pedagógico (IFRN, 2012j), as instituições educativas, na condição de serem parte integrante de uma sociedade em constantes transformações e de atuarem na instância social da formação humana, respondem a questões identitárias pujantes e latentes em todos os movimentos e em todos os momentos históricos.

Nesse sentido, a história das instituições escolares funde-se com a história da educação. Assim, o processo de (re)constituição da identidade institucional não pode prescindir, por exemplo, de conhecimentos acerca da cultura organizacional, dos sistemas educativos e dos impactos das políticas educativas no âmbito institucional e no âmbito sociocultural. Segundo Gatti Júnior (2007, para. 184),

A história das instituições educativas investiga o que se passa no interior da escola pela apreensão daqueles elementos que conferem identidade à instituição educacional, ou seja, daquilo que lhe confere um sentido único no cenário social do qual fez ou ainda faz parte, mesmo que ela tenha se transformado no decorrer dos tempos.

Assim, constituir a identidade institucional implica perscrutar, entre outros elementos, o ciclo de vida das instituições (criação, desenvolvimento, crises e expansões), os elementos da arquitetura (estruturação física interna e externa), o perfil dos agentes (corpos docente, discente e técnico, assim como funcionários terceirizados), os processos de gestão, os projetos e as propostas pedagógicas.

Com base nos elementos citados, que sempre foram definidores da concepção dos currículos implementados pelo IFRN ao longo de todo o seu percurso histórico, buscando responder aos desafios de seu tempo, serão apresentadas neste capítulo as concepções que nortearam os seus Projetos Políticos Pedagógicos em seus vários contextos.

Analisando os documentos que antecedem à estrutura atual e revisitando as definições curriculares de projetos anteriores a essa nova estrutura do IFRN, constata-se que, desde o projeto político pedagógico de 1994, a concepção de currículo é sustentada em teorias, práticas e críticas com base no modelo de currículo integrado. Nesse modelo, defende-se a formação omnilateral, com uma proposta de educação politécnica, voltada para a formação cidadã. Nesse sentido, a compreensão do currículo precisa necessariamente “estar embasada em práticas pedagógicas

concretas que rompem com a profissionalização estreita, por um lado, e com uma educação geral e propedêutica descolada do mundo do trabalho, por outro.” (Rodrigues, 1998, p.80).

Em uma perspectiva cronológica dos projetos político-pedagógicos institucionais, os registros afirmam que a concepção de currículo, no PPP da então ETFRN de 1994, era defendida como

Um conjunto de ações baseado em princípios de natureza filosófica, biopsicológica, socioantropológica, cultural e legal, como uma determinada forma de expressão dos valores que inspiram as propostas de trabalho e todas as atividades educacionais a serem desenvolvidas na escola. Assim, é fundamental que se caminhe na feitura de um currículo que seja elemento de mediação entre a prática social e o conhecimento científico, tecnológico e cultural, pautado numa concepção histórico-crítica de sociedade e de educação. (IFRN, 2012j, p.49).

Com o intuito de contribuir para a renovação do currículo da Escola e, de modo específico, para a formação técnica centrada na especialização, alguns professores, no período de 1992-1993, elaboraram textos nos quais analisaram a atual situação dessa formação, apresentando propostas e posicionamentos face à necessidade de mudança, não somente quanto à forma, mas, sobretudo, quanto ao conteúdo da formação. Assim, a concepção de currículo acima é definida tomando como base o princípio da gestão democrática, com a participação da comunidade escolar.

É importante ressaltar que, conforme relatos históricos, o projeto de reformulação curricular da ETFRN teve início em 1988, quando o MEC, por meio da Secretaria Nacional de Educação Média e Tecnológica - SEMTEC, decidiu rever a parte de formação especial, abrangendo planos curriculares, conteúdos programáticos, perfis profissionais, metodologia, entre outros, sob a coordenação do Centro Federal de Educação Tecnológica - CEFET de Minas Gerais. Os cursos tinham duração de três anos, e, caso o aluno não realizasse o estágio, ele receberia o certificado de auxiliar técnico, ou de três anos e meio, caso o discente concluísse o estágio e cumprisse todas as obrigações, entregando o relatório de estágio. Nessa circunstância, ele receberia o diploma de técnico na área de ensino correspondente. O currículo era então pautado prioritariamente na formação técnica específica, voltada para o mercado de trabalho, conforme o discurso predominante.

A base curricular da formação geral era muito restrita, atendendo apenas às exigências mínimas do Ministério da Educação. Os planos curriculares (chamados na época de grades curriculares) de todos os cursos na ETFRN, de 1985 a 1994, tinham entre 1575 a 1680 horas de aulas destinadas à formação geral, totalizando 4.000 horas distribuídas entre formação geral,

formação específica e estágio supervisionado. Essa realidade evidencia o caráter eminentemente profissionalizante da formação dos jovens que ali estudavam.

Havia uma vinculação mais estreita da ETFRN com os setores produtivos da sociedade. O currículo expressava essa vinculação com o predomínio dos conhecimentos da base técnica, com o objetivo de atender à necessidade de mão de obra local e regional. Essa vinculação, restrita ao campo da economia, baseava-se no modelo de acumulação taylorista-fordista, que teve a sua origem nos EUA, entre as duas grandes guerras mundiais, irradiando-se para o mundo com o pós-guerra, a partir de 1945.

Como regime de acumulação, o fordismo privilegiou fundamentalmente a escala nacional. Toda a sua produção estava voltada para o mercado interno, já que a padronização dos produtos e as técnicas repetitivas da linha de montagem barateavam os custos da empreitada. A prevalência do modelo taylorista/fordista favoreceu, com isso, uma visão de qualificação profissional estreita e vinculada ao progresso técnico, embora se deva considerar que esse tipo de formação dava conta das exigências formativas da época.

Na década de 1990, a exemplo de outros países da América Latina, o Brasil desenvolveu um conjunto de reformas educacionais, procurando orientar a problemática educacional, tendo em vista o contexto internacional da Educação no século XXI, caracterizado pela mundialização das relações econômicas, pelo desenvolvimento de novas tecnologias da informação e das comunicações e por novos modelos de relação do Estado com a Sociedade.

Nesse contexto, a escola, como uma instituição multifuncional, carece de sentido para explicar a sua existência, as suas características ou as suas mudanças, em virtude da dinâmica interna. Além disso, relaciona-se com diferentes esferas do Estado: com a economia, com a sociedade civil e com a formação do consenso social em torno de uma ordem global.

A escola, o conhecimento e a cultura são instâncias socialmente construídas em uma determinada época e uma determinada sociedade. Conseqüentemente, esses elementos se tornam objeto de questionamentos em relação ao seu sentido, à sua estrutura e ao seu funcionamento. Com base nesse pensamento, o Brasil reformulou suas políticas, em busca de adaptar-se às mudanças apontadas pelos Organismos Internacionais, pelas tendências da globalização das economias, pelos impactos das novas tecnologias, embora, muitas vezes, fossem conservadas antigas estruturas de organização, o que conduziu a uma cultura escolar incompatível com essas exigências. Nesse sentido, Barbalho (2012, p. 342) destaca que, no contexto das políticas

neoliberais, a educação nas agendas do governo pode ser vista sob dois enfoques: mecanismo de equalização socioeconômico e instrumento de formação continuada para a empregabilidade.

Vale salientar, ainda, que o destaque da educação institucionalizada nas agendas do governo seja no continente americano ou no espaço da União Européia pode ser visto sob dois enfoques: a educação como mecanismo de equalização socioeconômico, ou seja, a educação como mola propulsora do desenvolvimento econômico e social para o mercado volátil e competitivo. O segundo enfoque das políticas concebe a educação institucionalizada como instrumento de formação continuada para a empregabilidade garantida pelo desenvolvimento constante de competências e habilidades necessárias à condição de sujeito empregável.

Após as profundas transformações às quais a educação brasileira foi submetida no final dos anos 1990, com a aprovação da LDB 9.394/96 e a regulamentação do capítulo alusivo à educação profissional, que foi regulamentado pelo Decreto 2.208/97 e pela Portaria 646/97, conforme explicitadas no capítulo I desta tese, a ETFRN transforma-se em CEFET/RN e, fruto dessa transformação, desenvolve uma nova institucionalidade.

Em 27 de novembro de 1997, pelo Decreto nº 2.406, a Lei nº 8.948/1994 foi regulamentada, condicionando a implantação de cada CEFET a um decreto específico, após aprovação do respectivo projeto institucional pelo Ministério da Educação. Em janeiro de 1999, das 19 Escolas transformadas, as primeiras – em número de 6 – foram contempladas com a titulação de CEFET: Campos-RJ, Pará, Pelotas-RS, Pernambuco, Rio Grande do Norte e São Paulo. Posteriormente, as outras 13 escolas, algumas Agrotécnicas, tiveram também os seus projetos aprovados. Fernandes (2015, p. 82) ressalta que, no caso do referido Decreto nº 2.406/1997, cuja finalidade foi a regulamentação da Lei nº 8.948/1994,

[...] a concretização de uma ampla ambiguidade normativa, haja vista o Governo Federal haver optado por criar os ‘Centros de Educação Tecnológica, públicos ou privados’, numa clara disposição de atender ‘a expectativa invisível do mercado’, fortalecendo a direção de privatização da educação, para atender às políticas de redução do Estado acordadas com o Banco Mundial”.

A aprovação da LDB/96, e seus dispositivos regulatórios, resultou em um novo Projeto Político-Pedagógico a partir dos anos 2000, contemplando duas propostas curriculares: uma, para a formação profissional; e outra, para o Ensino Médio. O CEFET/RN, então, é obrigado a oferecer o Ensino Médio propedêutico desvinculado da formação profissional. Essa oferta passa a ser de três anos, sendo que os jovens que quisessem concluir os dois anos referentes à profissionalização técnica de nível médio faziam essa opção quando iniciavam o terceiro ano. Legalmente, era vedado à Instituição o direito de oferecer o Ensino Médio integrado à educação profissional. Nessa época, foi criada uma “gerência educacional”, em que todos os professores das disciplinas propedêuticas

eram lotados. Havia, então, “duas escolas” dentro da mesma escola: “uma” que cuidava do Ensino Médio propedêutico, e “outra”, do Ensino Profissional.

Embora o CEFET/RN tenha sido obrigado a implementar as políticas oriundas do MEC, ele não perdeu a sua importância no contexto educacional do Rio Grande do Norte nem no Brasil, na medida em que permaneceu no *ranking* das instituições de educação básica que mais aprovavam alunos para as universidades públicas brasileiras. Por causa disso, em 2005, quando se iniciaram as discussões sobre uma nova reformulação do currículo, houve grande resistência por parte dos professores da formação geral. A concepção de currículo, no PPP (IFRN, 2012j, p. 49) de 1999, expressa a conjuntura da época, conforme descrição abaixo:

O currículo expressa, nesse sentido, o equilíbrio entre os interesses e as forças que estão em jogo no sistema educativo em determinado momento, uma vez que, por meio dele, serão concretizados os fins da educação. Tanto no seu conteúdo como nas formas pelas quais se apresenta aos professores e aos alunos, o currículo constitui uma opção historicamente configurada, sedimentada em determinada trama cultural, política e social. Ele está sempre impregnado de valores e influenciado pelas relações de poder. Transmite visões sociais dos interessados e produz identidades individuais e sociais particulares. Como expressão da função social da Instituição, impregna toda a atividade pedagógica.

Apesar de a reforma ter sido idealizada sob os conceitos da pedagogia das competências e instituída de forma descontextualizada, desprovida de fundamentação teórica e carente de processos formativos para docentes, técnicos e especialistas, o conjunto de profissionais tornou-se protagonista das reformas implementadas no âmbito institucional.

Contextualizando as mudanças ocorridas no âmbito do currículo no CEFET/RN, no ano de 2005, houve um novo redimensionamento do Projeto Político Pedagógico com o regresso à oferta dos cursos técnicos de nível médio integrado, a reorganização acadêmica institucional, a reestruturação das ofertas dos cursos técnicos subsequentes e dos cursos superiores de graduação tecnológica e a reestruturação curricular dos cursos superiores de licenciaturas, existentes desde 2002.

Ainda em 2005, ocorreu a redefinição das normas internas, como os Regulamentos dos Cursos e a Organização Didática, contribuindo, efetivamente, para o funcionamento dos cursos ofertados na instituição e para a gestão pedagógica dos diversos níveis de atuação institucional. Essas mudanças foram possíveis com a ascensão da esquerda ao poder no Brasil, em 2003, e tendo como base uma proposta de governo propugnada pelo Presidente Lula, que era ampliar as responsabilidades e ações do Estado, visando, assim, a assegurar a redução das desigualdades sociais, bem como fomentar planos com o objetivo de promoção do desenvolvimento

socioeconômico regional e viabilizar a retomada do debate acerca da política pública para a educação profissional no País. Assim, tendo como base uma nova conjuntura política assumida por um governo popular, o projeto político pedagógico do CEFET assume uma nova dimensão do currículo, ao afirmar que

Toda a discussão travada ao longo deste projeto político-pedagógico e, em especial, as bases legais, socioculturais, filosóficas e epistemológicas discutidas na seção anterior nos permite assumir o currículo do CEFET-RN como sendo um conjunto integrado e articulado de atividades intencionadas; pedagogicamente concebidas a partir de uma visão de ser humano, de sociedade, de tecnologia, de trabalho, de cultura e de educação explicitadas neste documento; e organizadas para promover a construção, a reconstrução e a transmissão do conhecimento numa perspectiva crítico-social histórica, visando a formação de profissionais-cidadãos aptos a contribuir com o desenvolvimento socioeconômico local, regional, nacional e global na perspectiva da edificação de uma sociedade mais justa e igualitária (IFRN, 2012j, p. 49).

Analisando as concepções de currículo em diferentes épocas e contextos históricos, percebe-se, no âmbito do IFRN, uma preocupação com um modelo de currículo integrado com fundamentação na aquisição do conhecimento, permeado este pela concepção interdisciplinar da aprendizagem. Nessas propostas curriculares, evidenciam-se as necessidades da realização de diálogos entre os conhecimentos e as experiências que viabilizem, por sua vez, a compreensão crítica e reflexiva da realidade, por conseguinte, conforme se verifica em Santomé (1998), ressaltando que, além dos conteúdos culturais, há a necessidade do domínio dos processos de acesso ao conhecimento e, paralelamente, a necessidade da compreensão de como se produzem, se elaboram e se transformam esses conhecimentos – princípio básico da politecnia.

Como se pode constatar, as diferentes concepções de currículo, ao longo da história do IFRN, reafirmam que “os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado” (Sacristán, 2000, p. 17).

Em 2009, a Rede Federal de Educação Profissional no Rio Grande do Norte comemorou o seu centenário com uma expansão política, geográfica e acadêmica, durante a qual saiu de duas para onze unidades de ensino. Além dessa expansão, foi ampliada a oferta de cursos técnicos, superiores (licenciaturas, tecnologias e engenharias), além do início da pós-graduação *stricto sensu*. O quadro de estudantes expandiu-se de quatro mil para mais de vinte mil estudantes, atendidos em cursos e em programas institucionais. Já o quadro de servidores, por sua vez, aumentou de pouco

mais de quinhentos para mais de três mil servidores<sup>24</sup>. Todas essas transformações mostram, portanto, como o IFRN cresceu e expandiu-se de forma significativa. Por conseguinte, no ano de 2011, o IFRN inicia, junto da comunidade acadêmica, um debate para a revisão do Projeto Político Pedagógico – PPP<sup>25</sup>. Nessa época, o debate envolveu todos os segmentos da comunidade escolar, havendo uma revisão profunda do documento base do referido PPP e de todos os cursos técnicos, tecnológicos e das licenciaturas ofertadas na Instituição.

Diante desses dados tão significativos para uma instituição educacional de ensino em plena expansão, a definição das bases teóricas e metodológicas do currículo norteia os rumos da sua educação. Essas bases são definidas, por sua vez, a partir dos seguintes princípios:

- a) justiça social, com igualdade, cidadania, ética, emancipação e sustentabilidade ambiental;
- b) gestão democrática, com transparência de todos os atos, obedecendo aos princípios da autonomia, da descentralização e da participação coletiva nas instâncias deliberativas;
- c) integração, em uma perspectiva interdisciplinar, tanto entre a educação profissional e a educação básica quanto entre as diversas áreas profissionais;
- d) verticalização do ensino e sua integração com a pesquisa e a extensão;
- e) formação humana integral, com a produção, a socialização e a difusão do conhecimento científico, técnico-tecnológico, artístico-cultural e desportivo;
- f) inclusão social quanto às condições físicas, intelectuais, culturais e socioeconômicas dos sujeitos, respeitando-se sempre a diversidade;
- g) natureza pública, gratuita e laica da educação, sob a responsabilidade da União;
- h) educação como direito social e subjetivo; e
- i) democratização do acesso e garantia da permanência e da conclusão com sucesso, na perspectiva de uma educação de qualidade socialmente referenciada. (IFRN, 2012j, p. 21).

Assim, a definição de currículo do IFRN está alicerçada em uma concepção de sociedade que seja justa para todos, favorecendo a formação de homens e mulheres em suas múltiplas e plenas dimensões da vida, seja para o trabalho, seja para o convívio em sociedade, da qual o trabalho faz parte. Nesse aspecto, o PPP (IFRN, 2012j, p. 32) define o currículo como um instrumento de mediação para o domínio do conhecimento científico; para o desenvolvimento do pensamento lógico, construtivo e criativo; para a formação de atitudes e convicções; e, conseqüentemente, para a efetiva participação social, política, cultural e econômica (IFRN, 2012j, p. 32).

O referido PPP (IFRN, 2012j, p. 49). define, ainda, o currículo como:

[...] um conjunto integrado e articulado de atividades intencionadas, pedagogicamente concebidas a partir da visão crítica de ser humano, de mundo, de sociedade, de trabalho, de cultura e de educação, organizadas para promover a construção, a reconstrução, a

---

<sup>24</sup> Dados extraídos do SUAP/IFRN em 20 de agosto de 2016.

<sup>25</sup> Aprovado pela Resolução 38/2012-CONSUP/IFRN, de 26/03/2012.

socialização e a difusão do conhecimento. Essas atividades intencionadas, sob sustentação de um aporte histórico-crítico, visam à formação integral dos educandos, objetivando, também, torná-los cidadãos aptos a contribuir com o desenvolvimento socioeconômico local, regional, nacional e global, na perspectiva da edificação de uma sociedade democrática e solidária.

Essa definição é corroborada por Pacheco (2001), quando afirma que, para se criar uma base comum de diálogo e discussão, é necessário que todos quanto se debruçam sobre essa questão estabeleçam as relações do currículo com a sociedade e seus valores, bem como as concepções de homem, mundo e sociedade. Mais do que uma definição, a afirmação acima aponta o caminho de diálogo por onde as instituições escolares devem seguir no debate permanente sobre o currículo escolar e suas necessárias atualizações, que são movidas pelo movimento da sociedade. Ainda segundo o mesmo autor, o currículo é uma construção entre muitas possibilidades, redefinindo, de modo constante, respostas social e culturalmente válidas para a educação e formação de sujeitos aprendentes ao longo da vida.

Sacristán (2000) considera o currículo como um conceito polissêmico, por surgir na confluência de perspectivas diversas, em função dos vários contextos em que se aplica: “Quando definimos o currículo, estamos descrevendo a concretização das funções da própria escola e a forma particular de enfocá-las num momento histórico e social determinado, para o nível ou modalidade de educação, numa trama institucional.” (Sacristán, 2000, p. 15). O autor afirma ainda que “[...] o currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens” (Sacristán, 2000, p. 15).

Assim, a definição e implementação do currículo devem ocupar-se da realidade objetiva da escola, compreendendo toda a sua complexidade e observando todos os níveis e modalidades ofertadas, pois há especificidades educativas em todos eles que merecem ser consideradas. No contexto do IFRN, uma instituição que congrega em si vários níveis de ensino, desde os cursos de formação inicial até à pós-graduação, fator que a promove a condição de ser pluricurricular, o currículo é sempre definido dentro de uma abordagem democrática e negociada com seus vários segmentos, pautando-se no diálogo e na colaboração entre os diferentes grupos e sujeitos envolvidos no processo. Essa perspectiva é corroborada por Moreira (2014), para quem devem participar, no debate em torno da construção do currículo, os que respondem pela gestão, tanto ao nível sistêmico como local, bem como os demais profissionais que nas escolas e nas salas de aula desempenham um papel central nesse planejamento e construção.



---

### **Capítulo III – A profissionalidade docente e o contexto de atuação**

---



### 3.1 Conceito de profissionalidade

Embora tenham significados e sentidos distintos, “profissionalidade”, “profissionalismo” e “profissionalização” são hoje termos comuns, utilizados com frequência para caracterizar uma dada profissão. No *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea* (Casteleiro, 2001), verifica-se que o termo “profissionalismo” se refere à atuação característica dos profissionais, bem como ao “brio profissional”, ao passo que o termo “profissionalização” se refere à “aquisição de conhecimento, técnicas e métodos para o desempenho de determinada profissão...” (Casteleiro, 2001, p. 2973). No fundo, se a “profissionalização” torna o indivíduo apto para desempenhar uma determinada atividade profissional, o “profissionalismo” alude, pois, à forma como essa atividade é exercida.

Curiosamente, nesse dicionário, bem como em outros que foram consultados, o termo “profissionalidade” não é referido, o que permite constatar que, por um lado, trata-se de um conceito relativamente recente no contexto português e, por outro lado, tudo indica que se trata de um termo importado do contexto espanhol, ainda que com a devida adaptação à língua portuguesa. Importa mencionar que, na Espanha, a palavra “profissionalidade” (em castelhano *profissionalidad*) é sinônimo de “profissionalismo”, não existindo, por isso, esse termo. Daí a profissionalidade ser entendida como a maneira pela qual a formação é exercida.

Em uma tentativa de classificar o conceito, Courtois, Martin-Bonnefois, Pillet, Costa e Ad-Verbum (1996, p. 172) afirmam que a palavra “profissionalidade” remete ao que “foi adquirido pela pessoa como experiência e saber”, bem como a sua capacidade de utilizá-los em uma dada situação, isto é, o “seu modo de cumprir as tarefas”.

Em uma perspectiva diacrônica, verifica-se que o termo “profissionalidade” começou a ser estudado na França, por Bourdoncle e Mathey Pierre, segundo Alves e André (2013), a partir de 1995. Os autores realizaram um levantamento histórico, geográfico e social sobre sua utilização. Segundo os próprios autores, o termo começou a ser empregado na Itália pelos sindicatos, quando da defesa dos interesses de grupos de trabalhadores, com base essencialmente na preservação da especificidade do ofício.

Na opinião dos autores, Alves e André (2013), essa especificidade, que demarca a necessidade social para com o conjunto de atividades desenvolvidas por determinado grupo de profissionais, deriva de um conjunto de condições adquiridas pelos sujeitos pertencentes ao grupo, o que lhes imputa a capacidade de realizar um trabalho de qualidade, que só eles podem praticar.

Esse conjunto de destrezas e habilidades, por si só, justifica a necessidade social desse grupo, inserindo-os nas relações de produção via relações de trabalho frente ao capital.

No Brasil, na *Série Estado de Conhecimento – Formação de Profissionais da Educação (2003-2010)*, organizada por Brzezinski (2014), foram analisadas as produções discentes (teses e dissertações) no período de 2003 a 2010 sobre a formação de professores no Brasil. O trabalho dessa autora mostra que, a partir de 2006, houve um salto quantitativo extremamente relevante nas pesquisas científicas. O elevado e diversificado número de descritores denota a forte dispersão desta categoria e a árdua tarefa para realizar a “reconciliação integrativa”. O descritor que congregou maior número de trabalhos foi “profissionalização, profissionalidade e profissionalismo docentes”.

A autora destaca, então, que a profissionalidade docente aparece relacionada à qualidade da prática profissional, integridade do fazer docente, desenvolvimento profissional e habilidades e competências; à constituição da identidade docente; ao saber docente; à integridade da dimensão social e pessoal do docente; à sua responsabilidade individual e comunitária e compromisso ético e político.

Essa importância torna-se ainda mais interessante no domínio da destreza, onde a profissionalidade é tida como um elemento preponderante de integração profissional.

### **3.2 Profissionalidade docente**

No campo da educação, a profissionalização docente tem um sentido mais amplo e é constituída por dois movimentos – a profissionalidade e o profissionalismo –, sendo que o primeiro é considerado como o movimento interno à profissão, na medida em que ele compõe a base dos saberes da profissão. Esse movimento, de acordo com Morgado (2011, p. 795), intensificou-se a partir das duas últimas décadas do século XX, quando se consignou um papel peculiar aos “professores, sobretudo como agentes efectivos de mudança, deles dependendo, em grande parte, tanto as transformações na escola e no ensino, quanto ao sucesso educativo dos estudantes e a sua realização como pessoas.”

Em um contexto de mudanças societárias internas, promovidas essencialmente pela globalização econômica, e pelo surgimento de uma nova sociedade baseada na informação e nos processos tecnológicos, o professor é impelido a auxiliar o aluno na significação dos acontecimentos e experiências quotidianas, bem como assumir-se como principal protagonista na (re)construção

dos seus próprios saberes. Daí porque o maior ou menor sucesso educativo dos estudantes é frequentemente relacionado com a qualidade da profissionalidade docente (Morgado, 2005).

Os desafios colocados aos professores com as mudanças impõem um debate sobre a nova profissionalidade exigida para sua atuação, hoje com funções muito diferentes do que exerciam até há pouco tempo. Nessa perspectiva, ganham particular visibilidade o saber dos professores, bem como o necessário reconhecimento do trabalho docente como uma profissão complexa, conforme se pode observar pelo entendimento de que,

[...] embora os professores utilizem diferentes saberes, essa utilização se dá em função do seu trabalho e das situações, condicionamentos e recursos ligados a esse trabalho. Em suma, o saber está a serviço do trabalho. Isso significa que as relações dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas. (Tardif, 2002, p. 17).

Tal afirmação permite constatar o trabalho docente com base em uma racionalidade prática, cujos saberes consignam uma natureza singular à profissão, admitindo que as teorias científicas e as ações racionais apenas constituem uma parte do que fazemos e que elas (co)existem e inter-relacionam-se com tudo o que resulta da experiência pessoal e profissional (saberes práticos e teorias implícitas), em que o diálogo e a socialização de saberes e experiências com seus pares têm importância na construção da “teoria pessoal profissional docente”. Nessa perspectiva, ao professor cabe adquirir competências para desenvolver-se como pesquisador de sua própria prática, em busca de soluções que contribuam para a melhoria qualitativa de suas ações, tendo a investigação-ação como recurso metodológico de construção de conhecimentos que o orientem nesse processo.

Convém destacar que a profissionalidade é construída pelo professor ao longo do seu percurso na instituição de formação, seja ela inicial ou continuada, e, por isso, ligada ao seu contexto de trabalho. Em um complexo movimento que entrelaça subjetividade e práticas socioinstitucionais, o professor imprime um caráter profissional à sua atividade, o qual revela o nível de qualidade que caracteriza a sua ação educativa. Esse caráter profissional é, também, elemento constitutivo da sua identidade profissional, que, ao mesmo tempo, vai sendo moldada por um percurso em que o professor adquire experiências, partilha vivências e desenvolve práticas, perpassando tanto o campo formativo quanto a dimensão pessoal ao longo da vida. Nesse sentido, a profissionalidade é para (Morgado, 2011, p. 799),

Um conceito que se associa intimamente ao conceito de desenvolvimento profissional, estabelecendo com ele uma relação simbiótica. Assim se compreende que desenvolvimento

profissional e profissionalidade docente sejam vistos como elementos nucleares – quer em termos de estrutura da própria profissão, quer em termos de renovação do pensamento e da acção dos professores –, sendo por isso frequentemente apontados, tanto nos discursos políticos como na literatura da especialidade, como factores a ter em conta nas mudanças que urge imprimir no sistema, em particular ao nível das práticas que os professores desenvolvem nas escolas.

Assim, com base nas contribuições de Freire (2001), Pacheco e Morgado (2002), Morgado (2005, 2011), Tardif (2002), Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003), Nóvoa (2009), Shulman (2014), Roldão (2006), Day (2004), Gauthier (1998), Sacristán (1985) etc., referências no debate sobre formação de professores e profissionalidade docente em âmbito internacional, chega-se à conclusão de que a profissionalidade docente é constituída por um conjunto plural de saberes integrados e que, por conseguinte, é pertinente contextualizá-la como um ofício sempre constituído de saberes, em diferentes épocas, ainda que, quase sempre, destituído de reconhecimento social.

Esses conhecimentos/saberes formam uma espécie de amálgama, a partir de um repertório construído ao longo da vida profissional, que envolve conhecimentos, crenças e experiências vivenciadas no exercício da profissão. Por isso, o percurso formativo dos professores deve ocorrer de forma permanente, de modo a favorecer o desenvolvimento profissional por meio de um processo crítico-reflexivo sobre o saber, o saber-fazer, o fazer e o ser professor.

Em uma análise sobre as construções teóricas dos autores Sacristán, Dubar e Nóvoa, Roldão (2006, p. 5) sistematiza suas produções sobre a profissionalidade docente em torno das convergências, privilegiando quatro caracterizadores ou descritores, escolhidos entre os que são comuns a todas essas análises. Assim, a profissionalidade é caracterizada por eles como:

- O reconhecimento social da especificidade da função associada à actividade (por oposição à indiferenciação);
- O saber específico indispensável ao desenvolvimento da actividade e sua natureza;
- O poder de decisão sobre a acção desenvolvida e consequente responsabilização social e pública pela mesma – dito doutro modo, o controlo e sobre a actividade e a autonomia do seu exercício;
- E a pertença a um corpo colectivo que partilha, regula e defende, intramuros desse colectivo, quer o exercício da função e o acesso a ela, quer a definição do saber necessário, quer naturalmente o seu poder sobre a mesma que lhe advém essencialmente do reconhecimento de um saber que o legitima.

A profissionalidade, entendida, pois, como um conjunto de qualificadores da acção docente, é um tema amplamente debatido por grupos de pesquisa e educadores em diversos contextos educacionais, o que evidencia, ainda, um longo caminho a se percorrer em busca do seu (re)conhecimento pelo Estado, sobretudo em contextos como o brasileiro, onde há professores que sequer dispõem da formação inicial mínima exigida para a docência. Nesse aspecto, a liberdade

das ações do professor é relativizada pela sua devida formação. Eis como Roldão (2006, p.7), compreende essa relação entre o poder e o controle dos professores sobre a ação docente.

Mas essa liberdade aparente constitui-se antes como um factor de anti-profissionalidade, na medida em que justamente substitui a legitimidade do saber que fundamenta a acção, e o controlo sustentado do grupo profissional, pelo arbítrio de cada agente individual, a quem não é exigido fundamento para o que faz, nem é assegurada qualquer garantia de legitimação pelos seus pares.

Dependendo do contexto regional no qual estão inseridos, os professores sequer têm conhecimento de qualquer debate que ocorre nos meios acadêmicos, limitando suas rotinas em sala de aula apenas ao uso dos livros didáticos, mantendo-se, assim, alheios à necessidade de uma autonomia docente que supere o paradigma técnico, ou seja, do executor de tarefas, que pratica o que os “outros” prescrevem para si.

Esse controle dos professores sobre o próprio trabalho é assim entendido por Contreras (2002, p. 73), que primeiramente realça a complexidade da atividade docente:

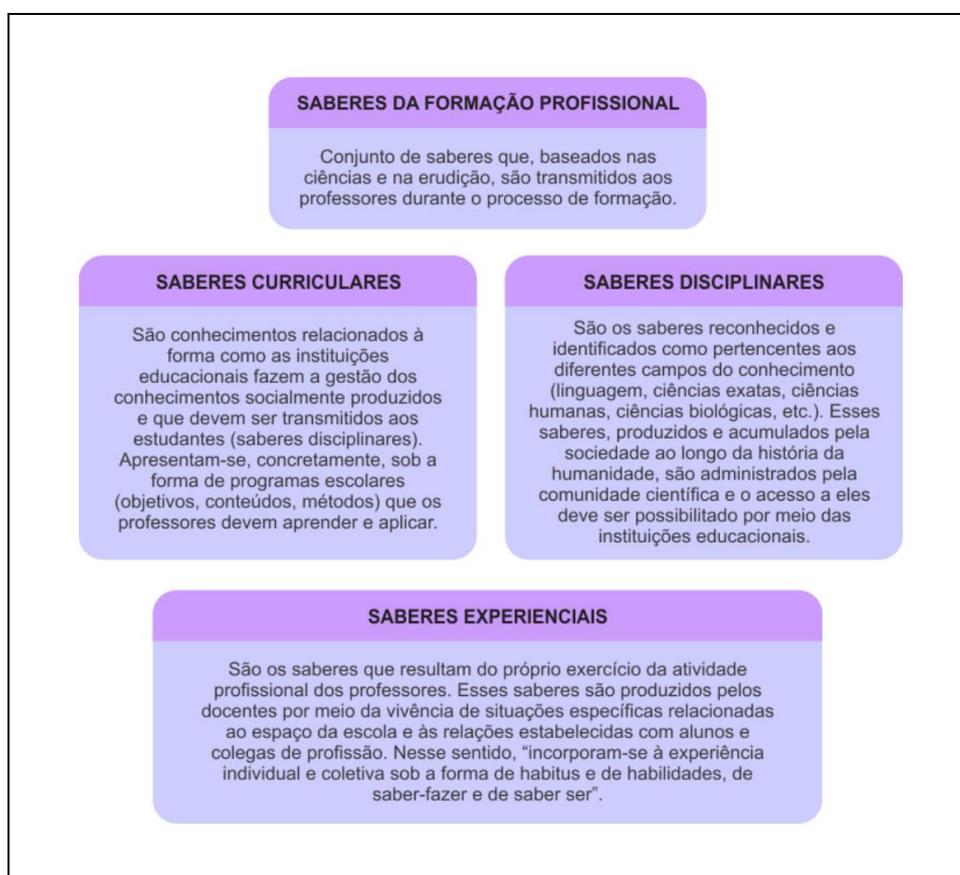
Pretender um maior controle sobre o próprio trabalho não é privativo dos trabalhadores da área de ensino. Porém, quando se defende a profissionalidade dos docentes, também está-se exigindo uma consonância entre as características do posto de trabalho e as exigências que a dedicação a tarefas educativas leva consigo. A reivindicação não se reduz a um desejo de maior status. Também se reivindica maior e melhor formação, capacidade para enfrentar novas situações, preocupação por aspectos educativos que não podem ser descritos em normas, integridade pessoal, responsabilidade naquilo que faz, sensibilidade diante de situações delicadas, compromisso com a comunidade etc. Essas exigências oferecem um caráter muito especial ao sentido de qualificação ou autonomia para os docentes.

Por conseguinte, o autor designa, com o termo *profissionalidade*, “o modo de resgatar o que de positivo tem a ideia de profissional no contexto das funções inerentes ao trabalho da docência” (Contreras, 2002, p. 73), considerando que esse conceito abarca três dimensões: a *obrigação moral*, que tem como componentes a preocupação com o bem estar dos alunos e com a ética, perpassando as relações de afetividade e emotividade; o *compromisso com a comunidade*, estabelecido, inicialmente, com os professores e, a seguir, com a sociedade como um todo, envolvendo problemas sociais e políticos e concebendo a escola como um local de preparação para a vida futura, como agente regulador da sociedade (liberdade, igualdade, justiça); e a *competência profissional*, que transcende o domínio de habilidades e técnicas e emerge a partir da interação entre a obrigação moral e o compromisso com a comunidade.

Por fim, Contreras (2002, p. 74) sintetiza, a partir dessas três dimensões, quais seriam as qualidades do trabalho docente:

Deve-se entender, contudo, que as qualidades a que faz referência a profissionalidade docente não são uma descrição do “bom ensino”, não são uma exposição do que deve fazer um professor. Ao entender assim as qualidades da profissionalidade, corre-se o risco de transformar outra vez o ensino em um catálogo de atuações extremamente impostas. Mais precisamente, as qualidades da profissionalidade fazem referência, em todos os casos, àquelas que situam o professor ou professora em condições de dar uma direção adequada à sua preocupação em realizar um bom ensino.

Quanto à existência dos saberes que constituem a profissionalidade docente, Tardif (2002, pp. 36-38) destaca, por sua vez, a existência de quatro tipos: os *saberes da formação profissional* (das ciências da educação e da ideologia pedagógica), os *saberes disciplinares*, os *saberes curriculares* e, por fim, os *saberes experienciais*. A figura 8 a seguir explicita o que o autor entende por cada um dos referidos saberes.



**Figura 8** – Classificação dos saberes docentes

Fonte: Tardif (2002, pp. 36-39)

Embora haja outras tipologias dos saberes que compõem a profissão docente, há uma convergência no meio acadêmico para uma epistemologia da prática associada ao percurso formativo ao longo da vida e às interfaces pessoais. Ou seja, esses saberes não são construídos fora

da realidade vivida pelos docentes, mas são resultado de suas experiências de vida e de uma história profissional que é um amálgama para a construção de sua identidade.

A profissionalidade possui, também, um caráter social, uma vez partilhada por um grupo que tem uma formação comum e está sujeito às mesmas condições e regras, tanto no campo da instituição quanto no campo curricular. Ainda segundo Tardif (2002, pp. 12-13), ela é social porque

Sua posse e utilização repousam sobre todo um sistema que vem garantir a sua legitimidade e orientar sua definição e utilização: universidade, administração escolar, sindicato, associações profissionais, grupos científicos, instância de atestação e aprovação das competências, Ministério da Educação, etc. Em suma, um professor nunca define sozinho e em si mesmo o seu próprio saber profissional. Ao contrário, esse saber é produzido socialmente, resulta de uma negociação entre diversos grupos. Nesse sentido, o que um “professor deve saber ensinar” não constitui, acima de tudo, um problema cognitivo ou epistemológico, mas sim uma questão social, tal como mostra a história da profissão docente.

De acordo com Sacristán (1999, p. 65), a profissionalidade docente pode ser entendida como “o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”. Por sua natureza inacabada, o conceito, segundo Sacristán (1999, p. 65), “está em permanente elaboração, devendo ser analisado em função do momento histórico concreto e da realidade social que o conhecimento escolar pretende legitimar; em suma, tem de ser contextualizado”. E, por fim, em correspondência com as ideias de Popkewitz (1997), especifica tais contextos, quais sejam: *contexto propriamente pedagógico* (as práticas cotidianas da classe); *contexto profissional dos professores* (e seus respectivos conhecimentos, ideologias, crenças, rotinas etc.); e *contexto sociocultural* (valores e conteúdos relevantes no ambiente de trabalho).

Por sua vez, na opinião de André (2013), essa especificidade deve possibilitar, do ponto de vista sociológico, o discernimento por outrem da razão social da figura do professor como sujeito imprescindível na efetivação das atividades de ensino em ambientes formais.

### **3.3 O conceito de profissionalidade docente para o IFRN**

O Projeto Político-Pedagógico do IFRN<sup>26</sup> define a profissionalidade como um conjunto de saberes específicos para uma determinada atuação profissional. Embora tenha um caráter social, a profissionalidade docente traz consigo a singularidade das trajetórias acadêmicas e, conseqüentemente, dos diferentes níveis de qualificação profissional PPP (IFRN, 2012j). Desse modo, ao ingressar na instituição, o professor precisa conhecer e apropriar-se das bases

---

<sup>26</sup> Em Portugal, o Projeto Político Pedagógico é designado por Projeto Educativo.

epistemológicas do currículo, com a finalidade de compreender os princípios educacionais que fundamentam a proposta pedagógica institucional. Essa apropriação deve ser fundamentada em um projeto de formação contínua, se possível planejado pela instituição e baseado nos elementos teóricos da profissionalização do professor e nos elementos definidores do currículo.

Ao chegar à instituição, o professor depara-se com uma cultura instituída, com um modelo de gestão e de currículo e com todas as questões ligadas ao cotidiano escolar, até então para ele desconhecidas, de tal sorte que suas “impressões” passam a ser analisadas a partir desses elementos. Além disso, e considerando que o currículo é um projeto cuja identidade e implementação dependem do grau de compromisso daqueles que de fato vão implementá-lo – os professores –, é necessária a consolidação de espaços formativos para que ocorram a socialização e a troca de experiências entre os pares.

A profissionalidade docente implica, ainda segundo o referido PPP, uma referência à organização do trabalho dentro do sistema educativo. Nessa ordem de ideias, ser um profissional significa dominar conceitos e demonstrar atitudes especializadas, o que confere competência às pessoas em determinadas situações de trabalho, associando-as a um grupo profissional organizado (Schón, 1992). Por isso, ser profissional docente requer capacidade de mobilização de saberes teóricos e práticos capazes de propiciar o desenvolvimento de bases estruturantes do exercício profissional. Nesse sentido, o autor afirma que tais bases viabilizam a reflexão sobre a atividade docente, permitindo que os professores construam saberes em um processo contínuo de formação.

A propósito da profissionalidade docente, é mister lembrar que, na ótica de Morgado (2011, p.795), o reconhecimento da importância do professor está, principalmente, no fato de que

Um ensino de melhor qualidade requer um conjunto alargado e concertado de medidas, muitas delas da responsabilidade da própria sociedade, [...]. E da capacidade de os professores construírem uma verdadeira autonomia curricular, imprescindível para poderem perseguir em melhores condições as finalidades educativas, construção essa que não pode dissociar-se de três componentes que consideramos basilares: a competência profissional, a identidade profissional e a profissionalidade docente.

Essa relação entre a experiência profissional e a identidade da instituição onde atuam os docentes reafirma a importância de que o IFRN inclua os seus professores na sua cultura institucional, embora eles tragam consigo, além da formação inicial, requisito mínimo exigido para seu ingresso, alguma formação de pós-graduação, requisito exigido para ensinar na licenciatura, ou mesmo experiências vividas em outros locais de trabalho, seja em escolas e/ou universidades.

No entanto, pode-se afirmar que essa atitude de inclusão não é praticada pela instituição, pois o que se constata são gerações de professores os quais, quando ingressam no exercício do magistério, são “jogados” para a sala de aula sem o devido preparo ou a devida sensibilização acerca da cultura institucional, fato esse, ao que parece, devido à ausência de qualquer projeto institucionalizado nesse sentido.

Essas situações e fatos, todavia, são relatados apenas quando os professores se sentem mais seguros e fazem os seus “desabafos” nos encontros de professores, permitindo que se compreenda que, às vezes, ocorrem graves problemas, especialmente com os professores que não são licenciados.

Convém recordar, consoante as observações de Morgado (2011, p. 798), que é necessário apropriar-se da cultura, dos valores e das práticas característicos da profissão:

São estes elementos que permitem ao professor identificar-se com um determinado grupo profissional – através do desenvolvimento do sentimento de pertença a esse grupo – e inserir-se nele, já que o processo de construção da sua identidade não pode concretizar-se à margem da diversidade de relações que estabelece com os seus pares

Assim, entende-se que essa nova realidade, isto é, o novo ambiente institucional onde trabalha o docente, seja fundamental para o seu desenvolvimento profissional.

Embora o professor tenha uma formação acadêmica que “o preparou” e permitiu que lhe fosse reconhecida a competência para atuar profissionalmente, a docência implica um compromisso profissional, um compromisso com o aprender durante todo o tempo de exercício da profissão, refletindo e pesquisando com seus pares sobre suas práticas. Por isso, trata-se de uma profissão constituída de saberes que se aprofundam e modificam com o avanço da ciência, bem como com as mudanças impostas pelo mundo do trabalho e pela sociedade em geral.

Assim, é preciso que o PPP do IFRN defenda o estabelecimento de uma política interna permanente de formação continuada norteadas por elementos teóricos e práticos relevantes para a profissionalização do educador. Tal política baseia-se no princípio de que os profissionais envolvidos constroem a sua profissão em um processo contínuo ao longo de sua vida profissional – um processo amplo, dinâmico, flexível e caracterizado por diferentes etapas de avanços e de crescimento pessoal e coletivo. Embora se reconheça que o desenvolvimento profissional docente depende, em grande parte, da iniciativa da escola, as medidas quanto a isso ainda são muito tímidas, já que não se elaborou um projeto de formação continuada que atendessem às necessidades individuais e coletivas dos grupos de professores, sobretudo as necessidades relacionadas com o

seu foco de atuação dentro da instituição. Existem, nesse sentido, apenas iniciativas localizadas, quer de algum gestor de *campus*, quer de grupos.

### **3.4 A importância do contexto profissional na profissionalidade do professor formador**

O contexto da atividade profissional é um *locus* relevante, no qual emergem questões que podem dificultar ou facilitar os processos de formação continuada. O desenvolvimento profissional do professor formador está, dialeticamente, ligado a esse *locus* de desempenho de seu trabalho no ensino, na pesquisa e na extensão, assim como às duas dimensões que definem a profissionalização – *profissionalidade* e *profissionalismo*. Esse desenvolvimento, portanto, deve ser considerado como um espaço privilegiado no qual emergem necessidades que contribuem para configurar e concretizar as tomadas de decisão nos processos de formação continuada. Necessidades essas que contribuem, por conseguinte, para com o desenvolvimento profissional docente e a melhoria da educação dos alunos.

Assim, a escola é reconhecida como um espaço e um tempo propícios à formação continuada, devendo ser aproveitado o seu potencial transformador em termos acadêmicos e profissionais. Na verdade, as escolas devem ser envolvidas e estimuladas a refletir sobre as práticas que se desenvolvem no seu interior, ampliando as suas potencialidades de articulação e criando formas para se abrirem a novos saberes e fazeres pedagógicos, visto que, como afirma Lopes (2013), estão “oxigenadas com a presença de jovens vibrantes, com energia e vontade de criar, inovar e produzir novas perspectivas e conhecimentos de e para a escola”. Nas palavras do autor:

O que me interessa agora, repito, é alinhar e discutir alguns saberes fundamentais à prática educativo-crítica ou progressista e que, por isso mesmo, devem ser conteúdos obrigatórios à organização programática da formação docente. Conteúdos cuja compreensão, tão clara e tão lúcida quanto possível, deve ser elaborada na prática formadora. É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. (Lopes, 2013, p. 7)

Assim, a escola, como contexto de formação, deve redefinir a sua cultura escolar, a qual inclui a reorganização dos espaços e dos tempos, a colaboração como estratégia da relação entre os professores e como filosofia de trabalho, procurando, assim, instituir a reflexão na ação, a pesquisa e a extensão como dimensões indissociáveis do trabalho do professor formador. Tal instituição deve ainda conceber o conhecimento profissional dos docentes como *praxeológico*, uma vez que ele se constrói fundamentalmente nos contextos de trabalho, como resultado do vaivém

entre uma teoria e uma prática que a interpreta, a desafia, a interroga e, por isso, também a fecunda e faz desenvolver, como observado por Formosinho e Machado (2009, p 158).

Associam-se, desse modo, vários tipos de formação e vários tipos identitários à natureza dos contextos de trabalho, no processo da configuração da profissionalidade docente, como se pode observar:

A associação entre tipos de formação e tipos identitários reforça a importância dos contextos de trabalho, no processo de configuração da profissionalidade docente e faz emergir a importância de uma formação centrada nas práticas e nos contextos, uma formação que faz do trabalho o centro do processo de construção, destruição e reconstrução das formas identitárias. (Formosinho & Machado, 2009, p. 158)

Por isso, o professor deve encontrar na administração escolar um ambiente descentralizador e autônomo, cabendo a ela criar os espaços de liberdade necessários para a afirmação e as decisões docentes.

Como afirmam Tardif e Lessard (2005, p. 55), desde que a docência moderna existe, “ela realiza-se numa escola, ou seja, num lugar organizado, espacial e socialmente separado dos outros espaços da vida social quotidiana”. Essa perspectiva reafirma, outra vez, a historicidade do ensino e suas relações com a sociedade onde é praticado, o que, ainda segundo os autores, recupera, por conseguinte, a apropriação da escola, ao longo de sua história, como espaço institucionalizado e de responsabilidade do Estado:

A escola tal como a conhecemos é o produto de uma evolução histórica bastante longa, que iniciou aproximadamente no século XVI com as ‘escolinhas de caridade’ e os primeiros colégios. Mas é somente no fim do século XVIII que essa nova organização social se consolida e se difunde realmente, enquanto os séculos XIX e XX garantem sua expansão pelo viés da estatização, da obrigatoriedade escolar e da democratização de ensino. (Tardif & Lessard, 2005, p. 56).

Nesse sentido, a escola não se configura apenas como um espaço físico, mas também como um espaço social que define como o trabalho dos professores é repartido, realizado, planejado, supervisionado, remunerado e visto por outros, de tal forma que o modo como o contexto escolar e o trabalho docente estão organizados define as múltiplas relações sociais que ali se estabelecem.

O contexto de trabalho, enquanto local de experiência e de construção de conhecimento profissional dos professores, assume particular importância, pois qualquer ação de intervenção do trabalho docente deve ocorrer com base nas suas necessidades de maneira colaborativa, a partir da socialização de conhecimentos, experiências e fatos do quotidiano da profissão. Tomando de

empréstimo as palavras de Freire (2001, p. 19): “[...] me acho absolutamente convencido da natureza ética da prática educativa, enquanto prática especificamente humana”, portanto, acrescente-se, essencialmente solidária e aberta ao diálogo.

No contexto específico do IFRN, mesmo considerando o alto nível de qualificação com que os professores ingressam na carreira, muitas vezes, o docente formador carece dessa formação prática, experienciada no ambiente de trabalho. A perspectiva da construção de novos saberes necessários à ação naquele contexto específico deve ocorrer no curso de uma trajetória de procura de novos elementos que se venham a incorporar a uma identidade docente que, em parte, já está constituída, muito embora, por natureza, inacabada.

A apropriação dos valores e da cultura institucional deverá ser uma consequência natural da convivência com os pares e da troca de experiências dentro dos espaços coletivos de atuação. Em suma, os professores não devem (re)pensar suas práticas nem a cultura profissional de maneira isolada. Não se nega a possibilidade da aprendizagem individual, mas as exigências e a complexidade do trabalho docente, sobretudo no ensino superior, exigem novas formas qualitativas de atividade profissional docente, marcadas pela colaboração, pelas decisões por consenso e pelo desenvolvimento profissional.

Por seu turno, as políticas educativas e curriculares recentes têm sido definidas e implementadas de modo a estimular a construção de uma cultura de valorização das escolas e do trabalho docente, o que obriga a se repensar tanto a função da escola quanto os processos de escolarização que se desenvolvem no seu interior, de modo a se compreender se, em termos éticos, sociais e políticos, essa instituição está a contribuir para a promoção de uma sociedade mais justa.

### **3.5 Concepções sobre a formação de formadores**

Segundo Perrenould (2002, pp. 170-171), não é possível formar profissionais reflexivos sem inserir essa intenção no plano de formação e sem mobilizar formadores de professores com competências adequadas. Para ele, é necessário dar um grande passo para se conseguir formar profissionais reflexivos, investigadores das suas próprias práticas e, para isso, seriam necessários os seguintes “desafios”:

- Trabalhar o sentido e as finalidades da escola sem transformar isso em missão;
- Trabalhar a identidade sem personificar um modelo de excelência;
- Trabalhar as dimensões não reflexivas da ação e as rotinas sem desqualificá-las;

- Trabalhar a pessoa do professor e sua relação com o outro sem pretender assumir o papel de terapeuta;
- Trabalhar os não-ditos e as contradições da profissão e da escola sem decepcionar a todos;
- Partir das práticas e das experiências sem se restringir a elas, a fim de comparar, explicar e teorizar;
- Ajudar a construir competências e exercer a mobilização dos saberes;
- Combater as resistências à mudança e à formação sem desprezá-las;
- Trabalhar as dinâmicas coletivas e as instituições sem esquecer as pessoas;
- Articular enfoques transversais e didáticos e manter um olhar sistêmico. (Perrenould, 2002, pp. 170-171)

Um dos principais problemas da formação para o ensino superior é que ela está localizada basicamente dentro dos cursos de pós-graduação *lato sensu*, no âmbito restrito da disciplina de Metodologia do Ensino Superior, composta de 45 a 60 horas. Ora, trata-se um tempo demasiado curto para profissionalizar um docente, especialmente destinado aos cursos de licenciatura. A esse respeito, a presente investigação permitiu verificar que todos os professores das áreas de Ciências da Natureza e Matemática concluíram os seus cursos de pós-graduação, em suas áreas específicas, sem que tivessem sequer frequentado a referida disciplina.

O professor do IFRN não foge à regra em relação à realidade exposta. Ou seja, apesar de ingressar na instituição com um alto nível de qualificação, chega também com lacunas quanto a aspectos importantes da profissão, tais como o conhecimento pedagógico dos conteúdos, da Psicologia da Educação e de concepções que estão prescritas nos projetos de cursos e cujo domínio é importante na formação dos futuros professores, na medida em que formar e formar-se são processos dialéticos, que se complementam e ocorrem na mesma medida, pois “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.” (Freire, 2001, p. 25). Todavia, convém lembrar que são processos que necessitam de orientação e planejamento e, portanto, de uma formação pedagógica imprescindível à sua plena e profícua realização.

Em relação ao *status* profissional do docente do IFRN, por exemplo, não há uma política permanente que garanta o seu desenvolvimento profissional. O professor da instituição goza de reconhecimento social, dispõe de um nível considerável de autonomia, tem um plano de carreira definido, frequenta uma instituição bem estruturada de salas de aula e laboratórios didáticos para garantir condições objetivas para o bom desenvolvimento do trabalho, recebe investimento para participação em eventos acadêmicos e científicos etc., mas, mesmo assim, esses aspectos não são suficientes, sozinhos, para o desempenho de um profissional com pouca experiência, sobretudo considerando a dinâmica dessa prática, isto é, a percepção de que “[...] o exercício da docência

nunca é estático e permanente; é sempre processo, é mudança, é movimento, é arte; são novas caras, novas experiências, novo contexto, novo tempo, novo lugar, novas informações, novos sentimentos, novas interações” (Cunha, 2000b, p. 7).

O professor formador assume um compromisso com a formação desse outro, no caso, com a formação dos futuros professores, sendo necessário e urgente que, para além de um aglomerado de ações que não se interligam de maneira orgânica a um projeto de formação, seja elaborada uma proposta de ações voltadas para o desenvolvimento profissional docente na escola. Essas ações devem ser sensíveis, portanto, ao referido aspecto dinâmico da própria formação docente. A ausência de uma intencionalidade relativamente a um novo “olhar” sobre a formação dos futuros professores leva as instituições formadoras a perpetuarem uma lógica de formação que impede a crítica e a reflexão sobre o que é ser educador e a responsabilidade que a escola tem com as mudanças no âmbito da sociedade, o que, inevitavelmente, constitui um objeto de análise no âmbito da educação formal.

Segundo Nuñez, Ramalho e Gauthier (2003), o conceito de desenvolvimento profissional pode ser interpretado de várias formas, de acordo com diferentes perspectivas. Imbernón (2000) por sua vez, concebe o desenvolvimento profissional como um conjunto de fatores que possibilitam ou impedem que o professor progrida em sua vida profissional. Fatores como carreira, salário, níveis de tomada de decisão e participação, além de condições de trabalho, condicionam o desenvolvimento profissional e devem fazer parte de um projeto de desenvolvimento profissional da instituição onde o professor realiza a sua atividade docente. Por isso, é necessário que a instituição tenha definida de forma clara a sua função social, os seus objetivos e as metas a serem alcançadas em função da melhoria da qualidade do ensino que oferece.

O desenvolvimento profissional docente é caracterizado, como já se observou, por um processo amplo e dinâmico que corresponde às diversas etapas da vida tanto profissional quanto pessoal dos professores, estando mediado pelos determinantes que lhe permeiam a vida individual e coletiva. Assim, o sentido do desenvolvimento profissional dos professores depende “[...] das suas vidas pessoais e profissionais e das políticas e contextos escolares em que realiza a sua atividade docente.” (Day, 2004, p. 15). Os aspectos pessoais e profissionais, portanto, não estão separados, uma vez que convergem na formação da identidade docente, a qual pressupõe, por sua vez, um aperfeiçoamento por meio da formação acadêmica. Eis, quanto a isso, o que afirma Shulman (2014, p. 207):

O ensino é, essencialmente, uma profissão que exige formação acadêmica. O professor é um membro da comunidade acadêmica. Ele ou ela deve entender as estruturas da disciplina, os princípios da organização conceitual e os princípios da investigação que ajudam a responder a dois tipos de perguntas em cada área de conhecimento: quais são as ideias e as habilidades importantes desta área? E como são acrescentadas as novas ideias e abandonadas outras ideias consideradas deficientes pelos que produzem conhecimento nesta área? Em outras palavras, quais são as regras e procedimentos da boa pesquisa ou produção acadêmica na área?

Por conseguinte, o professor é um profissional dotado de saberes os quais, de acordo com Pacheco (1995), correspondem a determinados interesses: *técnico*, *prático* e *emancipatório*. Os saberes que orientam as práticas docentes são a base de uma rede de conceitos, representações e crenças que dão sustentação aos projetos e aos objetivos da ação docente. Como prática social, a docência situa-se na interface entre a escola e a sociedade, ou, dito de outra forma, ela se encontra entre sujeitos mediatizados pela produção social e o objeto do ensino para a construção do ofício.

Os referidos aspectos permitem compreender com mais profundidade a natureza da atividade docente, primeiro, como sendo esta uma “contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados” (Pimenta & Anastasiou, 1999, p.18). Portanto, espera-se dos cursos de formação de professores, em particular, que desenvolvam nesses alunos “conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano.” (Pimenta & Anastasiou, 1999, p.18).

Como bem se sabe, o trabalho do docente exige conhecimentos específicos, independentemente do nível ou da modalidade de ensino em que leciona. Logo, o que merece especial atenção é o grau de complexidade correspondente à natureza do seu trabalho. Assim, a profissionalidade do professor formador, em particular, está vinculada à natureza do seu trabalho e dos seus objetivos, bem como à maneira específica de relacionar *conhecimento* e *ação*.

Nessa perspectiva, é necessário que os professores formadores percebam com clareza a relevância e complexidade que tem o conhecimento pedagógico nos processos formativos. Eis como Shulman (2014, p. 206) reafirma essa complexidade por meio de uma tipologia dos conhecimentos:

- conhecimento do conteúdo;
- conhecimento pedagógico geral, com especial referência aos princípios e estratégias mais abrangentes de gerenciamento e organização de sala de aula, que parecem transcender a matéria;
- conhecimento do currículo, particularmente dos materiais e programas que servem como “ferramentas do ofício” para os professores;

- conhecimento pedagógico do conteúdo, esse amálgama especial de conteúdo e pedagogia que é o terreno exclusivo dos professores, seu meio especial de compreensão profissional;
- conhecimento dos alunos e de suas características;
- conhecimento de contextos educacionais, desde o funcionamento do grupo ou da sala de aula, passando pela gestão e financiamento dos sistemas educacionais, até as características das comunidades e suas culturas; e
- conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação e de sua base histórica e filosófica.

Há outros elementos relevantes do conhecimento profissional docente, conforme se explicita no PPC (IFRN, 2012k, p. 7) da Licenciatura em Química do IFRN, quando se afirma que

O ato de ensinar nas licenciaturas é concebido como uma atividade humana, técnica, política e ética voltada para a formação da cidadania e para o mundo do trabalho, por meio de um currículo que ressalta – no que concerne à formação de professores – as exigências filosóficas, epistemológicas e as necessidades do contexto social.

Importa, por isso, retomar o pensamento de Nóvoa (2009), segundo o qual a identidade e o trabalho docentes na sociedade contemporânea marcar-se-iam pelo que ele chama de “apontamentos”, quais sejam: o *conhecimento*, a *cultura profissional*, o *tato pedagógico*, o *trabalho em equipe* e o *compromisso social*.

O trabalho do professor consiste na construção de práticas docentes que conduzam os alunos à aprendizagem. [...] Ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registo das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. São estas rotinas que fazem avançar a profissão. (Nóvoa, 2009, p. 30),

Todos esses autores e suas respectivas observações reafirmam o quanto é desafiante ser professor, especificamente no que tange ao contexto da universidade, uma vez compreendida a formação docente como um processo contínuo, dialógico e investigativo (desde a formação inicial, prosseguindo durante toda a vida profissional). Quando se acrescentam, a essa complexidade, outras tarefas inerentes ao percurso formativo do professor formador, em particular (nomeadamente a necessária articulação entre ensino, pesquisa e extensão, o diálogo entre os saberes das diferentes áreas de conhecimento, o acompanhamento da prática profissional e a participação em projetos integradores), compreende-se, a importância da formação desses profissionais, uma vez que deles dependerá, em grande parte, o seu próprio reconhecimento social.

### **3.6 Aprender a ensinar na formação inicial de professores de ciências**

A considerar o contexto da sociedade globalizada em que vivemos – que tem como características dominantes a inovação, o desenvolvimento tecnológico e o avanço da ciência nas mais diversas áreas de conhecimento –, a educação científica é hoje considerada a mola propulsora

para a inclusão em termos pessoais e coletivos, sendo reconhecida também como critério de classificação de países/nações em *rankings* internacionais, com reflexo no progresso de cada país em termos sociais.

Estudos enfatizam a necessidade de mudanças no processo de ensino-aprendizagem que leve ao conhecimento científico, ultrapassando a noção de um saber transmitido de modo que predominam ideias alternativas ou do senso comum, implicando que a assimilação dos conhecimentos ocorra de forma mecânica com memorização de enunciados, leis, resumos, sínteses, tabelas etc., (Delizoicov, Angotti & Pernambucano, 2002; Oliveira, Nascimento & Bianco, 2005). Nesse sentido, tem o professor o papel de autoridade intelectual e transmissor de conteúdos e informações.

Na opinião de Pereira (2013, p. 63) existem sete princípios que considera imprescindíveis na formação inicial de docentes, princípios esses que resultaram de uma pesquisa realizada por Korthagen, Lougharan e Russel (2006), em três universidades sobre a necessidade de se aprender a ensinar durante a formação inicial:

- 1- Aprender a ensinar envolve demandas continuamente conflitantes e concorrentes: a formação inicial de professores deve focar em como aprender com a experiências e como construir seu conhecimento profissional;
- 2- Aprender a ensinar requer uma visão de conhecimento como algo a ser criado em vez de entendê-lo como já adquirido;
- 3- Aprender a ensinar exige uma mudança de enfoques no currículo para o aluno;
- 4- Aprender a ensinar demanda do professor em formação o hábito de pesquisar sua própria prática;
- 5- Aprender a ensinar requer a prática de se trabalhar em colaboração com seus pares;
- 6- Aprender a ensinar demanda relações significativas entre escolas, universidades e professores em formação;
- 7- O processo de aprender a ensinar é reforçado quando os enfoques no ensino e na sua aprendizagem são abordados pelos professores formadores em sua própria prática docente. (Pereira, 2013, p. 63)

A articulação desses princípios é essencial como a base da formação, pois ensinar requer competências que vão para além do simples ato de reproduzir ou acumular conhecimentos (Pozo & Crespo, 2009). Nesse sentido, Imbernón (2016) afirma que o processo de aprender a ensinar, pelo professor em formação não se resume a conhecer as teorias psicopedagógicas ou técnicas metodológicas nem a estimular e favorecer a colaboração com outros profissionais. É preciso aprender a interagir e a aprender com os seus pares, ampliar a comunicação entre os especialistas, compreender que ensinar e aprender são atividades complexas e que o ensino está imbuído de muita diversidade. Pereira (2013) corrobora esse pensamento, ressaltando a importância de

conhecer as necessidades dos alunos e do contexto em que vivem, para conseguir um desenvolvimento cabal da aprendizagem. Assim, afirma-se que ensinar requer competências que vão para além do simples ato de reproduzir ou acumular conhecimentos. Contextualizando os referidos princípios com a realidade brasileira, vê-se nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (Brasil, 2002, p. 144) a seguinte perspectiva quanto ao perfil da formação inicial do professor:

O que se deseja, afinal, são professores reflexivos e críticos, ou seja, professores com um conhecimento satisfatório das questões relacionadas ao ensino-aprendizagem e em contínuo processo de auto formação, além de autônomos e competentes para desenvolver o trabalho interdisciplinar. Um dos instrumentos úteis a essa reflexão baseia-se em procedimentos de auto-observação e análise, em que se destaca a importância de o professor saber o que faz em sala de aula e de saber por que faz dessa forma e não de outra. Na reflexão sobre a própria prática, acabam emergindo também traços da história de vida dos profissionais, que podem conduzir reflexões sobre as crenças que permeiam seu conceito de ensino e aprendizagem. Pensar e repensar o discurso e a prática, individual ou coletivamente, nos relatos em grupos da biografia profissional de cada professor, num movimento cooperativo, de co-responsabilidade e negociação, poderá levar à convergência para o aperfeiçoamento profissional e, em última análise, para a construção da escola pretendida.

Por isso, os cursos de licenciatura não podem prescindir dos referenciais utilizados pela legislação brasileira – a exemplo do referido PCN – na definição da formação docente e dos seus currículos, pois essa formação inicial deve permitir aos licenciandos compreender, de forma clara, os conteúdos que devem ensinar, de maneira diferente da que utilizaram quando estudantes. Ou seja, refletindo sobre o *que* fazem e *por que* fazem. Tal ideia mostra-se ainda mais pertinente se houver uma apropriação das pesquisas já realizadas no âmbito do ensino, que detectam os principais motivos que impedem a aprendizagem desses alunos, entre os quais, aqueles que se formam na área das Ciências da Natureza e Matemática.

A formação inicial deve contribuir, portanto, para se *aprender a ensinar*. Embora Garcia (2009) considere que se aprende a ensinar na prática, a formação inicial prepara para o início do exercício do ensino como atividade profissional, no contexto do seu próprio desenvolvimento (Ramalho; Núñez; Gauthier, 2004). Contudo, como destacam Núñez, Ramalho e Uheara (2011), a formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas em ciências não toma como preocupação ensinar a desenvolver habilidades de natureza comunicativa. Essa dificuldade dos novos professores em se fazer entender pelos alunos reflete, por fim, as deficiências da formação docente, que não prepara os licenciandos para a consciência e a reflexão quanto à apropriação do próprio conhecimento científico e, por conseguinte, quanto às maneiras de desenvolvê-lo em sala de aula. A respeito dessa problemática, Pozo e Crespo (2009) afirmam, por seu turno, que

Muitas vezes, os alunos não conseguem adquirir as habilidades necessárias, seja para elaborar um gráfico a partir de alguns dados ou para observar corretamente através de um microscópio, mas outras vezes o problema é que eles sabem fazer as coisas, mas não entendem o que estão fazendo e, portanto, não conseguem explicá-las nem aplicá-las em novas situações. Esse é um déficit muito comum. Mesmo quando os professores acreditam que seus alunos aprenderam algo – e de fato comprovam esse aprendizado por meio de uma avaliação –, o que foi aprendido se dilui ou se torna difuso rapidamente quando se trata de aplicar esse conhecimento a um problema ou situação nova, ou assim que se pede ao aluno uma explicação sobre o que ele está fazendo. (pp. 16-17)

Em sintonia com os aspectos referidos, torna-se visível a necessidade de passar de um modelo didático mais tradicional, que tinha como missão transmitir conhecimento aos estudantes por meio de explicações, demonstrações de modelos científicos estáticos, restringindo-se à explicação dos conteúdos apresentados nos livros didáticos, para uma visão construtivista do ensino e das ciências, em que o professor deve planejar atividades que impliquem em desafios e problemas, e permitam que os alunos explicitem e avaliem as suas concepções. Em correspondência com essa perspectiva crítica do ensino/aprendizagem como um todo, eis o que diz Pereira (2013, p. 72) referindo-se, particularmente, à formação docente:

Durante a formação inicial, o professor interage com os principais pressupostos formativos para desempenho da sua atividade profissional. Uma formação inicial inconsistente terá como consequência um professor despreparado para o enfrentamento de situações adversas na sua disciplina, sejam estas nos aspectos teóricos, didáticos ou pedagógicos.

No entanto, ainda é observado que o processo de ensinar ciências é, muitas vezes, realizado de forma desinteressante para os estudantes, uma vez que o mesmo ocorre em sua maioria de forma abstrata, no campo das ideias e fenômenos naturais com explicações prontas e definidas (Nascimento, Bezerra & Almeida, 2015).

Diversos estudos apontam para a constante necessidade de se modificar essa realidade, a partir de estratégias didáticas em que o aluno possa participar como sujeito ativo do processo de produção do conhecimento, partindo de seus conhecimentos prévios, produzindo realidades onde possam ser capazes de entender a ciência como produção humana, e que os conhecimentos adquiridos interferem no cotidiano dos mesmos. Uma dessas estratégias é a confecção e utilização de modelos tridimensionais a partir do uso de materiais de baixo custo, encontrados no cotidiano escolar. Neste sentido, a construção de modelos de platelmintos pode contribuir para melhorar a aprendizagem de conteúdos de difícil assimilação; diversos estudos apontam que a ação de criar os mesmos permite ao aluno construir o conhecimento sobre o objeto de estudo ao invés de apenas receber informações teóricas e práticas sobre o assunto abordado (Matos, Oliveira, Santos & Ferraz, 2009). Essas inovações são consideradas um meio de buscar novas soluções para velhos

problemas de ensino e aprendizagem. Tais soluções se concretizam como estratégias que buscam a interação dos alunos com a ciência e com o tema tratado (Beserra & Brito, 2012).

Para Justina e Ferla (2006), os modelos didáticos correspondem a um sistema figurativo que reproduz a realidade de forma especializada e concreta, tornando-a mais compreensível ao aluno. Dessa forma, é uma estratégia que promove a aprendizagem, uma vez que o estudante enfrenta desafios, soluciona problemas utilizando a criatividade e a imaginação.

A perspectiva do conhecimento científico, tanto para alunos quanto para professores, assim como para alunos que são futuros professores, é exposta por Núñez e Ramalho (2017, p. 13) face à epistemologia da sua prática:

A aprendizagem de ciência deve ajudar os estudantes a conectarem seus conhecimentos com os modelos construídos pelos cientistas para explicá-los, numa dinâmica problematizadora, para prever, compreender e tomar decisões. A ciência e a tecnologia devem estar a serviço da melhoria da qualidade de vida das pessoas e da equidade.

Por sua vez, em correspondência com a dinâmica da própria evolução científica, os autores afirmam que,

A renovação da educação científica dos estudantes na escola do Século XXI exige professores com um perfil adequado à inovação pedagógica e com os conhecimentos e as competências necessários para a formação e o desenvolvimento dos estudantes. As novas demandas da educação científica devem levar à existência e a uma correspondência entre o que os professores devem ensinar e sua formação inicial. (Núñez & Ramalho, 2018, p. 16).

Diante do exposto, evidencia-se a importância de os professores formadores terem uma formação adequada para responder às exigências do processo formativo e se rompa, por conseguinte, com um ciclo da reprodução estática do conhecimento que é passada por gerações no âmbito da escola e nos espaços de formação inicial e continuada, sem questionar a legitimidade desse modelo de ensino. Tal modelo, vale ressaltar, tampouco leva o professor a refletir sobre a sua prática nem a questionar-se pelo fato de o aluno não aprender ciências.

Essa nova perspectiva no que se refere ao aprendizado/ensino do conhecimento científico acha-se corroborada por Pózo e Crespo (2009, p. 19), os quais ressaltam que “a saudade do passado não deve impedir que percebamos as enormes mudanças culturais que estão ocorrendo e que tornam inviável um retorno – ou a permanência – desses formatos educacionais tradicionais”. Um dos problemas de defender o “retorno ao básico”, segundo os autores, é que ainda não se foi a lugar algum do qual se possa voltar:

As dificuldades que os professores de ciências vivem cotidianamente nas salas de aula quase nunca são consequência da aplicação de novas propostas curriculares com uma orientação construtivista, senão que, na maior parte dos casos, ocorrem devido à tentativa de manter um tipo de educação científica que em seus conteúdos, em suas atividades de aprendizagem, em seus critérios de avaliação e, sobretudo, em suas metas está muito próxima dessa tradição à qual, supostamente, se quer voltar. (Pózo & Crespo, 2009, p. 19)

Nesse aspecto, os autores são objetivos, referindo-se à elaboração do conhecimento científico: “Aprender ciência deve ser, portanto, um exercício de comparar e diferenciar modelos, não de adquirir saberes absolutos e verdadeiros.” (Pozo & Crespo, 2009, p. 21).

Impõe-se, por isso, perguntar – com quais propostas de atuação? Ora, o que se pretende atualmente é uma ação educativa desenvolvida pelo docente que seja capaz de dar significado ao conhecimento; que seja útil para o aluno e que não sirva, apenas, para alimentar uma estrutura curricular centrada em uma aprendizagem que cumpre tão somente exigências formais do ensino. Desse modo, não se deve considerar uma ação educativa que revaloriza requisitos avaliativos sem levar em consideração as mudanças ocorridas no final do século passado e no limiar do século XXI e que geraram uma nova cultura baseada agora na nova sociedade do conhecimento e da informação.

Que a sociedade mudou não restam dúvidas. O problema é que, em muitos casos, a educação permanece inerte, alimentando-se de suas velhas práticas, que existem há mais de um século, desde a sua constituição. É preciso que a escola atente para o fato de que a sociedade atual exige dos sujeitos uma aprendizagem contínua, dinâmica e requer que cada estudante desenvolva capacidades e competências que lhe permitam continuar a aprender ao longo da vida.

Atualmente, as universidades tem passado por uma grande desconstrução, pois a formação inicial de professores nos cursos de licenciatura precisam quebrar paradigmas, tendo em vista que carregam na sua essência uma racionalidade técnica e cartesiana com base no positivismo e, desta maneira, isso requerer ênfase na formação de novos professores com um perfil crítico-reflexivo, que saia da esfera do saber ser para o saber fazer tornando-se assim cada vez mais proativo (Kauark & Comarú, 2017; Maldaner, 2003). Além disso, diversos trabalhos relatam que a formação do professor não pode ser construída apenas por meio de acumulação de conhecimentos científicos, e sim por meio de um trabalho dinâmico e que vise a valorização da constante reflexão crítica da prática, em busca de uma formação (e transformação) e construção (e reconstrução) da identidade docente (Carvalho, 2011; Imbernón, 2016; Kauark & Comarú, 2017; Nóvoa, 1992).

Em síntese, formar e formar-se para lecionar Ciências é conceber principalmente a valorização do conhecimento científico e tecnológico; é romper com os conceitos que lidam com as Ciências de forma dogmática, acrítica e descontextualizada da realidade; é criar condições que contribuam para a formação de cidadãos críticos, alfabetizados em termos científicos e tecnológicos.

### **3.7 Os saberes profissionais e a profissionalização dos professores de ciências**

As decisões e as escolhas metodológicas e didáticas, a seleção dos conteúdos a serem trabalhados pelos professores, bem como a definição de objetivos e metas a serem alcançados no processo pedagógico, não podem fazer-se à margem do contexto sócio-político, econômico e cultural no qual os sujeitos se inserem. Ademais, é preciso considerar que existem determinantes sociais, econômicos e culturais que influenciam o ensino e definem formas de organização e estruturação da instituição escolar. Logo, esses aspectos contextuais coexistem com a individualidade do próprio docente no exercício da sua profissão.

Nessa ordem de ideias, Shulman (2014) propõe que a base de conhecimentos para o ensino de um professor englobe outros sete conhecimentos, quais sejam: “conhecimento do conteúdo; conhecimento do currículo; conhecimento pedagógico do conteúdo; conhecimento pedagógico geral; conhecimento dos alunos e de suas características; conhecimento dos contextos; conhecimento dos objetivos, finalidades e valores educacionais e de seus fundamentos filosóficos e históricos” (Shulman, 2014, p. 7). O autor acrescenta que, entre esses referidos conhecimentos de base, o pensamento pedagógico dos conteúdos destaca-se como sendo um conhecimento exclusivo dos professores.

Dentre aquelas categorias, o conhecimento do conteúdo pedagógico é de especial interesse porque identifica as partes distintas do conhecimento para o ensino. Ele representa a mistura do conteúdo e da pedagogia na compreensão de como tópicos particulares, problemas, ou assuntos são organizados, representados e adaptados aos interesses e habilidades diversas dos aprendizes e apresentados para instrução. O conhecimento do conteúdo pedagógico é a categoria que, mais provavelmente, distingue o entendimento do especialista de conteúdo do entendimento do pedagogo. (Shulman, 2014, p. 207)

Nesse sentido, o desafio que se impõe sobre as instituições de ensino é romper com os conceitos que lidam com o conhecimento de forma dogmática, acrítica e descontextualizada da realidade global. Em particular no ensino das Ciências, esse desafio só poderá ser ganho a partir de um planejamento sistematizado no desenvolvimento profissional e de uma concepção de formação

docente em uma perspectiva da valorização do seu caráter contextual, organizacional e orientado para a mudança, incorporando, assim, a docência como em um campo de saber exclusivo.

A reflexão sobre o papel do professor de Ciências, na sociedade atual, contribui para a definição de um novo modelo de formação. Neste, a lógica da racionalidade técnica é superada, incorporando a dimensão crítico-reflexiva – agora sob o domínio da ação didática do professor conhecedor da importância da alfabetização científica para a construção da cidadania, bem como da necessidade de transpor didaticamente o conhecimento científico para o conhecimento escolar, reconhecendo e incorporando o conhecimento do cotidiano como válido, sem deixar de respeitar as ideias prévias dos alunos. Nuñez (2018, p. 172), ao discorrer sobre a importância da escola na aprendizagem do aluno, no âmbito das Ciências, afirma que

A escola deve prestar atenção ao desenvolvimento dos procedimentos do pensamento necessários para ensinar os estudantes a pensar. Dessa forma, durante a aprendizagem, em qualquer componente curricular, é necessário não só considerar os conteúdos conceituais como também as habilidades do pensamento adequado sobre os quais esses conteúdos se assimilam, de forma tal a se considerar sempre a unidade dialética entre conceitos e ação.

Por sua vez Cachapuz, Gil-Pérez, Carvalho, Praia e Vilches (2005, p. 63), ressaltam que, para se diluir uma visão reducionista do ensino de Ciências, é necessário compreender a importância prática do trabalho realizado, tirando-lhe um maior proveito e se perguntando: *o que é o que queremos potenciar no trabalho dos nossos alunos e alunas?* Ao que ele responde:

O trabalho de clarificação realizado para responder a esta pergunta permite afastar-nos dos habituais reducionismos e incluir aspectos que não só são essenciais a uma investigação científica, senão que resultam imprescindíveis, como diversas linhas de investigação têm mostrado, para favorecer uma aprendizagem significativa das ciências, ou seja, para favorecer a construção de conhecimentos científicos e desenvolver destrezas e atitudes científicas. (Cachapuz et al., 2005, p.63)

A seguir, os autores Cachapuz et al. (2005) elencam alguns aspectos a incluir num *currículo* de ciências para favorecer a construção de conhecimentos científicos, entre os quais estão a “apresentação de situações problemáticas abertas; reflexão sobre situações que deem sentido ao estudo; análise qualitativa, significativa, que ajude a compreender e a balizar as situações propostas; emissão de hipóteses, fundamentadas nos conhecimentos disponíveis; elaboração de estratégias, com base em experimentos; análise profunda dos resultados; considerações de possíveis perspectivas; esforço de integração que considere a contribuição do estudo realizado à construção de um corpo coerente de conhecimentos; potencialização da dimensão coletiva do trabalho científico” (Cachapuz et al, 2005, pp. 64.65).

Desse modo, promovem-se interações entre os sujeitos da aprendizagem, do ensino e dos conhecimentos científicos e a forma como os futuros professores se apropriam desses conhecimentos. É fundamental estabelecer, desde a formação inicial, a natureza singular do ensino de ciências, compreendendo as demandas atuais tanto do ensino quanto da sociedade e do mundo do trabalho, percebendo seu papel como agente de transformação comprometido com a busca de soluções por uma sociedade mais justa e inclusiva.

Nesse sentido, Carvalho e Gil-Pérez (2001) ao analisar, a partir de uma concepção do *saber* e do *saber fazer* do professor contribuem para uma sólida formação teórico/prática que deve ocorrer na produção do conhecimento na dinâmica curricular do curso, adotando três áreas de saberes necessárias, definidas, por sua vez, por Carvalho e Vianna (1988), para uma sólida formação teórica. Ei-las: 1) os saberes conceituais e metodológicos da área que ele irá ensinar; 2) os saberes integradores, que são os relativos ao ensino dessa área; 3) e os saberes pedagógicos (Carvalho & Gil-Pérez, 2001, p.108).

Na formação dos professores, cada um desses três saberes tem sua função especial. Assim, o primeiro diz respeito justamente à compreensão do conteúdo a ser ensinado, princípio este que norteia o próprio planejamento do ensino por parte do professor. “Existe uma forte relação entre ‘conhecer o conteúdo que se deve ensinar’, isto é, o domínio do conteúdo pelo professor e como esse conteúdo deve ser trabalhado com o aluno, isto é, o conteúdo escolar” (Carvalho & Gil-Pérez, 2001, p.110).

Os saberes integradores, por conseguinte, referem-se aos saberes relacionados ao ensino dos conteúdos escolares, sendo provenientes das pesquisas acerca dos conteúdos específicos de cada disciplina. A partir desses saberes, os professores formadores tomam uma postura crítico-reflexiva no tocante ao ensino, buscando, com isso, “[...] colocar problemas, questões, ou seja, atividades desequilibradoras, para que os professores tomem consciência da importância que esses aspectos têm no desenvolvimento do ensino e da aprendizagem do conteúdo” (Carvalho & Gil-Pérez, 2001, p.111).

Quanto aos saberes pedagógicos, os referidos autores os definem como saberes de espectro mais amplo, relacionados ao ensino dos conteúdos escolares provenientes de outros campos do conhecimento, mas não menos importantes para o desenvolvimento do trabalho docente da escola.

Sendo assim, a considerar que o processo de aprender não se esgota em nenhuma profissão, na docência o ato contínuo de aprender não deve estar limitado à área das metodologias de ensino, tampouco aos saberes específicos para o seu exclusivo exercício. Por isso, a formação inicial e continuada deve ser fundamentada em concepções teóricas consistentes, de raiz interdisciplinar e contextualizada, tendo como princípio a construção das relações pessoais e profissionais pautadas nos valores sociais e éticos.

Carrascosa (2008, p. 127) propõe as seguintes atitudes que os professores devem adquirir para desenvolver, por meio de um trabalho coletivo em sala de aula, situações de aprendizagem adequadas ao ensino de Ciências:

- Tomem consciência de alguns dos principais problemas e dificuldades que afetam o ensino e a aprendizagem das ciências;
- Vivam propostas fundamentadas de inovação educativa, que mostrem as possibilidades de transformar a docência e gerar entre os alunos umas atitudes mais positivas a partir da ciência e sua aprendizagem;
- Participem da elaboração e discussão de temas concretos para a sala de aula;
- Mudem o “pensamento docente espontâneo” acerca dos problemas educativos, elaborado durante sua formação como alunos, o qual, ante a falta de alternativas concretas;
- Tomem consciência da relevância da ciência em nossas vidas (o que podem conseguir analisando casos históricos e também atuais);
- Apercebam-se da coerência existente entre os diferentes conteúdos de didática tratados;
- Incrementem seu domínio acerca dos principais conteúdos (conceituais, metodológicos e atitudinais) de suas matérias através de um trabalho coletivo;
- Concebam seu trabalho como algo complexo, porém igualmente apaixonante e dinâmico, sujeito à contínua revisão a fim de melhorar-se;
- Adquiram a formação necessária para associar ensino e investigação didática<sup>27</sup>.

Convém destacar que aquele que ensina Ciências é um profissional que desenvolve a sua atividade em um contexto escolar complexo e dinâmico, na base de saberes e competências específicas para ensinar (Núñez, 2012). Logo, aprender a ensinar é fundamental e requer competências específicas de quem desenvolve essa função, ou seja, o professor formador. Dentre os conhecimentos básicos de que o futuro professor deve apropriar-se, Carrascosa, Torregrosa, Furió e Aranzábal (2008, p. 121) destacam como prioritários os seguintes:

- Saber orientar o trabalho dos alunos e a manter um clima adequado para o desenvolvimento da aula;
- Saber como avaliar, não só os alunos, mas também sua prática, a fim de melhorar o processo de ensino e aprendizagem;
- Saber selecionar os conteúdos mais adequados e dominar os critérios para justificá-los e sequenciá-los;

---

<sup>27</sup> Tradução nossa.

- Saber o que fazer para motivar os alunos para que tenham interesse em aprender ciências<sup>28</sup>

Assim, no ensino de Ciências, o conhecimento é mais representacional, ou seja, é constituído por modelos para criar uma representação mental daquilo que não pode ser facilmente observável. No fundo, se está na presença de modelos e não da realidade em si. O professor precisa compreender essa diferença, o que implica entender o processo por meio do qual os conhecimentos profissionais são construídos, ou seja, as bases em que o conhecimento científico se ancora e de que maneira esse conhecimento é traduzido para o processo de raciocínio pedagógico. A ideia de Shulman (2014) é a de que os docentes têm conhecimento sobre o conteúdo especializado, de cuja construção são protagonistas, o mesmo não acontecendo com o conhecimento pedagógico do conteúdo.

Os professores, como se mostrou, precisam de diferentes tipos de conhecimentos no exercício do seu trabalho, não se lhes podendo exigir apenas o domínio de um, senão de vários outros – *conhecimento específico, conhecimento pedagógico do conteúdo e conhecimento curricular* –, os quais se interligam de forma lógica e contextualizada, o que faz da docência uma profissão de características complexas na aprendizagem e desenvolvimentos dos estudantes.

Por sua vez, as instituições de ensino, responsáveis pela formação dos professores e comunidade escolar, precisam analisar e discutir os vários obstáculos que se apresentam nas diversas situações de aprendizagem das disciplinas de ciências, buscando contextualizar os conteúdos curriculares com a realidade cotidiana da comunidade escolar, pesquisando e reavaliando quais os métodos/técnicas ou estratégia se adéqua melhor a um determinado conteúdo considerando sempre o objetivo do ensino e da aprendizagem (Theodoro, Costa & Almeida, 2015).

As tendências e experiências inovadoras são essenciais à formação dos professores de Ciências, conforme observam Carvalho e Gil-Pérez (2000, p. 11), que elencam 9 recomendações capazes de favorecer uma renovação e formação efetiva:

- 1) a ruptura com visões simplistas sobre o ensino de Ciências; 2) conhecer a matéria ser ensinada; 3) questionar as ideias docentes de “senso comum”; 4) Adquirir conhecimentos teóricos sobre a aprendizagem das ciências; 5) saber analisar criticamente o “ensino tradicional”; 6) Saber preparar atividades capazes de gerar uma aprendizagem efetiva; 7) saber dirigir os trabalhos dos alunos; 8) Saber avaliar; 9) Adquirir a formação necessária para associar ensino e pesquisa didática.

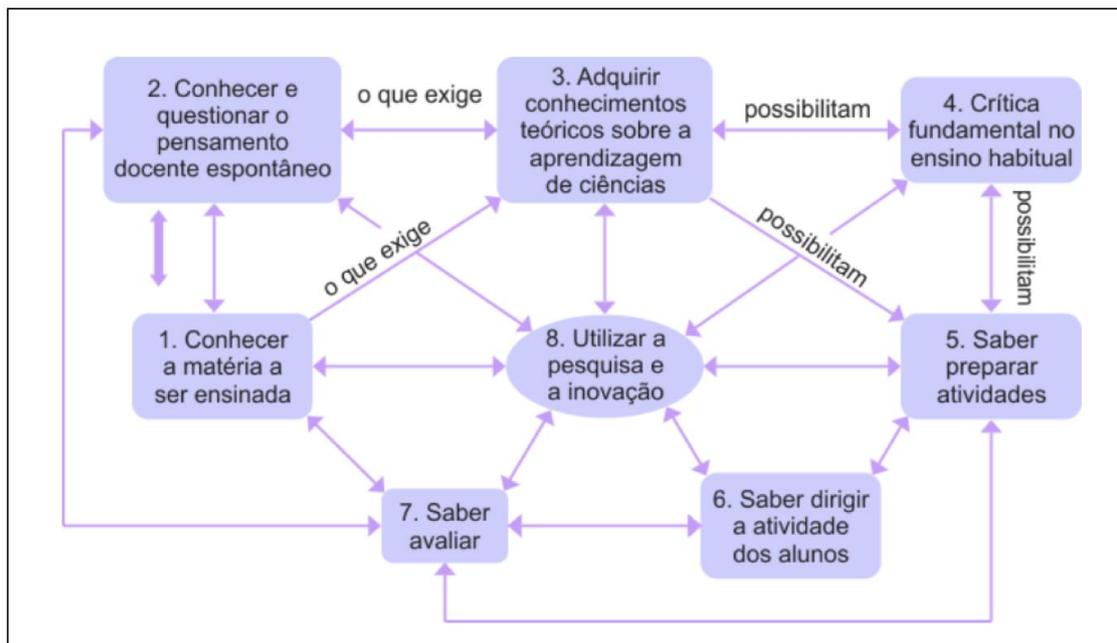
---

<sup>28</sup> Tradução nossa.

Sobre os conhecimentos de que os professores necessitam para ensinar Ciências, Carvalho e Gil-Pérez (2000, p. 18) trazem uma proposta de construção do conhecimento, ancorada na ideia de aprendizagem com características da pesquisa científica e na necessidade de transformar o pensamento espontâneo do professor. Os autores atentam para o fato de que o professor “não deve ser vencido por um conjunto de saberes que, com certeza, ultrapassam as possibilidades de um ser humano.”

Ainda de acordo com os referidos autores, “o essencial é que possa ter-se um trabalho coletivo em todo o processo de ensino/aprendizagem. Da preparação das aulas até a avaliação.” (Carvalho & Gil-Pérez, 2000, p. 18). A proposta dos autores, baseada na ideia de aprendizagem como construção de conhecimento com as características de uma pesquisa científica e na necessidade de transformar o pensamento espontâneo do professor, está descrita no quadro 8 a seguir, intitulado por eles como “O que deverão ‘saber’ e ‘saber fazer’ os professores de Ciências”:

**Quadro 8 – “O que deverão ‘saber’ e ‘saber fazer’ os professores de Ciências”**



Fonte: Carvalho e Gil-Pérez (2000, p. 19)

Assim, a formação inicial e continuada de professores de Ciências é caracterizada pelas exigências que são próprias de cada campo do saber da docência, considerando suas especificidades, em uma visão mais abrangente do conhecimento, e valorizando a pesquisa como um desses campos do saber. Há, portanto, uma ênfase na formação dos futuros professores em

relação aos conhecimentos que sejam relevantes e que possam interagir no cotidiano do aluno. Em relação às condições de trabalho em sala de aula, o professor de Ciências necessita de material didático que lhe dê condições para, em sala de aula, ter uma formação sólida de modo a contribuir com a compreensão do aluno sobre o pensamento científico e o desenvolvimento de habilidades de explicar, classificar e compreender os fenômenos e ter identidade com o pensamento científico.

---

## **Capítulo IV – O quadro metodológico da investigação**

---



Neste capítulo, expuseram-se os fundamentos metodológicos utilizados na análise dos dados que estruturam a presente tese, recolhidos, por sua vez, através da aplicação das seguintes técnicas e instrumentos de investigação: *análise documental, elaboração e aplicação de um questionário e realização de entrevistas semiestruturadas*.

Tal como a definição do próprio objeto de pesquisa, também as maneiras de o analisar partiram das singularidades do contexto de estudo, isto é, do contexto escolar. Abordando a educação como objeto de pesquisa científica, eis como Amado (2017a, p. 28) se questiona quanto ao que nela poderia tornar-se, de fato, objeto de reflexão e análise:

Neste contexto, o que é investigar em educação e que funções podem desempenhar as ciências da educação? A investigação em educação é a realizada pelos mais diversos setores científicos, com ou sem preocupações de caráter pedagógico. Consideramos, no entanto, que na designação de ciências da educação se reúne o conjunto das disciplinas que tomam os fenômenos educativos como seu objeto central, quer perspectivando-os predominantemente no sentido da ação/intervenção (Metodologias de Ensino, Avaliação Educacional, Teoria e Prática do Currículo, Formação de Adultos, etc.), quer fazendo prevalecer a preocupação por explicar e/ou compreender os fenômenos, tendo em conta os indivíduos (Psicologia da educação) ou os contextos sociais e culturais em que os processos se verificam e desenvolvem (História da educação, Sociologia da Educação, Antropologia da educação, Economia da Educação, Políticas Educativas, Educação Comparada, etc.

Indagações desta natureza permitiram definir, em primeiro lugar, o objeto da pesquisa, qual seja, *as necessidades formativas dos professores formadores no âmbito do IFRN*; por conseguinte, permitiram também encontrar, em momento posterior, novas possibilidades de investigação desse objeto, buscando apontar caminhos ao desenvolvimento de estudos sobre a profissionalidade docente.

O diagnóstico das necessidades formativas dos professores formadores do IFRN, as concepções desses professores sobre a docência enquanto profissão, os saberes necessários à sua ação, as influências sobre o contexto profissional no desenvolvimento profissional docente, tudo isso são aspectos que consubstanciaram e caracterizaram os elementos estruturantes deste trabalho. No final, após a recolha e análise dos dados, tais elementos permitiram elaborar uma proposta de formação contínua para os professores formadores que esteja, por sua vez, vinculada a uma política interna de capacitação sistêmica no âmbito do desenvolvimento profissional docente.

A busca por uma melhor compreensão do objeto em estudo evoca, primeiramente, uma compreensão dos próprios elementos constituintes da pesquisa, conforme delineados por Vilelas (2017, p. 51):

O processo de conhecimento pode conceber-se como uma relação, de singular complexidade, entre estes dois elementos, o sujeito e o objeto. Para começar, dir-se-á que entendemos por sujeito a pessoa (ou equipa de pessoas) que adquire ou elabora o conhecimento. O conhecimento é sempre conhecimento para alguém, pensado por alguém, na consciência de alguém. Mas, da mesma maneira, podemos dizer que o conhecimento é sempre um conhecimento de algo, de alguma coisa, quer se trate de uma abstração, um número, uma proposição lógica, ou de um fenómeno material. Em todos os casos, aquilo que é conhecido denomina-se objeto de conhecimento.

Por conseguinte, ao longo desse processo investigativo, faz-se necessário um distanciamento entre o sujeito e o objeto da pesquisa. No tocante a esse distanciamento no âmbito das ciências sociais, eis como Vilelas (2017, p. 51) o compreende, antes de tudo, como atitude reflexiva intrínseca à pesquisa:

No processo de conhecimento é necessário que o sujeito se situe frente ao objeto como algo exterior a ele, colocado perante ele, para que possa examiná-lo. No caso de quisermos analisar as nossas próprias sensações e pensamentos, desenvolver uma atitude reflexiva em relação a nós mesmos, temos de nos colocar na posição de outrem, como se fôssemos mais um objeto de conhecimento. A necessidade de objetivar os elementos próprios do sujeito para poder conhecê-los obriga, desde logo, a desenvolver a investigação dentro das ciências sociais.

Nessa perspectiva, uma vez que a investigadora trabalha como docente formadora no IFRN, houve a necessidade do seu distanciamento enquanto sujeito da pesquisa que permitisse a realização de inferências (a partir dos referenciais e categorias definidas no estudo) que não se confundissem com as suas impressões pessoais a respeito do objeto em análise.

#### **4.1 Fundamentos da abordagem metodológica adotada**

Na opinião de Amado e Vieira (2017), a interação ontológica sujeito-objeto, assim compreendida, permite ultrapassar os elementos descritivos e alcançar o patamar interpretativo, estudando a realidade de forma contextualizada e de maneira heurística, ou seja, procurando uma interpretação racional dos fenómenos estudados. A escolha da metodologia e respectivos procedimentos, ocupando um lugar de relevância na presente investigação, permitiu identificar e analisar as múltiplas concepções dos professores e gestores sobre desenvolvimento profissional docente. Além disso, permitiu compreender a importância do contexto na definição das identidades profissionais docentes, bem como o impacto produzido pela procura constante de aperfeiçoamento das ações de formação continuada.

Nessa perspectiva, valorizaram-se, como anteriormente exposto, os estudos qualitativos que permitem verificar que existe “uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade de sujeito, que não pode ser traduzido

em números” (Vilelas, 2017, p. 163). Essa compreensão norteou a metodologia escolhida, influenciando os instrumentos de investigação utilizados, sob o ângulo de uma “visão compreensiva da realidade” e, por isso mesmo, “antipositivista”. Como entendem Amado e Vieira (2017, p. 396), a *investigação qualitativa*, enquanto metodologia própria das ciências sociais e humanas, “lida com realidades dependentes de múltiplos fatores inter-relacionados, constituindo sempre um todo – visão holística dos fenômenos – que não se entende se for desmembrado para dar lugar ao estudo do efeito de variáveis isoladas – visão parcelar dos fenômenos”.

Assim, quanto à metodologia utilizada, em particular, descreve-se aqui o percurso investigativo, caracterizando o tipo de pesquisa, com relevo para o contexto de efetivação, os participantes, os instrumentos utilizados – considerando-os adequados à natureza da investigação – e, por fim, os procedimentos adotados em cada fase do estudo.

Ao se afirmar que a pesquisa é de natureza qualitativa, considera-se a essência particular dos dados obtidos pelas técnicas e instrumentos utilizados – como dito, questionário, entrevistas e análise de documentos –, em que cada sujeito inquirido exerceu livremente o direito de falar sobre as suas percepções acerca do contexto profissional em que trabalha, das experiências profissionais anteriores, das percepções que tem do trabalho docente, das suas necessidades formativas e das concepções sobre os temas referidos.

Sobre a definição de pesquisa qualitativa, Minayo (2007, p. 57) afirma que “as abordagens qualitativas se conformam melhor a investigações de grupos, segmentos delimitados e focalizados, de histórias sociais sob a ótica dos atores, de relações e para análises de discursos e de documentos”. Por conseguinte, a referida autora afirma que a pesquisa qualitativa, “além de permitir desvelar processos sociais ainda pouco conhecidos referentes a grupos particulares, propicia a construção de novas abordagens, revisão e criação de novos conceitos e categorias durante a investigação” (Minayo, 2007, p. 57).

Nesse sentido, a presente investigação foi motivada, por um lado, pela necessidade de se conhecerem melhor os problemas que circundam e perpassam a profissionalização dos docentes formadores no IFRN – e as necessidades que são inerentes a uma profissão em constante mudança em função de sua natureza, que é o próprio conhecimento –, e, por outro lado, pela inquietação e vontade de lançar outros olhares sobre esses mesmos problemas, com o intuito de os sanar, através da formação contínua daqueles docentes. A esse respeito, Vilelas (2017, p. 23) afirma que

O conhecimento acerca dos objetos que nos rodeiam ou de nós mesmos, nem sempre se mostra diretamente e da mesma forma perante as pessoas, e, portanto, esta deve ser encontrada ativamente por meio de um trabalho de interrogação constante dos objetos que tentamos conhecer.

Assim se percebe que a compreensão dos fenômenos educativos exige um olhar atento e diferenciado do investigador, sobretudo se considerado o cunho qualitativo da pesquisa, razão pela qual se procurou realizar uma análise compreensiva das declarações dos sujeitos investigados, baseando as análises no aspecto contextual da atuação docente. Para compreender com mais profundidade o contexto proposto pela investigação, procurou-se analisá-lo de acordo com a perspectiva de Bogdan e Biklen (2013, p. 5), segundo a qual a experiência humana é mediada pela interpretação, ou seja, “nem os objetos, nem as pessoas, situações ou acontecimentos, são dotados de significado próprio; ao invés, o significado é-lhes atribuído”.

#### **4.2 O estudo de caso**

Em função do objeto da pesquisa, a opção metodológica adotada como estratégia de investigação qualitativa foi o *estudo de caso*, uma vez que se revelou ser a mais adequada ao objetivo definido neste trabalho, sobretudo por permitir um estudo mais situado e mais profundo e por conceder voz aos professores formadores sobre “os desafios que hoje se lhes colocam”, mediante a profissionalidade que lhes é exigida, permitindo-lhes, por fim, “perseguir em melhores condições as finalidades educativas” (Morgado, 2013, p. 8).

De acordo com Minayo (2007, p. 165), os estudos de caso são utilizados na área da administração e da avaliação social, tendo, segundo a autora, implicações bastante funcionais, tais como:

(1) compreender o impacto de determinadas políticas numa realidade concreta; (2) descrever um contexto no qual será aplicada determinada intervenção; (3) avaliar processos e resultados de propostas pedagógicas ou administrativas e (4) explorar situações em que intervenções determinadas não trouxeram resultados previstos.

No presente caso, a pesquisa tem a seu favor a singularidade de um estudo inédito no âmbito do IFRN, cujos resultados podem favorecer o dimensionamento de uma política de formação continuada para os professores formadores no âmbito daquela Instituição. Segundo Ludke e André (2017), quando se quer estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, deve-se escolher o *estudo de caso*. Por sua vez, Morgado (2013, pp. 56-57) reitera que o estudo de caso é uma estratégia através da qual “se procuram analisar, descrever e compreender determinados casos

particulares (de indivíduos, grupos ou situações), podendo posteriormente encetar comparações com outros casos e formular determinadas generalizações”.

Duas das características do estudo de caso, descritas por Yin (2010), dizem respeito ao fenômeno e ao contexto, nem sempre distinguíveis nas situações da vida real, incluindo a recolha de dados e as estratégias de análise de dados. Assim, uma investigação realizada através de um estudo de caso:

- Enfrenta a situação tecnicamente diferenciada em que existirão muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados, e, como resultado
- Conta com muitas fontes de evidências com os dados precisando convergir de maneira triangular e como outro resultado
- Beneficia-se do desenvolvimento anterior das proposições teóricas para orientar a coleta e a análise de dados. (Yin, 2010, p. 40)

Como um estudo de caso deve ser utilizado quando um investigador tiver interesse em estudar uma situação particular, Ludke e André alertam para a necessidade de não esquecer que o caso é sempre bem delimitado, devendo ter os seus contornos claramente definidos no desenvolver do estudo. Assim, é importante considerar que o caso apresenta, ainda segundo os mesmos autores, as seguintes características fundamentais (Ludke & André, 2017, pp. 21-24): *visam à descoberta* (a compreensão de um caso exige que o pesquisador fique sempre atento a novos elementos e que busque novas indagações e respostas ao longo do processo de pesquisa); *ênfatisam a “interpretação em contexto”* (o estudo deve levar em conta o contexto em que ele se situa, na medida em que o caso está estreitamente ligado à situação específica); *buscam retratar a realidade de forma completa* (o estudo deve revelar a multiplicidade de dimensões presentes na determinada situação, que possui uma complexidade natural e inter-relações entre seus componentes); *usam uma variedade de fontes de informação* (o pesquisador deve coletar dados em momentos diferentes, em situações variadas e com uma variedade de tipos de informantes); *permitem generalizações naturalísticas* (os resultados de um estudo de caso podem ser estendidos naturalmente a outras situações similares, isto é, um sujeito-leitor pode associar os dados encontrados com dados que são frutos das suas experiências pessoais); *procuram representar os diferentes pontos de vista presentes numa situação social* (a realidade pode ser vista sob perspectivas diferentes, e o pesquisador deve retratá-las com fidedignidade); *utilizam uma linguagem científica mais acessível* (os relatórios possuem um estilo informal, narrativo, ilustrado por figuras de linguagem, citações, exemplos e descrições).

Com base nessas características, é possível afirmar que a presente investigação contempla todos os requisitos teóricos e metodológicos de um estudo de caso, nomeadamente: (i) a escolha dos sujeitos da pesquisa; (ii) a escolha da instituição; (iii) a definição do problema circunscrito à instituição; (iv) o público alvo da investigação; (v) as decisões tomadas sobre as questões do estudo que necessitavam de ser aprofundadas nos instrumentos de pesquisa; (vi) as inferências feitas; e (vii) a definição de categorias com base no problema e natureza do estudo.

A este respeito, Stake (2007, p. 29), aludindo ao papel do investigador nos estudos de caso, afirma que “o planeamento de toda investigação requer organização conceptual, ideias para exprimir a compreensão necessária, pontes conceptuais a partir daquilo que já é conhecido, estruturas cognitivas para orientar a recolha de dados, e linhas gerais para apresentar as interpretações a outros”.

No caso desta pesquisa, as fontes de informação utilizadas (questionários, documentos, entrevistas) mostraram-se suficientes para uma efetiva recolha de dados durante todo o percurso investigativo, dando uma contribuição muito importante para a realização das análises e inferências que culminaram na proposta de formação continuada apresentada no final do trabalho – embora seja importante esclarecer que, como qualquer proposta, esta será, também, susceptível de mudanças, em função do tempo e/ou do contexto em que se propuser ser aplicada.

A seguir, apresentam-se algumas considerações pertinentes, relativamente ao contexto e aos sujeitos da pesquisa, bem como à descrição do plano de investigação e de recolha de dados.

### **4.3 O contexto da pesquisa**

Em um primeiro momento, a pesquisa envolveu os professores do IFRN que lecionam nos Cursos Superiores de Ciências da Natureza e Matemática nos dez campi onde são ministradas essas licenciaturas – é importante ressaltar que existem outros dez campi em funcionamento e um em fase inicial de construção, nos quais ainda não são ministrados esses cursos de licenciatura. Os referidos campi estão distribuídos por todo o território do Estado do Rio Grande do Norte, incluindo a capital, Natal, conforme o mapa que se inseriu abaixo (Figura 9), em que estão identificados com uma seta cor de laranja:



Figura 9 – **Mapa dos *campi* onde funcionam os cursos de Ciências da Natureza e Matemática**

Fonte: IFRN

Em um segundo momento, foram realizadas entrevistas aos gestores sistêmicos e aos coordenadores dos cursos de Química, Física e Matemática (nessa altura, o curso superior de Biologia, que funciona na cidade de Macau/RN, estava sem coordenação, o que impediu a sua inclusão nas entrevistas a realizar).

#### **4.4 Os sujeitos participantes da pesquisa**

Os sujeitos da investigação, como já dito, foram 48 professores formadores do IFRN, que lecionam nos cursos de licenciatura nos referidos campi, 2 membros da Pró-Reitoria de Ensino e 3 professores que ocupam cargos de coordenação de cursos em dois campi, conforme a figura 10 representado no fluxograma que se apresenta a seguir:



**Figura 10** – Percurso metodológico da pesquisa

A relevância dos dados colhidos por meio dos sujeitos supracitados relaciona-se diretamente com a natureza qualitativa da presente investigação. Na perspectiva de a investigação qualitativa, por excelência, envolver a subjetividade das pessoas envolvidas, assim como de o estudo de caso em questão recair sobre um ambiente profissional específico, os dados recolhidos por meio dos referidos instrumentos oferecem uma boa compreensão acerca dos sujeitos envolvidos neste trabalho. No particular à subjetividade da pesquisa qualitativa, eis como a observa Vilelas (2017, p. 163):

Os estudos qualitativos consideram que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito, que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. [...] A investigação qualitativa é uma forma de estudo da sociedade que se centra no modo como as pessoas interpretam e dão sentido às suas experiências e ao mundo em que elas vivem.

Ainda segundo o referido autor, o principal elemento da investigação qualitativa é “a palavra que expressa o falar cotidiano, tanto no nível das relações quanto ao nível dos discursos”; em termos sociológicos, no entanto, “a análise das palavras e das situações expressas por informantes personalizados não permanece nos significados individuais, mas nos significados compartilhados”

(ibidem, p. 165). Nessa perspectiva, tanto os questionários quanto as entrevistas demonstram um perfil dialético dos sujeitos envolvidos, que ao mesmo tempo se expressam enquanto individualidade e coletividade.

Por conseguinte, eis como Bogdan e Biklen (2013) se referem, no concernente à entrevista no âmbito da pesquisa qualitativa, ao modo como o investigador lida com a individualidade do entrevistado:

Em investigação qualitativa, as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas. Podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas. Em todas estas situações, a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo. (Bogdan & Biklen, 2013, p. 134)

Após a recolha dos dados, iniciada com a aplicação do questionário, fez-se uma tabulação das informações relativas às questões fechadas e uma categorização dos registos relativos às questões abertas. A partir de então, iniciou-se o processo de organização dos dados, que foram inseridos e descritos em gráficos e quadros, sem prejuízo da utilização de algumas declarações dos entrevistados, sempre que a natureza das questões e as respostas dos inquiridos se revelaram significativas para o estudo.

No item seguinte, definem-se, individualmente, os instrumentos de recolha de dados que foram aplicados na investigação.

#### **4.5 Os instrumentos de recolha de dados**

A inevitável seleção dos instrumentos de recolha de dados relaciona-se diretamente com a natureza da pesquisa e o seu *corpus* teórico, constituindo-se, portanto, em um importante recurso a que o investigador pode recorrer para conhecer melhor o fenómeno estudado.

Segundo Vilelas (2017, pp. 287-288), “o instrumento sintetiza em si todo o trabalho prévio de investigação, resume as aproximações do marco teórico ao fenómeno que se pretende estudar, e, portanto, as varáveis ou conceitos utilizados”. Por conseguinte, o autor afirma: “É mediante uma adequada construção dos instrumentos de recolha de dados, que a investigação alcança então a necessária correspondência entre a teoria e os factos” (Vilelas, 2017, pp. 287-288).

Assim compreendidos, enquanto instrumentos adequados à natureza do objeto da presente investigação, utilizaram-se o *questionário*, as *entrevistas* e os *documentos institucionais e legais*, conforme apresentados e descritos a seguir.

### 4.5.1 O questionário

De um total de 48 respondentes aos questionários – a descrição completa do perfil destes inquiridos encontra-se inserida no Capítulo V –, 67% são do sexo masculino e 33% do sexo feminino. Saliente-se que, da totalidade de participantes do sexo feminino, 50% lecionam no núcleo pedagógico, ou seja, não têm formação acadêmica na área disciplinar de Química, Física, Biologia ou Matemática.

A utilização do questionário realizou-se tanto com o objetivo de delinear e conhecer o perfil do grupo investigado – recorrendo a características tais como o sexo, a idade, o nível de escolaridade etc. –, como para as suas opiniões relativamente às questões que envolvem a profissionalização docente no contexto do IFRN.

A escolha do questionário como instrumento de recolha de dados coincide com a perspectiva de Vilelas (2017), segundo o qual a finalidade do questionário é obter, de maneira sistemática e ordenada, informações e variáveis em torno do objeto do estudo, permitindo, assim, um conhecimento mais situado e mais estruturado acerca do mesmo:

Ao utilizar esta técnica, o investigador tem de considerar os caminhos metodológicos gerais: estar plenamente convencido de que as perguntas podem fazer-se com clareza suficiente para que funcionem na interação pessoal que supõe o questionário, preenchendo todos os itens necessários para maximizar a probabilidade de que o sujeito conteste ou responda às questões. (Vilelas, 2017, p. 315)

De acordo com Richardson (1999, pp. 189-190), “uma descrição adequada das características de um grupo não apenas beneficia a análise a ser feita por um pesquisador”, além de desempenhar uma função de “medição de variáveis individuais ou grupais”. O autor ressalta, ainda, que uma das principais responsabilidades do investigador é “determinar o tamanho, a natureza e o conteúdo do questionário, de acordo com o problema pesquisado e respeitar o entrevistado como ser humano que pode possuir interesses e necessidades divergentes das do pesquisador” (Richardson, 1999, p. 190).

Tendo em conta os aspectos referidos, elaborou-se um questionário que respondesse às dúvidas em questão, em seguida remetido a todos os docentes do IFRN através do seu correio eletrónico, solicitando que respondessem ao questionário apenas os docentes que lecionavam disciplinas nas licenciaturas na área das Ciências da Natureza e Matemática. O envio do questionário foi acompanhado de um *e-mail* com os esclarecimentos necessários para o seu correto preenchimento, explicando também as finalidades da pesquisa. Durante várias semanas foram

realizados outros contatos, também por *e-mail*, procurando sensibilizar os professores para responderem ao questionário, considerando a importância que tinha esse retorno para o estudo. Responderam-no 48 docentes.

Apresenta-se, a seguir, o quadro 9 com o plano geral do questionário:

**Quadro 9** - Plano geral do questionário

<b>OBJETIVO GERAL:</b>	
Compreender a influência do contexto profissional na construção da profissionalidade de professores formadores do IFRN, considerando suas concepções e práticas sobre a formação docente.	
Caracterização dos sujeitos ✓ Questões de 1 a 7	
Objetivos Específicos	Questões do Questionário
Identificar influências do contexto da atividade profissional dos professores formadores do IFRN na configuração da sua profissionalidade.	C) O Contexto da Atividade ✓ Questões: 12, 13, 15, 16-16.1, 16.2, 16.3, 16.4
Conhecer as concepções dos professores sobre a formação docente.	B) Concepções sobre o que é ser Professor Formador ✓ Questões: 14, 17, 18-18.1, 18.2, 18.3, 18.4-19-19.1, 19.2, 19.3, 19.4 20, 20.1, 21-21.1, 21.2, 21.3
Identificar saberes que os inquiridos consideram necessários para atuarem na formação de professores.	II – Dados de Opinião: ✓ Saberes Docentes ✓ Questões 8, 9, 10 e 11
Organizar uma proposta de formação contínua a oferecer pelo IFRN.	D) Formação Continuada ✓ Questões: 22 e 23

A principal finalidade do questionário era abranger os professores formadores que atuam nos 10 *campi* onde são ofertadas licenciaturas na referida área de Ciências da Natureza e Matemática, para conhecer as suas opiniões relativamente ao objeto do estudo. Por isso, o questionário continha questões que caracterizavam o perfil dos professores relativamente ao seu percurso profissional e acadêmico, bem como questões de resposta aberta que permitissem a livre expressão das opiniões dos respondentes, permitindo, também, dar resposta às questões que serviram de esteio à definição dos objetivos e das questões de investigação que nortearam o estudo.

Para validar o questionário, o mesmo começou por ser enviado a três especialistas na área de conhecimento do estudo, em um processo que Morgado (2013, p. 85) referencia como o *acordo de juizes*, para se referir a um processo que ajuda a “garantir que o conteúdo dos itens do questionário abarca os aspetos mais relevantes dos conceitos que o instrumento pretende medir e a obter informações relativamente à pertinência e adequação dos itens ao conteúdo a avaliar”.

Depois de recolher as opiniões dos especialistas e de reajustar o questionário, realizou-se um pré-teste, aplicando o questionário a um “conjunto de indivíduos com características idênticas aos da amostra a estudar” e que, no presente caso, envolveu cinco professores do Ensino Superior que não integraram os respondentes que participaram no estudo, a fim de verificar possíveis falhas ou eventuais dificuldade na interpretação de alguma das questões. Também neste caso se procedeu aos reajustamentos sugeridos de modo a tornar os instrumentos de recolha de dados o mais claro e perceptível possível.

Quanto ao instrumento de recolha de dados utilizado, Marconi e Lakatos (2005, pp. 203-204) consideram que a utilização do questionário apresenta as seguintes vantagens:

economia de tempo, viagens e obtém grande número de dados; atinge maior número de pessoas simultaneamente; abrange uma área geográfica mais ampla; obtém respostas mais rápidas e precisas; há maior liberdade nas respostas, em razão do anonimato; há mais segurança, pelo fato de as respostas não serem identificadas; há menos risco de distorção, pela não influência do pesquisador; há mais tempo de responder e em hora mais favorável; há mais uniformidade na avaliação, em virtude da natureza impessoal do instrumento; obtém respostas que materialmente seriam inacessíveis.

Pode-se afirmar que todas as vantagens descritas têm uma relação direta com os motivos pelos quais se optou pelo questionário eletrônico, pois a decisão de realizar uma visita a todos os *campi* onde se ministram as licenciaturas em estudo e para proceder à sua aplicação *in loco* – considerando que os professores se reúnem às quartas-feiras e têm os seus horários de trabalho distribuídos de segunda a quarta-feira ou da quarta a sexta-feira – necessitaria de vários meses para a conclusão do trabalho.

Todavia, as vantagens referidas não devem minorar, em nada, algumas dificuldades que estão associadas à utilização deste instrumento de recolha de dados. Nesse sentido, Marconi e Lakatos (2005) apontam algumas desvantagens do questionário, dentre as quais ocorreram as seguintes nesta pesquisa:

- Percentagem pequena dos questionários que voltam;
- Impossibilidade de ajudar o informante em questões mal compreendidas;
- A devolução tardia prejudica o calendário ou sua utilização;

- O desconhecimento das circunstâncias em que foram preenchidos torna difícil o controle e a verificação. (Marconi & Lakatos, 2005, p. 204)

De fato, para além das vantagens descritas, existe ainda o problema de retorno dos questionários, retorno esse que, no caso deste estudo, demorou demasiado – para além do fato de algumas respostas denotarem, com clareza, a falta de disposição dos inquiridos para responder de forma correta. Ainda assim, a aplicação do questionário revelou-se profícua e adequada, dada a sua importância na investigação, na qual funciona como “complementaridade em relação às técnicas de aprofundamento qualitativo” (Minayo, 2007, p. 268) – assemelhando-se, assim, também dos contributos propiciados pelas entrevistas.

Segundo Amado (2017b, p. 273), por seu turno, os “questionários abertos e outros documentos escritos, posteriormente sujeitos a uma ‘análise de conteúdo’, são instrumentos de grande valor heurístico”, o que reafirma, assim, as certezas quanto às escolhas desse instrumento no presente estudo. Compõem os apêndices desta tese o questionário (Apêndice 1); a etapa intermediária da codificação das questões abertas do questionário (Apêndice 2).

#### **4.5.2 A entrevista**

Na presente investigação procedeu-se, também, à realização de entrevistas com o objetivo de compreender melhor a vida dos respondentes – quanto ao desenvolvimento de suas atividades como gestores do ensino, bem como sobre o trabalho docente que desenvolvem na instituição e quais as suas perspectivas relativamente a novas ações que visem ao seu melhor desempenho.

Sobre a importância dessa técnica de recolha de dados para uma pesquisa qualitativa, Bauer e Gaskell (2002, p. 65) afirmam que um primeiro pressuposto importante para a realização de uma entrevista é:

De que o mundo social não é um dado natural, sem problemas: ele é ativamente construído por pessoas em suas vidas cotidianas, mas não sob condições que elas mesmas estabeleceram. Assume-se que essas construções constituem a realidade essencial das pessoas, seu mundo vivencial. [...] A entrevista qualitativa, pois, fornece os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação. O objetivo é uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas com contextos sociais específicos.

Nessa ótica, a entrevista constituiu-se como um meio valioso para a consecução dos objetivos traçados. A sua estrutura e utilização derivaram de um planeamento prévio, onde as questões foram organizadas com uma ordem lógica, sem deixar de respeitar a liberdade de resposta dos entrevistados, visto tratar-se de entrevistas de tipo semiestruturado.

Para não descurar as finalidades da investigação, foram organizados três guiões de entrevistas (Apêndices 4, 5 e 6), tendo estes sido elaborados sem deixar de ter em consideração as dimensões utilizadas no questionário para definir, a partir daí categorias de análise idênticas, ou seja, o *contexto da atividade profissional*, as *concepções sobre a formação docente* e os *elementos para a organização da proposta de formação continuada*. Inicialmente, foi solicitada autorização para que a entrevista fosse gravada, o que não constituiu obstáculo para nenhum dos entrevistados. Uma vez concedida a autorização, procedeu-se à elaboração das questões.

Depois da aprovação dos referidos guiões das entrevistas, após consulta e criteriosa análise de dois especialistas, deu-se sequência à sua aplicação a dois gestores sistêmicos da reitoria (responsáveis pelo planeamento, coordenação e acompanhamento das atividades referentes à dimensão do ensino) e a três coordenadores das licenciaturas em Química, Física e Matemática. Importa, ainda, referir que as entrevistas foram realizadas no respectivo local de trabalho de cada gestor, com hora e data marcadas, de acordo com a disponibilidade de cada um deles.

A entrevista é, por excelência, um recurso de recolha de informações. Por isso, Szymanski (2002, p. 12), entendendo que a intencionalidade do pesquisador ultrapassa a mera busca por informações, assim se refere à entrevista:

Partimos da constatação de que a entrevista face a face é fundamentalmente uma situação de interação humana, em que estão em jogo a percepção do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado. Quem entrevista tem informações e procura outras, assim como aquele que é entrevistado também processa um conjunto de conhecimentos e pré-conceitos sobre o entrevistador, organizando suas respostas para aquela situação.

Por conseguinte, e como já referido mais atrás, a elaboração das entrevistas aqui aplicadas seguiu o roteiro de uma entrevista *semiestruturada*, isto é, com a definição dos vários indicadores, segundo Minayo (2007, p. 191), “considerados essenciais e suficientes em tópicos que contemplaram a abrangência das informações esperadas”, devendo o entrevistador não ser muito diretivo, deixando espaço para que o entrevistado possa formular as suas opiniões de uma forma mais aberta.

Ainda quanto a essa modalidade de entrevista, Amado e Ferreira (2017) evocam o consenso teórico sobre ela, reiterando que:

[...] como um dos principais instrumentos da pesquisa de natureza qualitativa, sobretudo pelo facto de não haver uma imposição rígida de questões, o que permite ao entrevistado discorrer sobre o tema proposto “respeitando os seus quadros de referência”, salientando o que para

ele for mais relevante, com as palavras e a ordem que mais lhe convier, e possibilitando a capacitação imediata e corrente das informações desejadas. (Amado & Ferreira, 2017, p. 211)

Assim, em busca do posicionamento e das opiniões dos gestores citados neste estudo, e tendo em conta os fundamentos necessários sobre a importância do referido instrumento, buscou-se extrair, de maneira fidedigna, dos depoimentos dos entrevistados, elementos contextuais que contribuíssem de forma significativa para a elaboração do projeto de formação continuada para os professores formadores do IFRN, bem como conhecer e avaliar as suas concepções sobre a formação docente.

Definida por Marconi e Lakatos (2005, p. 97) como “um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional”, o recurso a esta técnica de recolha de dados – a entrevista – permitiu recolher a informação pretendida, o que permite afirmar que as entrevistas cumpriram o seu papel na recolha de dados essenciais para a construção da proposta de formação contínua que tínhamos em mente quando idealizámos a presente investigação de doutoramento.

Após a recolha das informações obtidas nos documentos institucionais e legais, no questionário e nas entrevistas, procedeu-se às respetivas análises, tendo privilegiado a análise de conteúdo.

#### **4.5.3 Análise documental**

A utilização de documentos em uma pesquisa deve ser valorizada, pois as informações que se podem extrair deles permitem ampliar e/ou aprofundar o conhecimento do objeto em estudo.

Nesse sentido, importa considerar que a pesquisa documental permite realizar estudos em diferentes contextos históricos. Assim, os documentos institucionais que serviram de subsídio para a compreensão das concepções curriculares e da profissionalização dos professores no IFRN foram os três últimos Projetos Político Pedagógicos da Instituição (construídos nos anos de 1995, 2003 e 2012). Além dos documentos já citados, serviram como fonte de informação para esta tese diversas leis, decretos e portarias que, por sua vez, definiram e nortearam os destinos da instituição ao longo dos seus 109 anos de existência.

Dos documentos citados, foram feitos os recortes necessários e pertinentes, obedecendo ao enquadramento teórico da tese e à adequação dos dados às finalidades do trabalho.

#### 4.6 Análise de conteúdo

A compreensão conceitual das dimensões e das categorias estruturantes do trabalho, obtidas através dos depoimentos e da atribuição dos seus respectivos significados, cumpre a função de responder ao objetivo inicial desta pesquisa: *Compreender a influência do contexto profissional na construção da profissionalidade de professores formadores do IFRN, considerando as suas concepções e práticas sobre a formação docente.*

Assim, a articulação dos dados e informações oriundos de diferentes fontes viabilizou a validação e maior confiabilidade dos instrumentos e resultados obtidos, garantindo, com isso, as interpretações das questões pesquisadas. Ao referir-se à importância da técnica para a pesquisa qualitativa, Minayo (2007, p. 300) incorpora o pensamento de Bardin, quando define que para se obter os objetivos traçados na pesquisa, é necessário:

*Ultrapassagem da incerteza:* dando respostas às perguntas, hipóteses e pressupostos; *enriquecimento da leitura:* ultrapassando o olhar imediato e espontâneo em busca da compreensão de significações e de estruturas de relevantes latentes.

*Integração das descobertas:* desvendando a lógica interna subjacente às falas, aos comportamentos e às relações.

A conjugação destes objetivos permite melhorar a contextualização do fenômeno em estudo, conjugando as informações e os dados recolhidos com o referencial teórico através do qual se procurou “lançar luz” sobre as análises. Nessa perspectiva, Minayo (2007, p. 303) define que a análise de conteúdo “diz respeito a técnicas de pesquisa que permitem tornar replicáveis e válidas inferências sobre dados de um determinado contexto, por meio de procedimentos especializados e científicos”.

No presente caso, após a *leitura flutuante* de todo o material, procurou-se estabelecer as necessárias relações entre as diversas etapas do estudo, a partir dos objetivos definidos e da elaboração das questões, a fim de proceder, logo em seguida, ao processo de categorização das respostas dos inquiridos. Convém lembrar que havia hipóteses sobre as categorias definidas *a priori*, as quais foram reafirmadas a partir da organização e análise das opiniões e das respostas dos inquiridos nos instrumentos utilizados.

Após a leitura e a organização dos dados, por sua vez, realizou-se a categorização e interpretação das declarações – sendo essa interpretação concebida como “um processo de justificação racional das relações entre fenômenos complexos”, como observam Amado e Vieira (2017, p. 398).

No entanto, como ressaltam os referidos autores Amado e Vieira (2017), não se pode escapar à exigência da credibilidade interpretativa, o que requer que exista a capacidade de registar, fielmente, os pontos de vista ou perspectivas dos atores. Nesse sentido, primou-se pelo cuidado e zelo com as declarações e depoimentos dos inquiridos na descrição e interpretação dos resultados, para que se pudesse apresentar, da forma mais fidedigna possível, o pensamento dos professores formadores e, posteriormente, transformar aquilo que consideram como necessidades formativas (baseadas em uma concepção do que é ser docente) numa proposta de formação contínua (mesmo sabendo que nenhum projeto de formação será suficiente para atender a todas as demandas, senão apenas para abrir caminho a novas aprendizagens e a novas reflexões; e que, na dinâmica com que o trabalho docente se realiza e pela sua natureza humana, o contexto da formação, seguramente, apontará alguns desses novos caminhos).

Considerando que a investigação não atinge o seu objetivo final enquanto não passar da descrição à interpretação (Amado & Vieira, 2017), descrever-se-á, a seguir, a técnica de análise de conteúdo.

De acordo com Esteves (2006, p. 107), a análise de conteúdo “é a expressão genérica utilizada para designar um conjunto de técnicas possíveis para tratamento de informação previamente recolhida”. Ainda segundo a autora, os dados sujeitos a uma análise de conteúdo “podem ser de origem e de natureza diversas” (Esteves, 2006, p. 107). Com essa compreensão, seguindo-se os procedimentos próprios do processo de investigação científica no tratamento e análise dos dados qualitativos, foram elaborados quadros para a apresentação das subcategorias, definidas a partir das inferências dos dados obtidos por meio dos questionários e entrevistas (os referidos quadros encontram-se no Capítulo V, onde se apresentam os dados da pesquisa).

A partir da contextualização histórica da análise de conteúdo como técnica, constata-se quanto o seu conceito “tem sofrido uma evolução ao longo dos tempos, caminhando de um sentido mais descritivo e quantitativo, numa primeira fase, para um sentido mais interpretativo, inferencial, em fases posteriores” (Amado, Costa & Crusoé, 2017, p. 304). Como técnica de análise recorrentemente utilizada na investigação social, a análise de conteúdo é definida por Bardin (2002, p. 42) como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens”.

Com base nessa compreensão, na fase de tratamento, análise e interpretação dos dados, foi realizado o processo de construção de categorias a partir de temas pré-definidos e de temas emergentes que surgiram das respostas dos inquiridos. Para Bardin (2002, p.117), a categorização é “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos”. Assim, para cumprir o que se acabou de referir, cumpriram-se os seguintes passos: leitura inicial, buscando-se a aproximação com os dados; processos de codificação; redução dos dados; e construção de categorias.

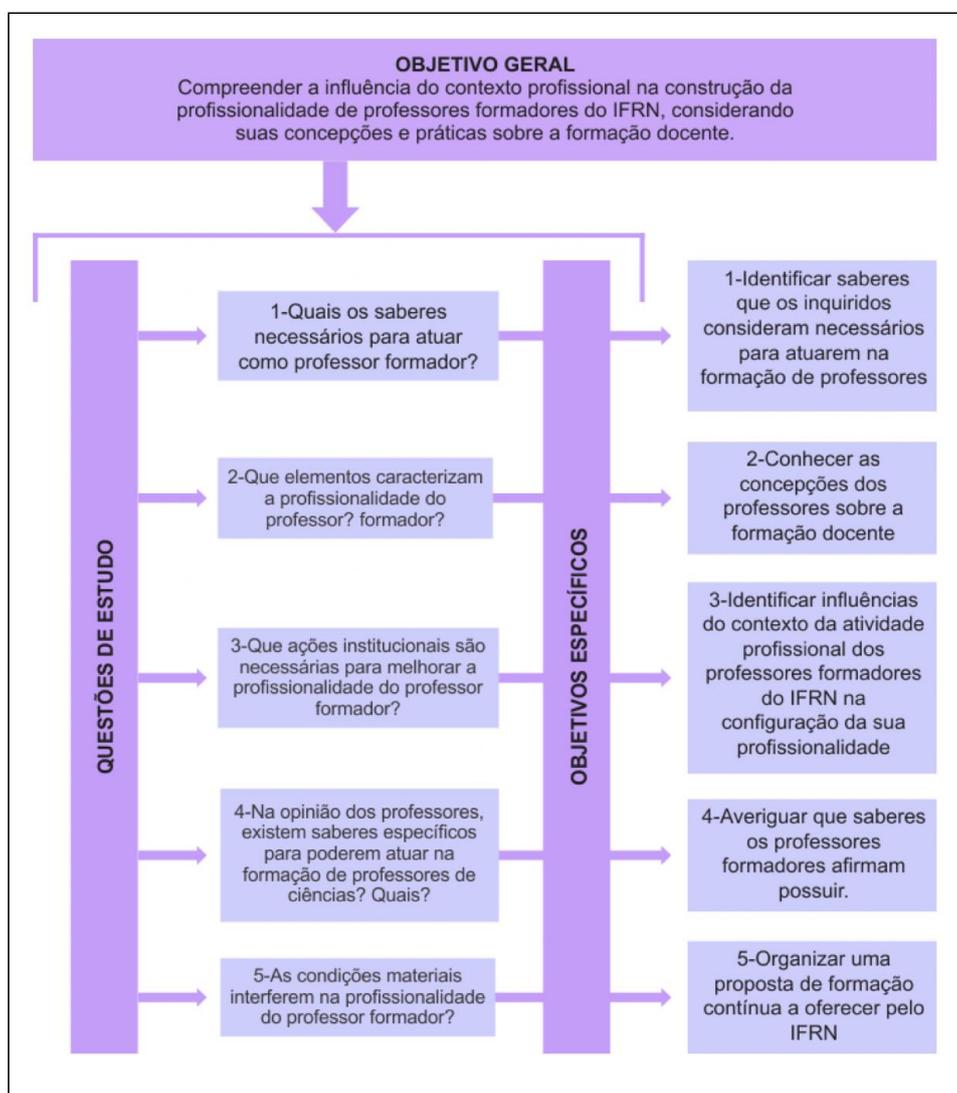
O processo investigativo teve como preocupação principal tornar inteligíveis os resultados, de forma a possibilitar a interpretação, compreensão e problematização do objeto de estudo, justificando, assim, as escolhas metodológicas e os instrumentos de recolha de dados.

Não deixando de reconhecer as limitações próprias de cada instrumento de recolha de dados, no seu tratamento é necessário estabelecer relações e cruzar os dados recolhidos a partir dos instrumentos utilizados na pesquisa, para que se possa ter uma visão caleidoscópica do problema em questão. Eis o que, sobre esse aspecto, advogam Nuñez e Ramalho (2008, p. 6):

A correlação entre os instrumentos de coleta de dados ajuda a superar as limitações próprias de cada instrumento. As respostas às questões de estudo, como construção de sentidos, emergem da interpretação de informações que provêm de diferentes fontes de coletas de dados, incluindo a discussão sistemática entre os pesquisadores, de forma crítica e reflexiva.

Por sua vez Bardin (2002, p. 31), ao referir-se ao conceito e à intenção da análise de conteúdo, salienta que esta “não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações”. Por sua vez, o autor diz que a intenção da análise de conteúdo “é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)” (Bardin, 2002, p. 38) e que, enquanto método (citando Berelson), a análise de conteúdo “não possui qualidades mágicas”, raramente se retirando “mais do que nela se investe e algumas vezes se retira menos”, não havendo, no final de contas, nada que “substitua as ideias brilhantes” (Bardin, 2002, p. 20). Desta forma, conclui-se que a técnica está ao serviço daquilo que se dispõe investigar e não o inverso; e o sentido da sua utilização está na adequação à natureza da própria investigação.

Para se ter maior clareza das intenções da pesquisa tanto na construção dos objetivos como nas questões de investigação, elaborou-se o fluxograma apresentado a seguir na figura 11, denominado *Desenho da Investigação*, onde se descreve o roteiro seguido ao longo de todo o percurso do estudo:

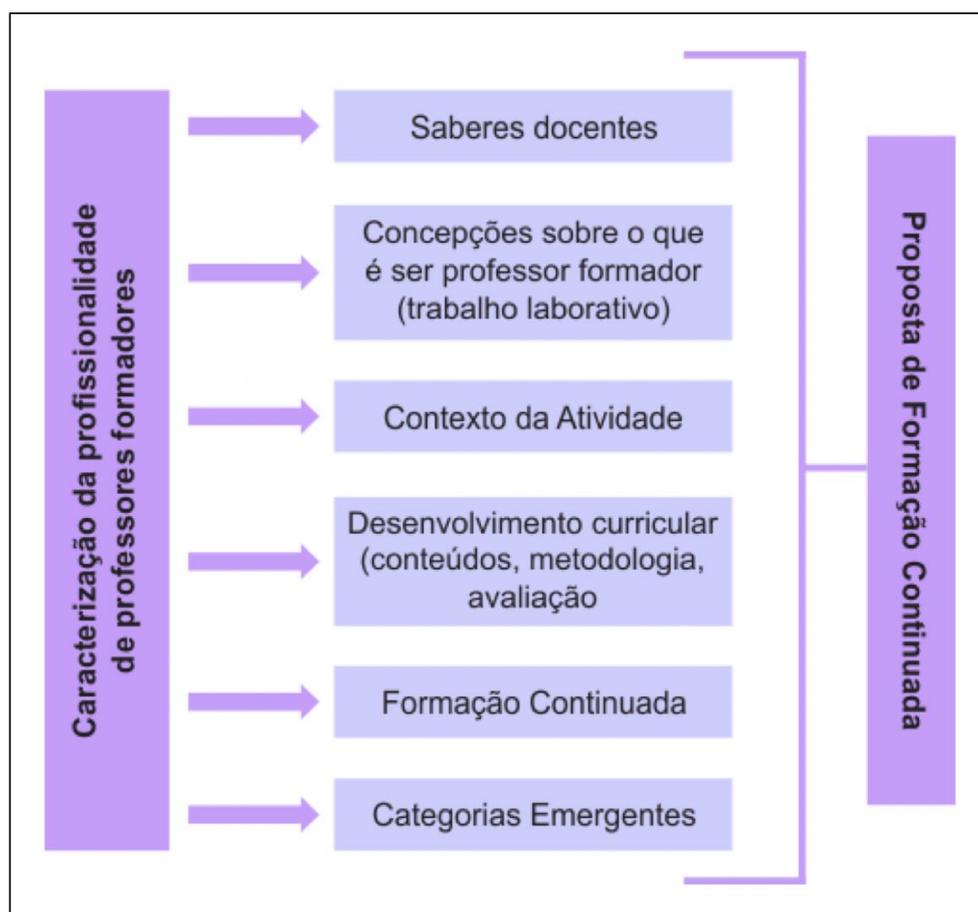


**Figura 11** – Fluxograma dos objetivos e questões de estudo

Durante todo o percurso investigativo – desde a elaboração dos instrumentos de recolha de dados, à análise e construção dos referenciais teóricos a partir da definição das categorias, dos objetivos e das questões de estudo – houve uma preocupação constante de alinhar o trabalho no quadro metodológico escolhido.

Assim, a partir da definição dos objetivos propostos, organizou-se um estudo considerando duas grandes dimensões estruturantes: a *caracterização da profissionalidade dos professores formadores* e *os elementos para uma proposta de formação contínua*.

A seguir, na figura 12, são apresentadas as categorias definidas dos dados empíricos e teóricos (descritas nos capítulos V e VI) que foram balizadoras de todo o trabalho desenvolvido, conforme evidenciado no corpo teórico da tese, bem como durante a definição da sistematização dos dados dentro dos quadros, gráficos e dos fluxogramas.



**Figura 12** – Fluxograma das categorias estruturantes da investigação

A triangulação dos resultados, recolhidos a partir de diferentes fontes, foi adotada como procedimento do enriquecimento das interpretações, a fim de uma construção caleidoscópica do objeto de estudo. Conforme o entendimento de Tuzzo e Braga (2016), a triangulação, como perspectiva qualitativa, é uma abordagem que se sustenta e faz sentido à medida que oferece ao pesquisador olhares múltiplos e diferentes do mesmo lugar de fala; assim, segundo os autores, “o

todo e as partes são focos determinantes neste modelo de triangulação” (Tuzzo & Braga, 2016, p. 17).

Stake (2007, p. 126) compreende a triangulação das fontes de dados como “um esforço para ver se o que estamos a observar e a relatar transmite o mesmo significado quando descoberto em circunstâncias diferentes”. Por conseguinte, de acordo com Pacheco (1995, p. 72), a triangulação se define como uma “utilização de estratégias interdependentes que se destinam a recolher diferentes perspetivas dos sujeitos sobre o objeto de estudo ou a obter pespetivas do mesmo fenómeno”.

Segundo Vilelas (2017, p. 403), a triangulação “pode ocorrer na combinação de dois ou mais instrumentos de recolha de dados, com idênticas aproximações do objeto em estudo para medir uma mesma variável”. Nesse sentido, a análise realizada a partir da verificação dos dados existentes nos instrumentos cria a relação necessária a ser estabelecida entre o que havia em comum sobre o que os professores e gestores pensavam acerca das questões já explicitadas nesse trabalho – em especial, sobre a necessidade de um programa de formação continuada –, contribuindo, assim, para a superação de eventuais limitações que possam ocorrer em função do uso de apenas um método ou instrumento de avaliação.

Morgado (2012, p. 124), por seu turno, assim define a importância da triangulação:

Para descrever um caso, é costume tentar apresentar um corpo substancial de dados e asserções, cuja validade seja o mais incontestável possível. Para que isso seja possível, o investigador recorre, normalmente, à triangulação dos dados, como forma de atenuar posições e/ou interpretações mais extremadas, decorrentes dos distintos métodos utilizados, e de compreender melhor as posições metodológicas assumidas.

Nesse sentido, todo o esforço do trabalho foi canalizado no afã de compreender as necessidades formativas – para além de toda a competência existente em um grupo de professores formadores com formação académica *strictu sensu* – a partir de um contexto profissional com boas condições materiais e humanas de trabalho. Analisar o que esses professores consideram, ainda, ser necessário ao seu percurso formativo, a partir dessa realidade, evoca a percepção de Minayo (2017, p 331) quando ressalta que:

A leitura de qualquer realidade constitui um exercício sobre a *liberdade humana*, no sentido de que os acontecimentos se seguem e se condicionam uns aos outros, mediados por um impulso original: a cada momento pode começar algo novo [...]. Por isso, junto da *liberdade* está sempre a necessidade.

O conceito de necessidade diz respeito ao que já se formou, que não pode ser desfeito e passou a ser a base para toda atividade emergente do sujeito individual e coletivo.

Assim, reconhecendo a singularidade do universo pesquisado e considerando que o contexto define e é definido por aqueles que nele se inserem, verifica-se que uma proposta formatada precisa de ter a solidez das referências sobre os significados atribuídos à profissionalização docente, bem como a flexibilidade para se adaptar às novas demandas e necessidades de sujeitos que serão inseridos nessa realidade.

#### **4.7 O processo de categorização**

A codificação dos sujeitos, a categorização e as análises das informações recolhidas através do questionário, das entrevistas e da análise documental, viabilizaram as condições para que se compreendesse melhor o fenômeno em estudo.

Ao afirmar que “categorizar é um processo interacional, erigido discursivamente e dependente de um contexto situacional”, Carvalho e Souza (2013, p. 15) criam condições para reafirmarmos o caminho percorrido por esta pesquisa como o mais acertado no desenvolvimento dos referenciais teóricos, caminho esse ao longo do qual se procuraram as definições das dimensões e as categorias norteadoras de todo o trabalho, desde o seu início até à análise dos resultados. Nessa perspectiva, Richardson (1999, p. 239) afirma que “embora não seja uma etapa obrigatória na análise de conteúdo”, a categorização facilita a análise da informação. Por seu turno, Moscovici (2003, p. 62) corrobora essa informação ao assinalar que

Uma das lições que a epistemologia contemporânea nos ensinou é que todo sistema de categorias pressupõe uma teoria que o defina e o especifique e especifique o seu uso. Quando tal sistema desaparece, nós podemos presumir que a teoria também desapareceu.

Por tais razões, optou-se pela definição de categorias prévias (pré-categorização), tendo ainda sido realizado, no curso das análises, um exaustivo processo de (re)organização dos dados em subcategorias como elementos inclusores de cada uma delas, ou seja: as respostas, tanto das questões abertas do questionário como das entrevistas, foram sendo classificadas em unidades de sentido à medida em que se realizavam as inferências a partir dos elementos semânticos do texto. Assim, as respostas foram organizadas em quadros e registrada a frequência de quantas vezes as unidades semânticas ocorreram nas respostas dos professores. Para fins de sistematização dos quadros, as repostas que tinham um número menor de frequências foram organizadas numa mesma célula. Todos esses dados estão disponíveis no Capítulo V da tese.

---

## **Capítulo V - Descrição e apresentação dos resultados**

---



Neste capítulo, são apresentados os dados referentes ao estudo sobre a profissionalidade dos professores formadores no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), que obedeceu a um plano investigativo expresso sob a forma de uma questão de investigação por meio da qual se buscou, por sua vez, realizar um estudo sobre as necessidades formativas daqueles professores. Buscou-se encontrar, assim, respostas fundamentadas em função dos objetivos definidos, adotando-se, para tal, uma abordagem metodológica quali-quantitativa, que consistiu na realização de estudos teóricos relativos à profissionalidade, na aplicação de questionários e na realização de entrevistas.

Foram aplicados questionários junto a 48 professores que ministram aulas em diferentes *campi*, bem como efetuadas entrevistas junto a 3 coordenadores dos Cursos de Química, Física e Matemática do IFRN e à equipe gestora da Pró-Reitoria de Ensino, nas pessoas do Pró-reitor e da Diretora Pedagógica.

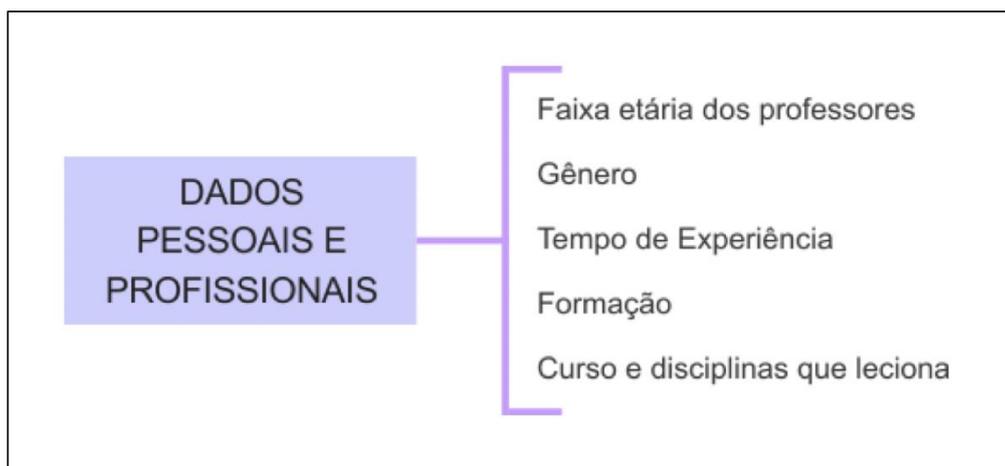
## **5.1 Da aplicação e análise do questionário**

O questionário foi aplicado a 48 docentes, distribuídos em 10 *campi*, que lecionam nas licenciaturas nas áreas de Ciências da Natureza e de Matemática, atuando nos núcleos: Pedagógico, Fundamental, Epistemológico e Específico. A fim de manter o anonimato dos sujeitos participantes da pesquisa, os respondentes foram codificados pela expressão “PROFESSOR”, seguido de um número diferenciador na ordem de 1 a 48. Assim, a identificação desse universo de professores foi expressa da seguinte forma: PROFESSOR 1 a PROFESSOR 48.

O questionário foi dividido em dois tópicos estruturantes: o primeiro, compreendido entre as questões de 01 a 07, guarda certa objetividade, abordando os dados pessoais e profissionais do respondente, tendo por objetivo traçar-lhe o perfil e delinear-lhe os percursos acadêmicos e profissionais; o segundo, que se estende das questões de 08 a 23, foi estruturado com dados de opinião sobre os saberes docentes necessários à formação de professores formadores, as suas concepções sobre o que é ser professor formador e sobre o contexto de suas atividades letivas.

### **5.1.1 Dados pessoais e profissionais**

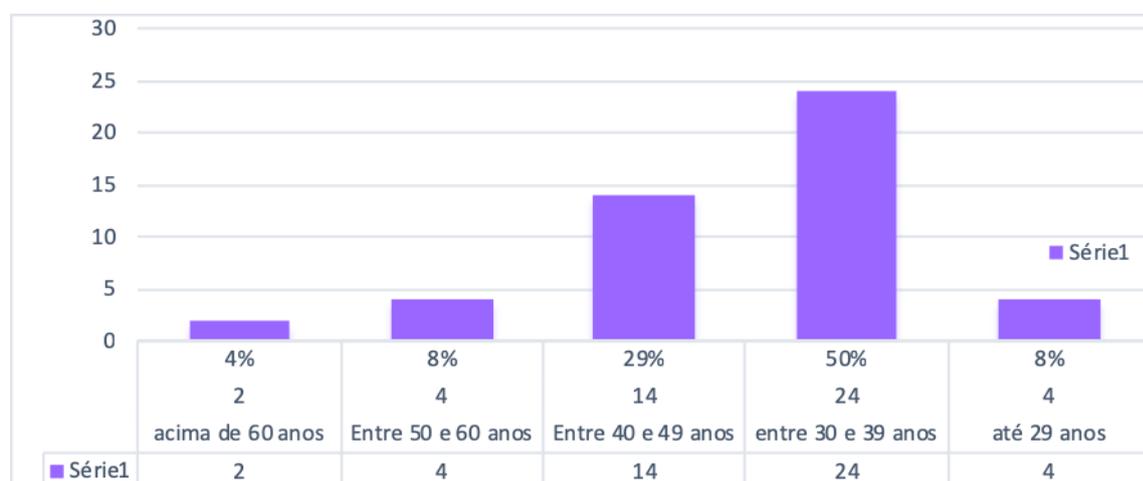
Iniciou-se a pesquisa de campo coletando os dados pessoais dos docentes do IFRN. Perguntou-se, então, sobre a faixa etária em que se encontravam os docentes, de qual gênero eram e, em seguida, verificou-se os dados profissionais: seus níveis de formação, seus tempos de experiência no exercício do magistério e em que curso(s) e qual(is) disciplina(s) lecionava(m) na Instituição (Figura 13):



**Figura 13** – Diagrama dos dados pessoais e profissionais dos professores participantes da pesquisa

Perguntados sobre suas idades, dentro de um universo de 48 interlocutores, 4 assinalaram ter até 29 anos, correspondendo em termos percentuais a 8% dos respondentes; 24 dos interlocutores assinalaram a faixa etária entre 30 e 39 anos, representando 50% e; 14 apontaram entre 40 e 49 e anos, o que corresponde a 29%. De sua parte, 4 apontaram estar entre e 60 anos e 2 assinalaram ter mais de 60 anos. Respectivamente, compreendem os percentuais de 4% e 9%. Esses dados estão ilustrados do gráfico 1 abaixo:

**Gráfico 1** – Dados relativos à idade dos professores participantes da pesquisa



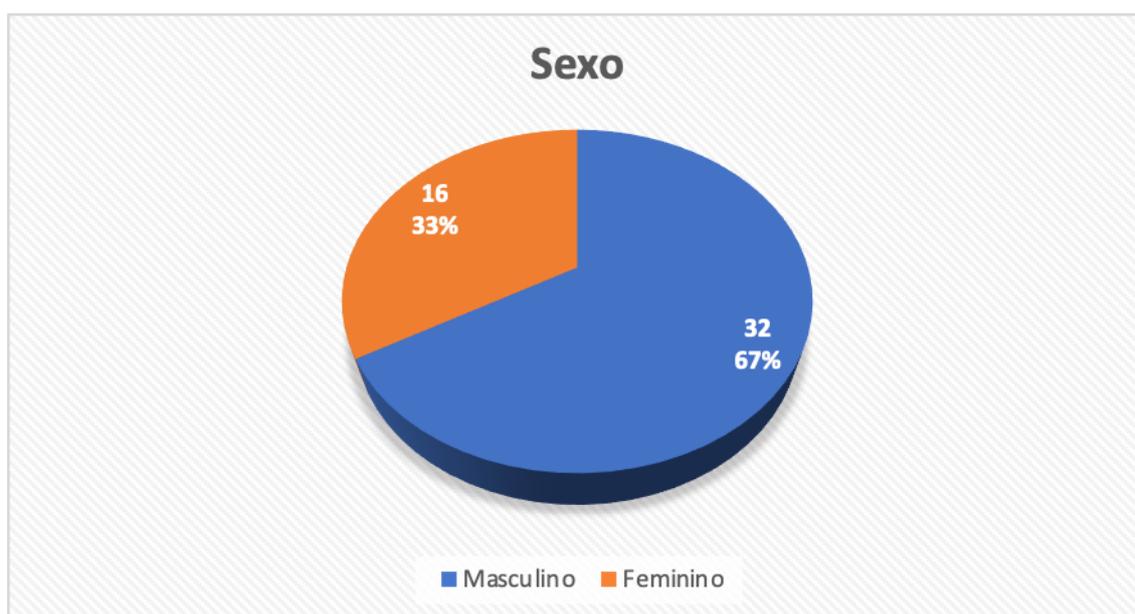
A análise dos dados indica que esse grupo é constituído por profissionais relativamente jovens, considerando que 87% têm idades inferiores a 49 anos, e tão somente 13% apresentam faixas etárias superiores a 50 anos. Vale ressaltar que, destes últimos, apenas 4% têm mais de 60 anos de idade. Assim, a maioria dos participantes da pesquisa compreende um grupo em fase de

amadurecimento de suas aprendizagens e em fase de aquisição de experiência como professores formadores.

Esse dado de jovialidade do quadro docente é reforçado pelo pouco tempo demandado desde as inaugurações dos *campi*, que servem de *locus* investigativo, até ao presente momento. Tendo em conta que os Cursos de Licenciatura em análise iniciaram seu funcionamento no ano de 2009, e que eles correspondem a 9 dos 10 *campi* envolvidos neste estudo, pode-se afirmar que tanto uns como outros se encontram em fase de amadurecimento em suas ações letivas profissionais e institucionais.

Com relação ao gênero dos respondentes, os dados levantados junto ao quadro de docentes permitem constatar que 32 integram o masculino e 16 o feminino, representando, respectivamente, 67% e 33%. Conforme o gráfico 2, é fácil perceber que, entre os participantes, os homens compreendem a maioria dos professores que atuam nas licenciaturas no IFRN.

**Gráfico 2** – Dados relativos ao sexo dos professores participantes da pesquisa



No que concerne às professoras, pode-se inferir que, do universo de 16 declarantes, 8 atuam no núcleo pedagógico, compreendendo 50% das participantes, o que significa afirmar que estas apresentam formação em Pedagogia. Considerando o total de 48 respondentes, apenas 17,5% constituem o universo de docentes do gênero feminino que desempenham funções no campo das Ciências Naturais.

Considerando esse levantamento, constata-se o fato de a maioria dos professores pertencerem ao gênero masculino, o que apenas confirma aquilo que historicamente tem ocorrido nos cursos culturalmente chamados, no Brasil, de “ciências duras”, tais como Química, Física, Biologia e Matemática. Essa situação permite concluir que, nesse país, ainda se vive em um cenário social e em uma civilização de conotação predominantemente masculina, apesar da metade da força de trabalho ser feminina e da crescente inclusão das mulheres nos cursos superiores. A respeito da participação das mulheres no campo das ciências, Leta (2003, p. 271) nos remete a uma cultura patriarcal que se assenhora da “educação científica”:

A mudança nesse quadro inicia-se somente após a segunda metade no século XX, quando a necessidade crescente de recursos humanos para atividades estratégicas, como a ciência, o movimento de liberação feminina e a luta pela igualdade de direitos entre homens e mulheres permitiram a elas o acesso, cada vez maior, à educação científica e às carreiras, tradicionalmente ocupadas por homens.

A autora ressalta que cursos como Engenharia Civil e Medicina, social e culturalmente reconhecidos e de melhor remuneração, contarão, em um futuro não muito distante, com expressiva e/ou majoritária presença feminina. Em contrapartida, Chassot (2015, p. 57) aprofunda que “em nenhuma das áreas de conhecimento antes citadas há tanta resistência para a inclusão dessas discussões como na das Ciências Naturais, que, nas palavras de Clifford Geertz, é o último reduto da razão impessoal”.

Quando inquiridos na questão 3, sobre suas experiências profissionais na área da docência, 10 respondentes afirmam ter até 5 anos de docência, 9 assinalaram ter entre 5 e 10 anos de atividade letiva, 11 apontaram experiências entre 10 e 15 anos e 18 aduziram serem possuidores de uma experiência acumulada em mais de 15 anos, correspondendo, respectivamente, a: 21%, 19%, 23% e 37% dos participantes. Esses indicadores estão representados no gráfico 3 abaixo:

**Gráfico 3** – Dados relativos ao tempo de experiência docente dos professores participantes da pesquisa

A análise dos dados ilustrados no gráfico acima patenteiam a pequena vivência profissional de uma parte significativa do quadro de professores do IFRN. Somados os que apresentam experiência letiva de até 10 anos, eles compreendem 40% dos declarantes, enquanto 60% têm mais de 10 anos de atividade docente.

Há que se abrir um parêntese para afirmar que, de acordo com a Emenda Constitucional nº 19, de 04 de junho de 1998, o servidor público no Brasil, nos três primeiros anos da carreira, ainda não conquistou a condição de trabalhador “efetivo”, encontrando-se em fase de estágio probatório. Ao final desse tempo, é submetido a uma avaliação de desempenho. Essa fase de instabilidade formal é acompanhada de uma insegurança quanto ao próprio ato de ser docente.

Convém refletir sobre o corpo docente do IFRN à luz da noção de ciclo de vida profissional, conforme aponta Huberman (2000, p. 39), segundo o qual “as motivações que estão na base da escolha da profissão de professor são diversas, mas o contato inicial com as situações de sala de aula tem lugar, por parte dos principiantes, de forma um tanto homogênea.” Nesse sentido, o autor denomina o contato inicial com a docência de “choque do real”, uma vez que, nesse momento, se dá

a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o tatear constante, a preocupação consigo próprio (“Estou-me a aguentar?”), a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação

entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didáctico inadequado, etc. (Huberman, 2000, p. 39).

Os anos iniciais de carreira configuram-se como uma fase de dúvidas na/sobre a docência e apresentam características bem específicas. Huberman (2000, p. 39) denomina a fase dos dois aos três primeiros anos no magistério como estágio de “sobrevivência” e de “descobrimento”, considerando-a como uma etapa de conservação e confrontação inicial com a complexidade das situações profissionais exigidas. O autor ainda ressalta que “o aspecto da ‘descoberta’ traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por se sentir colega num determinado corpo profissional.” (Huberman, 2000, p. 39)<sup>29</sup>.

No contexto do IFRN, é possível observar que 21% dos docentes se encontram no contexto da descoberta. Por outro lado, entre aqueles que fazem o grupo de professores do IFRN, 19% apresentam entre 5 e 10 anos de experiência docente. Para Huberman (2000, p. 40), em termos gerais, esse tempo retrata uma época de

Escolha subjetiva (comprometer-se definitivamente) e de um acto administrativo (a nomeação oficial). Num dado momento, as pessoas “passam a ser” professores, quer aos seus olhos, quer aos olhos dos outros, sem necessariamente ter de ser por toda a vida, mas, ainda assim, por um período de 8 a 10 anos, no mínimo.

Nesse período, os docentes tendem a obter um maior grau de autonomia no exercício profissional e a encontrar um estilo próprio de funcionamento no seio da classe profissional. Passa a haver um sentimento de pertença e, ao mesmo tempo, de autossuficiência.

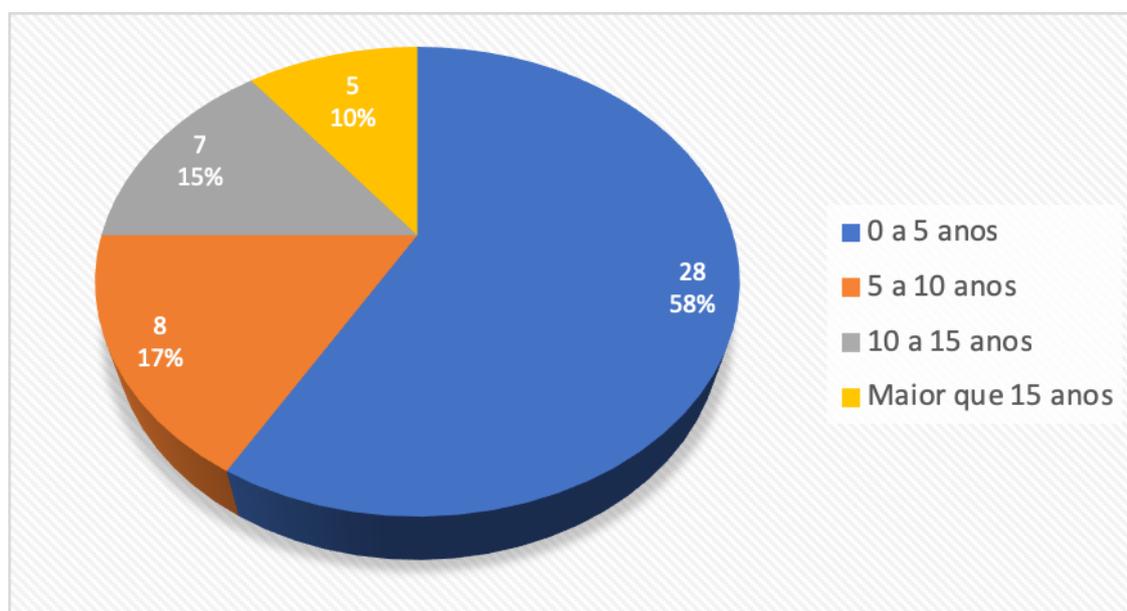
Nada menos que 60% dos respondentes têm mais de 10 anos de atividade docente. Esse dado revela um domínio de quem definitivamente tomou para si o autogoverno de suas ações letivas. Por isso, esse grupo pode ser classificado como possuidor de maturidade profissional, podendo ser incluído no que Huberman (2000, p. 40) concebe como fase de “estabilização no ensino”. Não obstante, pode-se afirmar, categoricamente, que pelo menos 90% desses professores não foram contratados com a finalidade de ensinar em licenciaturas, uma vez que o primeiro concurso público realizado pelo IFRN exclusivo, para a seleção e o provimento de cargo de professor de ensino superior, ocorreu no segundo semestre do ano de 2004, direcionado à época para professor das disciplinas pedagógicas.

---

<sup>29</sup> Grifos nossos.

O gráfico 4 a seguir evidencia o tempo de experiência daqueles respondentes que desempenham suas atividades docentes no ensino das licenciaturas. De um universo de 48 professores formadores, 28 aduziram que iniciaram suas ações letivas no ensino superior há menos de 5 anos, o que compreende um percentual de 58%. Já 5 apontaram trabalharem em cursos formativos entre 5 e 10 anos, representando um percentual de 17%. De sua parte, 3 (três) assinalaram já lecionarem em cursos formativos entre 10 e 15 anos, implicando em um percentual de 15%. Tão somente 2 apontaram já trabalharem há mais de 15 anos, conformando 10%.

**Gráfico 4** – Dados relativos ao tempo de serviço como professor formador



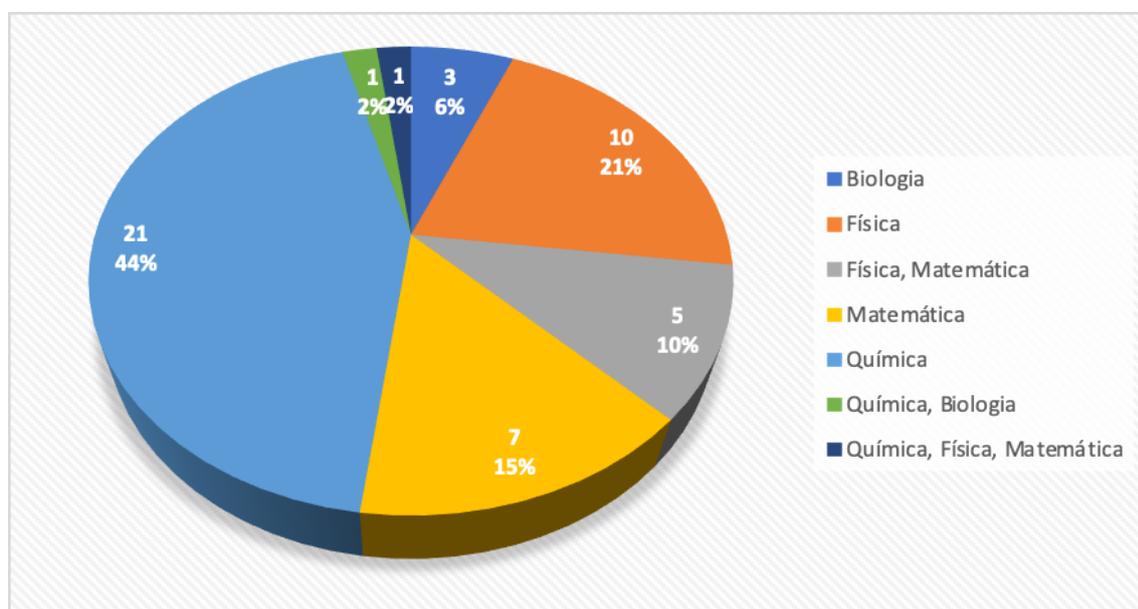
Os dados explicitados nos gráficos 3 e 4 reforçam a necessidade de a Instituição traçar o perfil que deseja para seus profissionais formadores. Faz-se necessário um delineamento que englobe o conhecimento que o docente deva ter acerca da Instituição em que está ingressando, assim como um levantamento de suas expectativas em relação ao trabalho que desenvolve e/ou irá desenvolver. É mister verificar quais os conhecimentos que considera necessários para desempenhar a docência, quais as experiências que traz consigo e de que maneira elas lhe poderão ser úteis como formador.

No gráfico 5 a seguir correspondente à descrição dos cursos de licenciaturas ofertados no IFRN, como se pode observar, apenas três *campi* ofertam mais de uma licenciatura: o *Campus* de Ipangaçu (Química e Informática), o *Campus* de Santa Cruz (Física e Matemática) e o *Campus* Natal Central (Física e Matemática, Geografia, Espanhol). Os demais cursos são ministrados nas

seguintes unidades: *Campus* de Pau dos Ferros (Química); *Campus* de Macau (Biologia); *Campus* de Mossoró (Matemática) e; *Campus* de Caicó (Física), *Campus* de Currais Novos (Química), *Campus* João Câmara (Física), *Campus* Apodi (Química).

O maior número de respondentes foi da disciplina de Química (21 respondentes), ou seja, 44%; em seguida vem a disciplina de Física (10 respondentes), o que equivale a 21%. Há dados no gráfico que demonstram haver professor que, além de lecionar em seu *campus* de origem, também ministra aulas, por meio de cooperação técnica, em outro *campus* do IFRN. Esses dados estão ilustrados no gráfico 5 abaixo:

**Gráfico 5** – Dados relativos aos cursos lecionados no IFRN pelos professores participantes da pesquisa



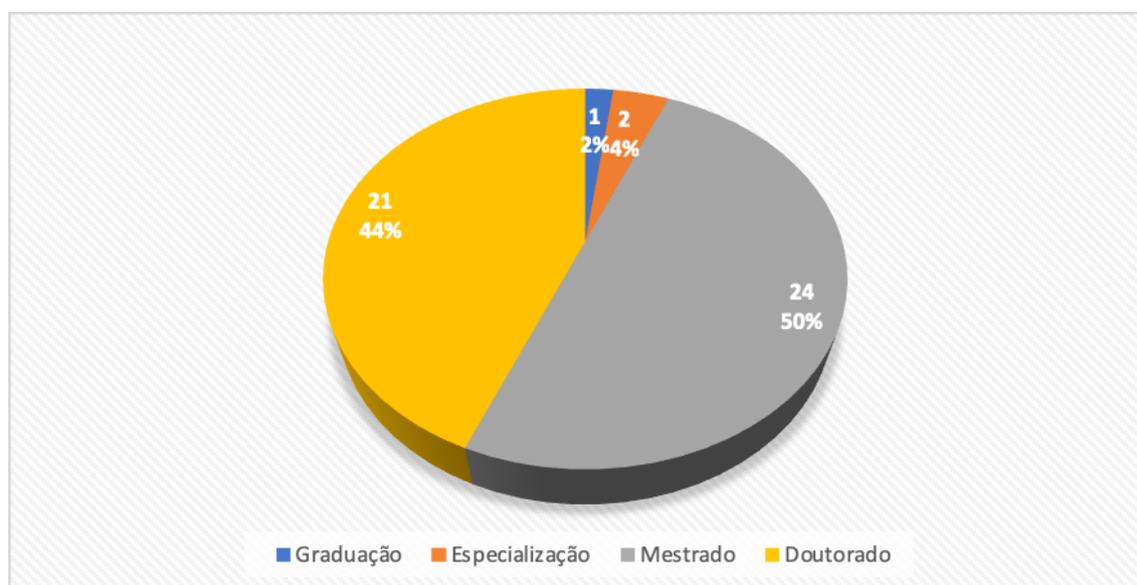
O quadro 10, exposto a seguir, descreve as disciplinas que os professores lecionam, conforme o Núcleo a que se vinculam: o Pedagógico, o Fundamental, o Epistemológico ou o Específico. Esses dados foram estruturados em consonância com as percentagens de professores que lecionam em cada um desses núcleos do IFRN. As disciplinas do Núcleo Específico absorvem 26 docentes, implicando em um percentual de 51% deles; o Núcleo Epistemológico, por sua vez, é responsável por 10 professores, consubstanciando 51%; já as disciplinas do Núcleo Pedagógico estão distribuídas por 9 professores, correspondendo a 18% (dezoito por cento).<sup>30</sup>

<sup>30</sup> Para análise mais aprofundada sobre cada um dos PPC, consultar a página eletrônica do IFRN: <[www.ifrn.edu.br/cursos](http://www.ifrn.edu.br/cursos)>.

**Quadro 10** – Demonstrativo de distribuição das disciplinas que compõem a matriz das licenciaturas do IFRN

Estrutura Curricular das Licenciaturas	Respondentes	%
Disciplinas do Núcleo Pedagógico	09	18%
Disciplinas do Núcleo Fundamental	06	12%
Disciplinas do Núcleo Epistemológico	10	19%
Disciplinas do Núcleo Específico	26	51%

Quando a análise se volta para o nível de qualificação profissional do corpo docente, verifica-se que, de um total de 48 participantes da pesquisa, apenas 1 apresenta o nível de graduação, representando um percentual de 2%. Tão somente 2 assinalaram ter cursado especializações, importando um percentual de 4%. Nada menos que 24 professores possuem o grau de Mestre e 21, o título de Doutor, compreendendo, respectivamente, a 50% e 44% dos docentes, consoante o que pode ser observado no gráfico 6 abaixo:

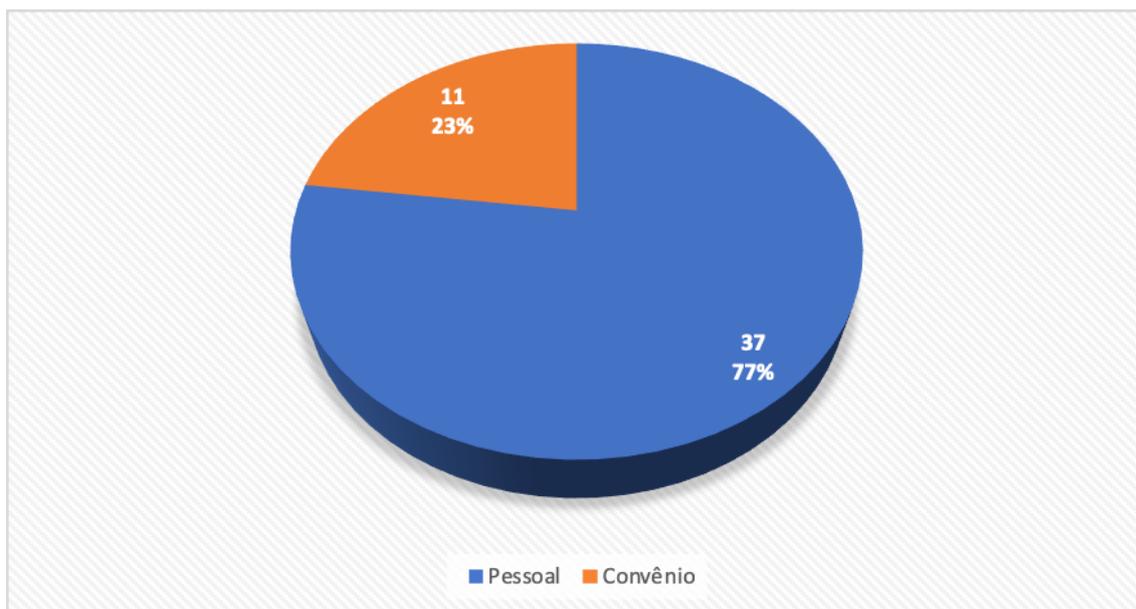
**Gráfico 6** – Demonstrativo do nível de formação dos professores formadores participantes da pesquisa

De acordo com os dados relativos à formação dos professores, verifica-se que dos que responderam ao questionário, apenas 6% dos docentes que lecionam nas licenciaturas não têm formação *stricto sensu*. Não obstante a pequena incidência, esse *quantum* é suficiente para

comprometer o conceito de um curso superior, quando submetido a processos de avaliação pelo Ministério da Educação. Por isso, o objetivo do IFRN é investir para que todos os professores formadores apresentem, no mínimo, o nível de grau mestre. Essa política, além de assegurar indicadores quantitativos desejáveis à Instituição, deve se desdobrar em contributos para a melhoria da qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão.

Quando a pesquisa se voltou para aqueles que efetuaram cursos de pós-graduação, nos níveis *lacto sensu* e *stricto sensu*, do universo de 48 interlocutores, 16 aduziram terem cursado especializações, mestrados e doutorados, fazendo uso de seus recursos pessoais, o que compreende um percentual de 33%. Por outro lado, os convênios firmados pela Instituição responderam pela pós-graduação de 32 docentes, implicando em um percentual de 67%. Esses dados podem ser visualizados por meio do gráfico 7 a seguir:

**Gráfico 7**– Financiamento da pós-graduação realizada pelos professores participantes da pesquisa

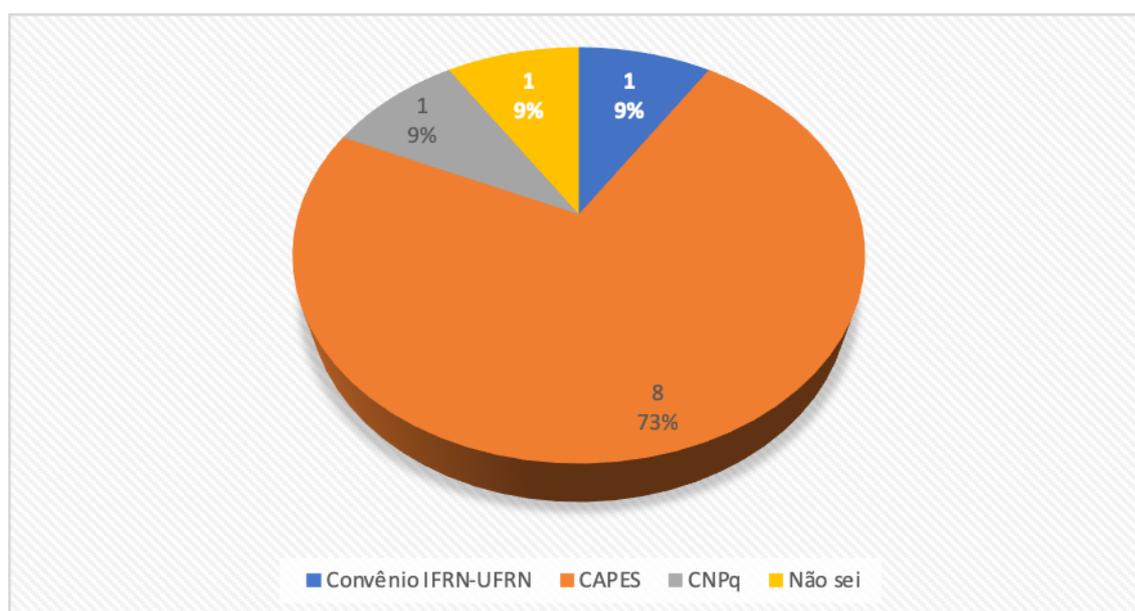


Percebe-se que existe uma preocupação significativa, por parte do IFRN, com a formação continuada dos professores, uma vez que vem efetuando convênios com outras instituições, com a finalidade de capacitar os seus docentes em nível de mestrado e de doutorado. Entretanto, é importante que esses esforços sejam ampliados no sentido de qualificar ainda mais o seu corpo docente.

A análise do gráfico abaixo complementa a resposta consubstanciada no gráfico 7. Agora, a apreciação recai sobre qual órgão promoveu o curso realizado pelos professores em nível de pós-

graduação. De um universo de 48 respondentes, quando indagados sobre quais os convênios com instituições nacionais firmados pelo IFRN, 35 responderam ser a Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) o órgão financiador. Do mesmo modo, outros 4 assinalaram ser o convênio do IFRN/UFRN o convênio de fomento; por conseguinte, outros 4 assinalaram não saber ao certo, compreendendo 9% do conjunto de respondentes; por último, outros 4 afirmaram ter sua formação subsidiada pelo CNPq. Esses dados estão representados no gráfico 8:

**Gráfico 8** – Órgão de fomento da pós-graduação dos professores participantes da pesquisa



O gráfico acima, conforme exposto, demonstra que os maiores investimentos, no âmbito nacional, foram realizados junto ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) e a convênios junto à Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Cabe fazer a ressalva de que os convênios institucionais celebrados pelo IFRN estão descritos no primeiro capítulo da Tese.

A obtenção e a análise dos dados pessoais e profissionais, descritos nos gráficos de 1 a 8, permitem que se trace o perfil dos 48 professores formadores que responderam à pesquisa. Um grupo que demonstra ser majoritariamente de professores jovens, com uma formação acadêmica importante e potencialmente com condições de exercer um trabalho de excelência na formação de professores, cabendo ao IFRN prestar o apoio necessário ao desenvolvimento de projetos que viabilizem a formação continuada desse universo.

## 5.2 Dados de opinião

Os dados de opinião levantados foram subdivididos em quatro elementos-chave: a) *saberes docentes*; b) *concepções sobre o que é ser professor formador* (o que pensam?); c) *contexto da atividade* (o que fazem e como fazem?) e; d) *formação continuada*. Por intermédio de suas expressões analíticas, obtiveram-se informações sobre as influências do contexto na atividade profissional dos professores formadores, as suas concepções sobre a formação docente e os saberes que consideram necessários para trabalhar na formação de professores, delineando assim aspectos centrais de suas profissões.

Os resultados da pesquisa mostram que o IFRN ainda é carente em iniciativas de formação continuada para os professores nos seus primeiros anos da carreira. O que existe, em resposta a essa carência, são políticas de incentivo a Programas de Pós-Graduação, com a disponibilização de bolsas de estudos, de âmbito nacional e internacional. Todavia, os professores que ingressam nesses cursos optam, geralmente, por seguir uma formação continuada apenas nas ciências tidas como “duras”, ocorrendo buscas isoladas pelas Ciências da Educação. Não obstante, não se deve minorar a importância da formação profissional sob nenhum aspecto. Cabe ao IFRN, nesse aspecto, planejar e desenvolver ações de formação pedagógica dos professores nos seus primeiros anos de docência, garantindo inclusive as especificidades daqueles que são bacharéis e engenheiros, bem como dos que já possuem licenciatura, mas não conhecem o seu novo contexto profissional.

Por conseguinte, o modo como os docentes são integrados à cotidianidade na Instituição é aligeirado; em decorrência, o tempo destinado à integração torna-se insuficiente para compreendê-la em sua complexidade. Tudo ocorre muito rápido, sem que haja tempo para digressões. Eles são apresentados inicialmente em reuniões com equipes da área de gestão de pessoas, para explicar-lhes os procedimentos básicos de atuação; nos *campi*, assistem a reuniões pedagógicas semanais, nas quais são tratados assuntos de natureza diversa, sobre o dia a dia do *campus* e dos haveres pedagógicos dos docentes.

### 5.2.1 Saberes docentes

Para averiguar o grau de importância que os professores formadores atribuem aos saberes docentes, construíram-se as Questões de 8 a 11 do questionário, tomando como referência uma escala crescente de 1 a 5, o primeiro correspondendo ao que os professores valoram como o “mais importante” e o quinto, ao que atribuem como de “menos importância”.

A Questão 8, em particular, diz respeito ao modelo de formação que os professores consideram necessário para exercer a docência na licenciatura. Em nível de graduação, 10 docentes impõem ao Bacharelado muita importância, e 12 lhe consideram irrelevante; no que concerne à Licenciatura, 31 avaliam-na como fundamental, e 9 não lhe enxergam relevância. Quando a análise avança para a pós-graduação, 13 conferem muito valor à Especialização, e 7 não; no âmbito do Mestrado, 19 lhe impingem destaque e 6 não lhe dão valor; quando a análise recai sobre o Doutorado, 22 percebem sua magnitude e 7 não o têm em relevo. O conjunto das respostas proferidas se encontram apontadas em detalhe no quadro 11 abaixo:

**Quadro 11** – Importância atribuída, pelos professores participantes da pesquisa aos níveis de formação para atuar no Ensino Superior

Formação	Ordem de importância				
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Bacharelado</b>	10	10	10	6	12
<b>Licenciatura</b>	31	2	3	3	9
<b>Especialização</b>	13	10	10	8	7
<b>Mestrado</b>	19	13	6	4	6
<b>Doutorado</b>	22	9	6	4	7

Há que se destacar, dentro do padrão de respostas aqui apresentadas por via do quadro 11, que, no universo de 48 respondentes, nada menos que 31 refletem sobre os cursos de Licenciatura como sendo de muita importância em suas formações docentes. Na análise dos dados, também sobressai o valor que conferem aos cursos de pós-graduação. Quanto maior o nível de certificação, tanto mais lhe atribuem relevo: 13 valoram positivamente a Especialização; 19, o Mestrado; e 22, o Doutorado.

Quando a análise se volta à importância dos saberes disciplinares, saberes pedagógicos e saberes da experiência em suas formações docentes, dentro de um universo de 48 professores, 32 consideram que os saberes disciplinares são os mais importantes, o que equivale a 67% dos respondentes; por outro lado, 27% têm-nos como de menor importância. Em relação aos saberes pedagógicos, 24 professores, dentro de um total de 48, consideram-nos importantes e 12 classificam-nos como de menor relevância, perfazendo 25%. No que concerne aos saberes da experiência, 26 responderam que são mais importantes, o que implica 54%, em detrimento de 15 que julgaram de menor valor, correspondendo a um percentual de 31%. O conjunto dos dados levantados podem ser visualizados por intermédio do quadro 12 abaixo:

**Quadro 12** – Saberes relativos à formação do professor formador

Saberes	Ordem de importância		
	1	2	3
Saberes disciplinares	67%	6%	27%
Saberes pedagógicos	50%	25%	25%
Saberes da experiência	54%	15%	31%

Questionados sobre quais os espaços de formação onde os professores inquiridos adquiriram os conhecimentos mais relevantes para exercer a sua docência como formadores, obteve-se como resultados que, de um total de 48 informantes, 24 conferem relevo à UFRN, impactando em 50% dos informantes; 19 destacam o IFRN, compreendendo 39%; 18 assinalaram o item “outros locais de trabalho”, implicando em 39%, e 6 apontaram os cursos de formação continuada, conformando 33%. Esses dados estão explicitados por via do quadro 13 abaixo:

**Quadro 13** – Espaços onde os professores participantes da pesquisa adquiriram os conhecimentos mais importantes

Espaços de Formação	Ordem de importância			
	1	2	3	4
Universidade	50%	12%	19%	19%
IFRN	39%	23%	17%	21%
Outros locais de trabalho	37%	25%	19%	19%
Cursos de Formação Continuada	33%	27%	21%	19%

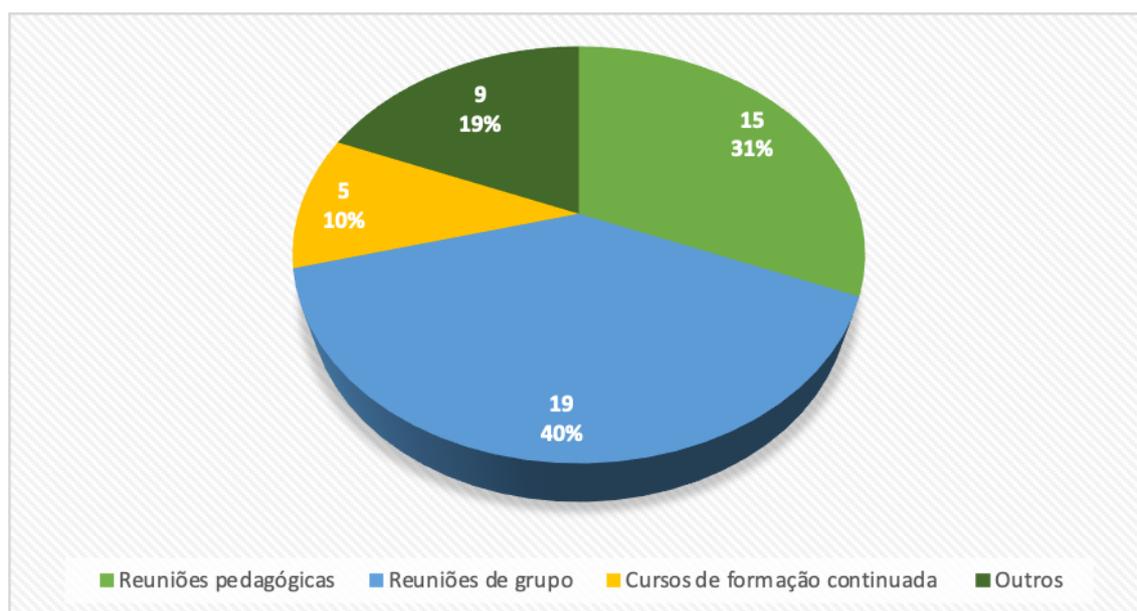
Ao se mensurarem os dados, percebe-se que as universidades (50% dos respondentes), seguidas pelo IFRN (39% dos declarantes), ganham monta em suas formações profissionais. Os outros locais onde o docente trabalhou também foram ou são significativos na aquisição de conhecimentos para sua formação (37% dos colocutores).

Quando a análise incide sobre os dados do quadro 13, que conotam negatividade, o IFRN se revela como a instituição à qual os respondentes atribuem menos relevo em suas formações (21%). É natural que os cursos de formação inicial ofertados nas universidades sejam mais valorizados pelos docentes, afinal a maioria desses professores, ao serem lotados no IFRN, já possui uma formação *stricto sensu*. Todavia, isso não exime a instituição de formatar os seus

programas de formação continuada, baseando-os nas necessidades internas do currículo das licenciaturas e das suas práticas pedagógicas.

Considerando-se, também, o lugar onde o professor trabalha como elemento formador, perguntou-se a cada informante quais os ambientes do IFRN – como instituição que conforma seu atual contexto profissional – que mais corroboram a aprendizagem de seus saberes formadores. De acordo com as suas respostas, constatou-se que, dentro de um total de 48 interlocutores, 19 afirmaram ser em reuniões de grupos, implicando em um percentual de 40%, e 15 afirmaram ser nas reuniões pedagógicas, o que conforma o percentual de 31%. Juntos, eles incidem em um percentual de 71% de declarantes. Por outro lado, 10 deles aduzem ser nos cursos de formação continuada, consubstanciando 10%, e 48 respondentes citaram outros ambientes, conformando 19%, conforme se evidencia no gráfico 9 a seguir:

**Gráfico 9** – Onde os professores participantes da pesquisa creditam que mais aprendem sobre ser professor formador



### 5.2.2 Concepções sobre o que é um professor formador

Na elaboração das três indagações que se seguem sobre as concepções do que é ser professor formador, optou-se pela modalidade de perguntas abertas. Essa opção possibilitou aos informantes discorrerem com um maior grau de liberdade suas dispares posições. Fruto da riqueza de suas colocações, procedeu-se a uma análise dos conteúdos a partir de subcategorias, extraídas

das próprias enunciações dos respondentes, associadas a categorias pré-elaboradas e representadas nos quadros que seguem.

Tomando como referência os estudos de Bardin (2002), pode-se ressaltar que o processo de construção das subcategorias se realizou por procedimentos mistos, tendo como ponto de partida as categorias pré-existentes, e considerando-se, por conseguinte, as dimensões definidas previamente no momento da elaboração das perguntas que encerram o questionário, sendo-lhes agregadas, no decorrer do processo de análise, subcategorias que brotaram em meio às respostas dos participantes da averiguação.

Objetivando caracterizar a profissionalidade dos docentes formadores, perguntou-se aos interlocutores sobre a condição de ser formador, solicitando-lhes que indicassem a diferença entre um professor formador e um professor da Educação Básica, bem como a dessemelhança entre seus haveres. Das respostas emergiram subcategorias, tais quais: “Contribuição para uma educação emancipatória” (12 indicações); “Formação de um profissional crítico-reflexivo” (10 apontamentos); “Desenvolvimento de uma prática contextualizada” (7 sugestões); “Orientação para a pesquisa” (5 notações); “Postura dialógica”, “Trabalho com os saberes docentes” e “Valorização da formação continuada” (4 indicativos); “Facilitação do processo ensino-aprendizagem” (3 alusões); “Competência” e “Compromisso” (2 sinalizações); e “Planejamento das ações de formação” e “Articulação curricular” (1 recomendação). Esses conceitos constam no quadro 14 abaixo:

**Quadro 14** – Sistematização das respostas acerca das concepções dos professores participantes da pesquisa sobre o que é ser professor formador

<b>CONCEPÇÕES SOBRE O QUE É SER PROFESSOR FORMADOR</b>	<b>SUBCATEGORIAS DAS RESPOSTAS DOS PROFESSORES</b>	<b>FREQUÊNCIA</b>
	• <i>Contribuir para uma educação emancipatória</i>	12
	• <i>Formar o profissional crítico-reflexivo</i>	10
	• <i>Desenvolver uma prática contextualizada</i>	7
	• <i>Valorizar o conhecimento da experiência</i>	6
	• <i>Orientar para a pesquisa</i>	5
	• <i>Ser dialógico;</i> • <i>Trabalhar os saberes docentes;</i> • <i>Valorizar a formação continuada</i>	4
	• <i>Facilitar o processo ensino-aprendizagem</i>	3
	• <i>Ser competente;</i> • <i>Ser comprometido</i>	2
	• <i>Planejar as ações de formação;</i> • <i>Promover a articulação do currículo</i>	1

Quanto às concepções do que é ser um professor formador, as subcategorias que emergiram, a partir das respostas dadas, demonstram uma compreensão clara do trabalho desempenhado pelo docente e de uma prática educativa que deve ser contextualizada e situada, baseada, por sua vez, em uma compreensão clara de pressupostos determinantes da profissão docente, contribuindo, assim, para o seu permanente repensar. A partir das respostas obtidas, percebe-se a importância do trabalho docente como uma profissão estruturante, que se constitui a partir do domínio dos conhecimentos científicos e avança para uma *práxis* pedagógica emancipatória, crítico-reflexiva, contextualizada e problematizadora, voltada para a formação dos futuros professores.

Ao serem inquiridos sobre as tarefas que consideram inerentes aos professores formadores, tomou-se por base a categoria, definida *a priori*, consignada na expressão “fazer docente”, que foi utilizada como veículo para evocar o pensamento dos docentes sobre quais saberes consideram inerentes a um professor formador, diferindo-os daqueles professores da Educação Básica.

As respostas obtidas permitiram identificar as subcategorias que seguem: “Produção e socialização do conhecimento científico” (14 indicativos); “Saberes específicos e pedagógicos”, “Estímulo à criticidade” e “Ensino contextualizado” (8 apontamentos); “Valorização do

conhecimento prático” e “Prática reflexiva” (7 sugestões); “Conhecimentos diferenciados” (6 recomendações); “Dialogicidade” (4 notações); “Ensinar a aprender e a ensinar” e “Consideração do aluno em sua integralidade” (3 indicativos); “Disseminação de tecnologia”, “Formação do professor da Educação Básica”, “Orientação de estágio”, “Atitude coerente”, “ambos têm as mesmas competências (professor formador e professor da Educação Básica)”, “Respeito ao saber prévio do aluno”, “Avaliação de maneira diferente”, “Aprofundamento do domínio das metodologias” e “Adoção dos procedimentos atitudinais” (2 sinalizações); e “Consciência de suas obrigações”, “Desenvolvimento do raciocínio dos alunos” e “Constituição de um ambiente desafiador” (1 alusão).

A incidência na elaboração e disseminação dos saberes científicos, o domínio sobre os conhecimentos específicos que perfazem cada campo e cada uma das disciplinas, o manejo do saber planejar e do executar pedagógico, a valorização dos saberes que emergem das práticas vivenciadas e o culto ao pensamento reflexivo prevaleceram nas posições dos docentes formadores do IFRN. Essas e as demais subcategorias estão delineadas no quadro 15 abaixo:

**Quadro 15** – Sistematização das respostas acerca das concepções dos professores participantes da pesquisa sobre as características do Ensino Superior, em relação à Educação Básica, no concernente a atuação do professor formador

<b>CARACTERÍSTICAS DO ENSINO SUPERIOR QUE SE DIFERENCIAM DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO CONCERNENTE À ATUAÇÃO DO PROFESSOR FORMADOR</b>	<b>SUBCATEGORIAS DAS RESPOSTAS DOS PROFESSORES</b>	<b>FREQUÊNCIA</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Produzir e socializar o conhecimento científico</i></li> </ul>	14
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Ter saberes específicos e pedagógicos;</i></li> <li>• <i>Estimular a criticidade; ensinar o conhecimento contextualizado</i></li> </ul>	8
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Valorizar o conhecimento prático;</i></li> <li>• <i>Ter prática reflexiva</i></li> </ul>	7
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Perceber a diferença entre os conhecimentos</i></li> </ul>	6
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Ser dialógico</i></li> </ul>	4
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Ensinar a aprender e a ensinar;</i></li> <li>• <i>Considerar o aluno em sua integralidade</i></li> </ul>	3
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Disseminar a tecnologia;</i></li> <li>• <i>Formar professor da Educação Básica;</i></li> <li>• <i>Orientar estágio;</i></li> <li>• <i>Ser coerente;</i></li> <li>• <i>Ter as mesmas competências;</i></li> <li>• <i>Respeitar o conhecimento prévio do aluno;</i></li> <li>• <i>Avaliar de maneira diferente;</i></li> <li>• <i>Aprofundar nas metodologias;</i></li> <li>• <i>Trabalhar os procedimentos atitudinais</i></li> </ul>	2
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Ter consciência de suas obrigações;</i></li> <li>• <i>Desenvolver o raciocínio dos alunos;</i></li> <li>• <i>Criar um ambiente desafiador</i></li> </ul>	1

Na sequência de questionamentos, indagou-se se os docentes consideram que a forma como atuam na condição de professores formadores se diferenciava daquela ministrada por seus professores quando em suas licenciaturas. Com as diferenças descritas pelos professores sobre as suas práticas atuais, foi possível eleger as subcategorias que seguem, tomando as principais conceituações elencadas pelos respondentes. Elas ora se centram em um passado superado, ora se reportam a um presente em transformação. No primeiro caso, destacam-se subcategorias como: “O ensino era centrado nos conteúdos” (10 indicações) e “Era um ensino descontextualizado” (8 indicações). No segundo, apresentam relevo as referências ao: “Uso de metodologias diversificadas” (9 apontamentos); “As disciplinas pedagógicas são valorizadas e contextualizadas”

(7 referências); e “A preocupação com a aprendizagem discente” (5 menções). Esses e outros indicadores podem ser visualizados no quadro 16 a seguir:

**Quadro 16** – Sistematização das respostas acerca das concepções dos professores participantes da pesquisa sobre as diferenças entre a sua atuação docente e a formação que tiveram nas licenciaturas

	<b>SUBCATEGORIAS DAS RESPOSTAS DOS PROFESSORES</b>	<b>FREQUÊNCIA</b>
	<b>DIFERENÇAS ENTRE A PRÁTICA ATUAL DOS PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA EM RELAÇÃO À ATUAÇÃO DOS PROFESSORES QUE OS FORMARAM NA LICENCIATURA</b>	• <i>Ensino centrado nos conteúdos (passado)</i>
• <i>Uso de metodologias diversificadas (presente)</i>		9
• <i>Ensino descontextualizado (passado)</i>		8
• <i>Disciplinas pedagógicas valorizadas e contextualizadas com o ensino de ciências (presente)</i>		7
• <i>Despreocupação com a aprendizagem dos alunos (passado)</i>		8
• <i>Falta de identidade com a docência (passado)</i>		4
• <i>Despreocupação em integrar conteúdos (passado)</i>		3
• <i>Ausência do uso de novas tecnologias (passado)</i>		
• <i>Fragmentação e desarticulação do currículo (passado)</i>		
• <i>Motivação para aprender (presente)</i>		2
• <i>Preocupação em ser dialógico (presente)</i>		
• <i>Competência para serem formadores (passado)</i>		
• <i>Sintonia com o contexto atual (passado)</i>		
• <i>Percepção de serem professores transformadores (presente)</i>		
• <i>Desmotivação dos professores (passado)</i>	1	
• <i>Existência de saberes empíricos (presente)</i>		
• <i>Estudos interdisciplinares (presente)</i>		
• <i>Estudo de idiomas (presente)</i>		
• <i>Inexperiência na educação básica (passado)</i>		
• <i>Indissociabilidade entre pesquisa e extensão (passado)</i>		
• <i>Elogio aos progressos dos alunos (presente)</i>		
• <i>Maior reflexividade (presente)</i>		
• <i>Atribuição de valor social aos conteúdos (presente)</i>		
• <i>Possibilidade de auto avaliação do ensino e da aprendizagem (presente)</i>		
• <i>Estímulo à criticidade dos alunos (presente)</i>		
• <i>Falta de formação em licenciatura (passado)</i>		
• <i>Formação mais humanizada no IFRN (passado)</i>		

A preocupação mais evidente, sobre a forma como os futuros professores aprendem, reside na aprendizagem de novas metodologias e no reconhecimento de que a profissão se faz com a integração de diversos saberes. Por um lado, essa consciência põe luz sobre a importância atribuída à indissociabilidade entre os saberes que compõem a profissão docente; por outro, a avaliação dos indicadores apontados pelos interlocutores demonstra uma situação preocupante para as licenciaturas do IFRN.

Solicitou-se aos professores que descrevessem as principais diferenças em relação às suas atuações como professores formadores do IFRN e suas práticas em outras instituições letivas. Embora tenha sido um grupo relativamente pequeno, que atua em diferentes *campi*, composto de 32 declarantes, uma vez que 16 não responderam à pergunta (Quadro 17), evidencia-se que a percepção prevalecente é a de que o referido Instituto ainda está à procura de uma identidade para essa modalidade de ensino.

A conjunção das observações contidas no quadro 17 revela que faltam “Momentos de formação” e uma “Melhor estrutura” (3 indicações); “Os laboratórios necessitam de melhorias”, “Os alunos estão lá por falta de opção” e “A forma de avaliar é tradicional” (2 apontamentos); “A visão institucional é predominantemente técnica”, “Ainda é uma escola”, “As regras são iguais para ensino básico e superior”, “Há pouco intercâmbio entre professores”, “Carga horária alta”, “Falta tempo para realizar pesquisa e extensão”, há carência de um “Maior acompanhamento nos projetos”, “Falta apoio administrativo e pedagógico”, “As licenciaturas são desvalorizadas” e “Não há uma identidade do professor formador” (1 menção). Esses depoimentos tornam evidentes as dificuldades encontradas no desenvolvimento do trabalho docente, que vão desde a ausência de uma melhor estrutura até à excessiva carga horária letiva.

**Quadro 17** – Diferença entre ensinar no IFRN e em outras instituições, segundo os professores participantes da pesquisa

<b>DIFERENÇA ENTRE ENSINAR NO IFRN E EM OUTRA INSTITUIÇÃO</b>	<b>SUBCATEGORIAS DAS RESPOSTAS DOS PROFESSORES</b>	<b>FREQUÊNCIA</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não responderam</li> </ul>	16
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inexistência de diferenças</li> </ul>	5
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ausência momentos de formação no IFRN</li> <li>• Existência de melhor estrutura</li> </ul>	3
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Primeira vez que leciona presencialmente</li> <li>• Comunicação entre os professores das áreas específicas e pedagógicas</li> <li>• Necessidade de melhorias nos laboratórios</li> <li>• Escolha do curso por falta de outras opções</li> <li>• Forma tradicional de avaliação</li> </ul>	2
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Visão institucional predominantemente técnica</li> <li>• Dimensão social da formação</li> <li>• Maior acompanhamento nos projetos</li> <li>• Identidade escolar mais que universitária</li> <li>• Existência de materiais de capacitação</li> <li>• Caráter administrativo das reuniões pedagógicas</li> <li>• Melhor acompanhamento da vida acadêmica do aluno</li> <li>• Disponibilidade de material didático</li> <li>• Falta tempo para realizar pesquisa e extensão em função de alta carga horária</li> <li>• Igualdade de regras para docentes da educação básica e superior</li> <li>• Pouco intercâmbio entre professores</li> <li>• Ausência apoio administrativo e pedagógico</li> <li>• Desvalorização das licenciaturas</li> <li>• Ausência de identidade do professor formador</li> <li>• Há maior acompanhamento pedagógico de nossas ações</li> <li>• Atuação apenas na EAD</li> </ul>	1

Há que se abrir um parêntese para afirmar que muitos professores não atuam somente no Ensino Superior, mas também no Ensino Médio Integrado. Além disso, faltam estímulos aos alunos que, muitas vezes, não optaram por fazer uma licenciatura, mas “foram cooptados” por ela, uma vez que passam a cursar uma modalidade de ensino por ter tido aprovação no Exame Nacional do

Ensino Médio (ENEM) e não pelo desejo de se tornar um professor. Essa é muitas vezes a sua última opção em relação à escolha de um curso superior.

Inquiriu-se, por conseguinte, sobre a organização dos professores formadores no IFRN no processo de distribuição das disciplinas quando dos processos de planejamento. As respostas emitidas revelam suas percepções: 21 assinalaram que a distribuição se dava em consonância com a afinidade dos docentes com as disciplinas; 15 apontaram a afinidade pela área de conhecimento e de formação; 11 indicaram que é por intermédio do consenso efetuado nas reuniões de grupo e de colegiado; 5 aduziram que ocorre em conformidade aos interesses dos professores; 2 afirmaram que se dá por questões pessoais, por critérios de excelência ou por disponibilidade do professor. Convém ressaltar que os interlocutores poderiam marcar mais de uma resposta. Esses dados podem ser vislumbrados no quadro 18 abaixo:

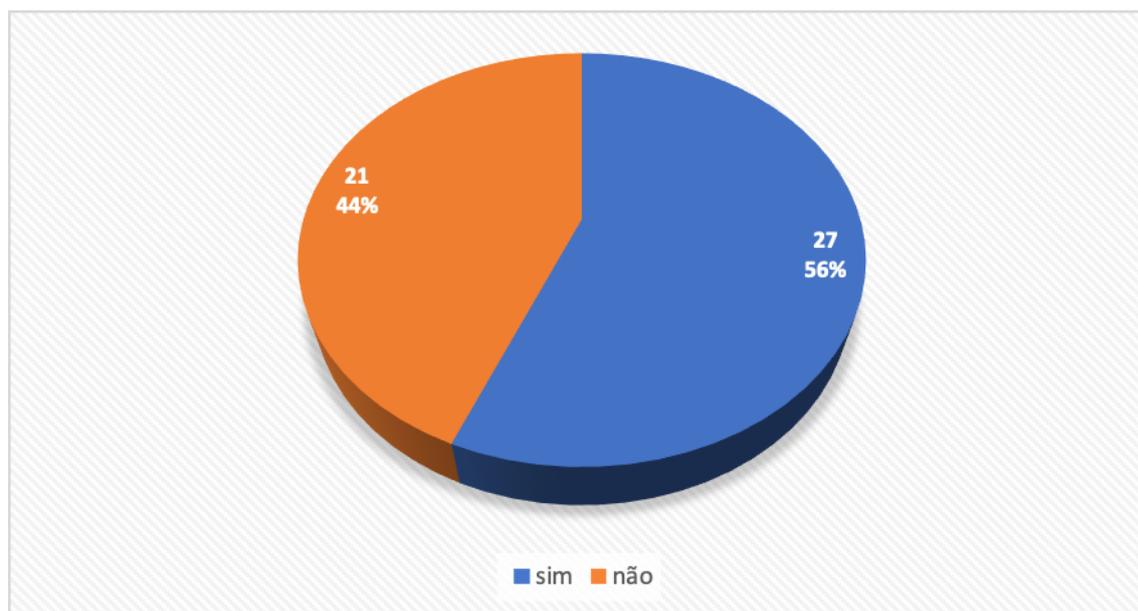
**Quadro 18** – Critérios de divisão das disciplinas das licenciaturas do IFRN, segundo os professores participantes da pesquisa

<b>DIVISÃO DAS DISCIPLINAS</b>	<b>SUBCATEGORIAS DAS RESPOSTAS DOS PROFESSORES</b>	<b>FREQÜÊNCIA</b>
	• <i>Por afinidade das disciplinas</i>	21
	• <i>Por área de conhecimento e formação</i>	15
	• <i>Por consenso, nas reuniões de grupo e colegiado</i>	11
	• <i>Por interesse dos professores</i>	5
	• <i>Por experiência</i>	2
	• <i>Por disponibilidade do professor</i>	
	• <i>Por questões pessoais</i>	
	• <i>Ministra disciplinas sem formação</i>	1
• <i>Ocorre de maneira assistemática</i>		
• <i>Disciplinas com “donos”</i>		
• <i>Não responderam</i>		

Diante da análise das respostas obtidas, constata-se que o processo de planejamento na distribuição das disciplinas ocorre de maneira pacífica entre a maioria dos docentes, tendo em conta tanto a formação como as competências de cada um. Fora do plano que aproxima os demais depoimentos entre si, 1 mencionou que o processo se dá de maneira assistemática; 1 diz que ministra disciplinas sem formação; e 1 asseverou que as disciplinas têm “donos”. Outro não respondeu à pergunta.

Quanto ao apoio que os professores recebem do Instituto para as suas atividades de planejamento, os resultados advindos da pesquisa apontam para uma divisão de pensamentos entre os respondentes. Dentro do universo de 48 participantes, 27 responderam que recebem apoio, o que implica 56% dos declarantes. Por outro lado, 21 afirmaram o contrário, consubstanciando 44%. Esses posicionamentos estão registrados no gráfico 10 a seguir:

**Gráfico 10** – Representação gráfica do apoio recebido no IFRN pelos professores formadores no planejamento das atividades de ensino



O Estágio é um componente obrigatório que ocorre durante 4 períodos da licenciatura, sendo dividido entre as fases de observação e de regência de classe. Indagados sobre a forma como se organiza o Estágio Discente no IFRN, as respostas revelam concepções positivas e negativas das práticas vivenciadas no trabalho acadêmico. As primeiras remetem a posturas como: “Atividades previamente organizadas pelo professor” (19 menções); distribuídas “De acordo com a habilidade ou a turma ou a carga horária do professor” (5 referências); “Considerando a *práxis* pedagógica” (1 sinalização) etc. As segundas refletem ideias como: uma ação que “necessita de ser melhorada” (7 registros); “Não há um padrão estabelecido (4 apontamentos); “Os professores não se dispõem a tal tarefa” (3 assertivas); “São muitos alunos para poucos professores”; “Há sobrecarga de trabalho do professor” (1 indicativo) etc. Há os que afirmam não terem ainda participado desse tipo de ação letiva (10 indicações). Existem aqueles que responderam à pergunta de modo técnico, com 1 (uma) indicação cada: “Por meio de relatórios”, “De forma contínua e articulada”, “É feito por professores da área pedagógica e por coordenadores de curso”. Os

respondentes poderiam marcar mais de uma questão. Esses dados foram extraídos do quadro 19 abaixo:

**Quadro 19** – Como se organiza o estágio curricular no IFRN de acordo com os professores participantes da pesquisa

<b>ACOMPANHAMENTO DOS ESTUDANTES NO ESTÁGIO</b>	<b>SUBCATEGORIAS DAS RESPOSTAS DOS PROFESSORES</b>	<b>FREQUÊNCIA</b>
	• <i>Por atividades previamente organizadas com o professor</i>	19
	• <i>Atividade ainda não vivenciada por mim</i>	10
	• <i>Atividade que necessita de ser melhorada</i>	7
	• <i>De acordo com a habilidade ou a turma ou carga horária do professor</i>	5
	• <i>Estágios são coordenados por professores das áreas pedagógicas e outros por professores das disciplinas específicas</i>	4
	• <i>Necessidade do estabelecimento de um padrão</i>	
	• <i>Indisponibilidade dos professores para realizarem a tarefa</i>	3
	• <i>Dificuldade de visitar outras escolas campo de estágio</i>	2
• <i>Por professores das áreas pedagógicas</i>	1	
• <i>Por meio de relatórios</i>		
• <i>Ausência de professores e número excessivo de alunos</i>		
• <i>sobrecarga de trabalho do professor</i>		
• <i>Alunos escolhem o professor por afinidade</i>		
• <i>De forma contínua e articulada</i>		
• <i>Ausência de elementos contextuais para responder</i>		
• <i>Por práxis pedagógica</i>		
• <i>Por professores da área pedagógica e coordenadores de curso</i>		

Percebe-se que o acompanhamento dos estudantes no período de Estágio decorre, de acordo com a maioria dos depoimentos dos respondentes, de maneira organizada e planejada. Não obstante, não há um padrão de comportamento sistêmico sobre a natureza dessa atividade, tampouco um *modus operandi* pré-estabelecido para ser executado em todos os *campi* onde as licenciaturas são lecionadas. Além disso, alguns professores afirmaram que a decisão não depende de um planejamento que considere as necessidades de acompanhamento dos alunos, mas apenas “*a vontade*” dos professores, conforme aparece em algumas falas.

Ao serem interrogados sobre a organização dos professores quanto à orientação dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), os respondentes apontam para a ideia de que ela ocorre de forma sistemática e planejada: 15 docentes apontaram que as escolhas ocorrem “Por afinidades e projetos de pesquisas dos professores” e que a orientação se dá “Com planejamento e orientações sistemáticas”. Por outro lado, 6 assinalaram não realizarem esse tipo de trabalho de acompanhamento. Cada 1 dos participantes indicou observações que apontam para a necessidade de correções no processo de orientação, tais quais: “O trabalho poderia ser melhor”, “Não tem padrão pré-estabelecido”, “Não tem cronograma de orientação”, “O acompanhamento é precário”, “É muito academicista”, “O aluno fica muito sozinho”, “O aluno não tem conhecimento sobre metodologias”, “Os professores orientam apenas para qualificar currículos” e “A relação é autoritária”. 2 não responderam à indagação. Esses dados estão dispostos no quadro 20:

**Quadro 20** – Como se organizam os TCCs dos licenciandos no IFRN segundo os professores participantes da pesquisa

<b>ORGANIZAÇÃO DOS PROFESSORES QUANTO À ORIENTAÇÃO DOS TCCs DOS ALUNOS DAS LICENCIATURAS</b>	<b>SUBCATEGORIAS DAS RESPOSTAS DOS PROFESSORES</b>	<b>FREQÜÊNCIA</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Por afinidades e projetos de pesquisas dos professores</i></li> <li>• <i>Com planejamento e orientações sistemáticas</i></li> </ul>	15
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Ausência de acompanhamento</i></li> </ul>	06	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Não responderam</i></li> </ul>	02	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Deficiência no domínio das metodologias</i></li> <li>• <i>Ausência de um cronograma de orientação</i></li> <li>• <i>Formação para ser pesquisador da própria prática</i></li> <li>• <i>Ausência de um padrão pré-estabelecido</i></li> <li>• <i>Necessidade de melhoria no acompanhamento</i></li> <li>• <i>Excesso de academicismo</i></li> <li>• <i>Aluno negligenciado</i></li> <li>• <i>Acompanhamento precário</i></li> <li>• <i>Professores orientam apenas para qualificar currículos</i></li> <li>• <i>Relação autoritária</i></li> </ul>	1	

Com base no quadro 20, é possível analisar a organização dos professores nos projetos integradores, que ocorrem no 3.º e 4.º anos dos cursos superiores, os quais têm como princípios básicos a integração dos conhecimentos das disciplinas e a interdisciplinaridade, devendo esses projetos ser iniciados e concluídos no mesmo período. De acordo com o PPC, “[...] os projetos integradores se constituem em uma concepção e em uma postura metodológica, voltadas para o envolvimento de professores e alunos na busca da interdisciplinaridade, da contextualização de

saberes e da inter-relação entre teoria e prática” (IFRN, 2012k, p. 26). Cabe aos docentes um papel estratégico no processo de planejamento, devendo, entre outras atribuições, compartilharem saberes e fazeres letivos, trabalharem cooperativamente e se disponibilizarem para a devida autocrítica e revisão de procedimentos quando se fizerem necessárias:

O corpo docente tem um papel fundamental no planejamento e no desenvolvimento do projeto integrador. Por isso, para desenvolver o planejamento e acompanhamento contínuo das atividades, o docente deve estar disposto a partilhar o seu programa e suas ideias com os outros professores; deve refletir sobre o que pode ser realizado em conjunto; estimular a ação integradora dos conhecimentos e das práticas; deve compartilhar os riscos e aceitar os erros como aprendizagem; estar atento aos interesses dos alunos e ter uma atitude reflexiva, além de uma bagagem cultural e pedagógica importante para a organização das atividades de ensino-aprendizagem coerentes com a filosofia subjacente à proposta curricular. (IFRN, 2012k, p. 26)

Portanto, é importante que de fato ocorra uma distribuição dos professores de acordo com os projetos integradores, com base na afinidade e natureza das disciplinas que lecionam. Embora os resultados apresentados a seguir reflitam os objetivos propostos no PPC, entre aqueles que responderam, há os que afirmam que: “Os professores se dividem em grupo como coordenadores e/ou orientadores de projetos”. De sua parte, outros 12 participantes assinalaram que “Não há parâmetros para a divisão”. Por outro lado, 4 interlocutores não responderam à pergunta ou desconhecem o trabalho realizado. O quadro 21 reflete o conjunto dos dados que alimentam a presente análise.

**Quadro 21** – Divisão dos Projetos Integradores de acordo com os professores participantes da pesquisa

<b>DIVISÃO DOS PROJETOS INTEGRADORES</b>	<b>SUBCATEGORIAS DAS RESPOSTAS DOS PROFESSORES</b>	<b>FREQÜÊNCIA</b>
	• <i>Os professores se dividem em grupo como coordenadores e/ou orientadores dos projetos</i>	16
	• <i>Não há parâmetros para divisão</i>	12
	• <i>Não respondeu ou desconhece</i>	4
	• <i>A partir da definição de temas</i>	3
	• <i>A distribuição já é pré-definida a partir das disciplinas</i>	2
	• <i>Por competência do professor</i>	
	• <i>Orientações estão no PPC</i> • <i>Por disponibilidade de horário</i>	1

Considera-se o desenvolvimento dos projetos integradores como uma das mais importantes atividades realizadas pelos alunos, pois têm a finalidade de integrar teoria e prática. Quase sempre os estudantes são orientados para a realização do Trabalho de Final de Curso e, para tal, dá-se um

aprofundamento maior dos conhecimentos ou das adaptações a novas propostas investigativas. Não obstante, continua a ser preocupante a falta de “conhecimento” por parte de alguns professores com relação à importância atribuída à referida atividade.

Perguntou-se aos inquiridos se tinham dificuldades de manter a disciplina em sala de aula. Em resposta, 41 aduziram que não apresentavam problemas, correspondendo a 85% dos respondentes; por outro lado, os outros 7 declarantes, compreendendo 15%, consideraram que ministrar aulas é uma tarefa de difícil realização. Entre as sugestões para ministrarem com mais facilidade as atividades letivas, constam: “Manter um bom relacionamento com os alunos” (6 indicações); “Realizar atividades que os mantenham interessados” (4 sugestões); “Mantenho-os integrados” (2 proposições). Esses dados compõem parte dos elementos verificados que estão expostos no quadro 22 abaixo:

**Quadro 22** – Como ocorre a disciplina na sala de aula segundo os professores participantes da pesquisa

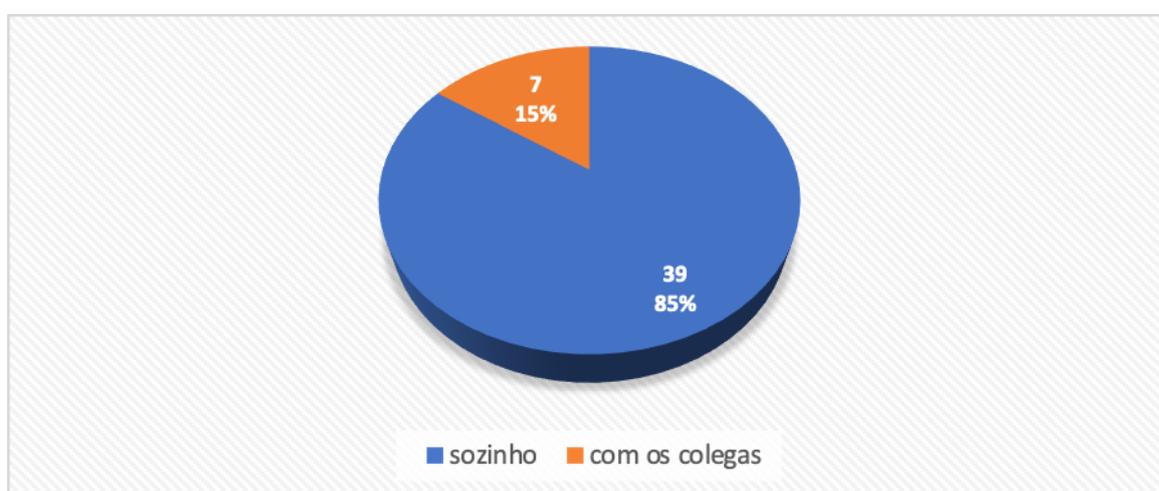
<b>COMO OCORRE A DISCIPLINA NA SALA DE AULA</b>	<b>SUBCATEGORIAS DAS RESPOSTAS DOS PROFESSORES</b>	<b>FREQUÊNCIA</b>
	• <i>Sem problemas</i>	22
	• <i>Realizando atividades que os mantenha interessados</i>	8
	• <i>Mantendo um bom relacionamento com os alunos</i>	6
	• <i>Os problemas são pontuais</i>	3
	• <i>Não respondeu</i>	2
	• <i>Realizando atividades desafiadoras</i> • <i>Resposta incompreensível</i> • <i>Faz parte do processo de aprendizagem</i> • <i>Exercendo autoridade</i> • <i>Planejando bem as aulas</i> • <i>Estabelecendo acordos</i>	1

A partir da análise dos indicadores apontados pelos docentes, quanto à relação professor-aluno no contexto da manutenção da disciplina na sala de aula, verificou-se que ela ocorre de forma harmônica e dialógica. Se existem dificuldades, elas “são pontuais”. Há uma compreensão de que a manutenção de uma relação harmônica e dialógica está relacionada à capacidade do professor manter um diálogo constante com os alunos e realizar um planejamento que seja atrativo e desafiador para os alunos, de acordo com os depoimentos dos mesmos.

Procurou-se saber se os professores planejam regularmente as suas aulas. Dentro do universo de 48 declarantes, 46 responderam afirmativamente, correspondendo a 96% dos respondentes. Apenas 2 interlocutores, consubstanciando 4%, afirmaram que não o fazem.

Em seguida, solicitou-se aos professores que detalhassem as respostas, o que permitiu verificar que, de um total de 48 docentes, 39 planificam sozinhos, implicando em um percentual de 85%. De sua parte, os outros 7 o fazem com seus pares, o que representa um percentual de 15%. Esses dados estão ilustrados no gráfico 11 a seguir:

**Gráfico 11** – Como ocorre o planejamento de ensino nas licenciaturas do IFRN segundo os professores participantes da pesquisa



Convém ressaltar que, semanalmente, os professores têm horário reservado de duas horas-aula para as reuniões de grupo, momento em que podem ocorrer as interações com os colegas. Não obstante, sabe-se que esse tempo é insuficiente para se planejarem as ações que envolvem os conteúdos das disciplinas, os projetos integradores e o estágio curricular. Institucionalmente, é exigida dos professores a permanência durante três dias no seu trabalho, a despeito de terem sido contratados em regime de dedicação exclusiva, consoante a Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012 (Brasil, 2012). As respostas denotam esse fato. Para efeito de ilustração, um dos respondentes justifica por que prefere o trabalho individual: “- [...] por conta do tempo e por me parecer melhor e mais fácil” (Brasil, 2012, p. 2). De sua parte, outro interlocutor apresenta uma ressalva de que, independente da natureza de suas atividades de planejamento, elas requerem “[...] contextualização e interdisciplinaridade, situações com relação ao tempo impossibilita tal ato” (Brasil, 2012, p. 3). Esses depoimentos estão consubstanciados no quadro 23 a seguir:

**Quadro 23** – Motivos da escolha do planejamento por parte dos professores participantes da pesquisa

	<b>MOTIVOS DA ESCOLHA DO PLANEJAMENTO</b>	<b>FREQUÊNCIA</b>
<b>MOTIVOS PARA PLANEJAR SOZINHO</b>	• Por faltar tempo	9
	• Ser o único professor do <i>campus</i> na disciplina	5
	• Já ter os seus métodos • Preferir planejar só • Trocar opinião com colega quando necessário	3
	• Não achar necessário • Ser incompatível • Planejar às vezes só, às vezes com colegas • Planejar só por hábito	2
	• Achar complicado	1
<b>MOTIVOS PARA NÃO PLANEJAR SOZINHO</b>	• Planejar por hábito	2
	• Ser importante a Sociabilização com os colegas • Ser fundamental para o crescimento profissional	1
	• Ser melhor para a organização das ideias	
	• Planejar os conteúdos comuns aos dos colegas	
	• Trabalhar de maneira interdisciplinar	
	• Dividir a disciplina com outro professor	
	• Planejar algumas ações	

O percentual significativo de professores formadores que se sentem sem apoio pedagógico, no que diz respeito ao planejamento, deve ser motivo de reflexão institucional. Faz-se necessário que a gestão desenvolva estudos específicos para melhor compreender como se tem dado o planejamento em cada *campus*, a fim de verificar como se efetiva o acompanhamento desse processo.

Quando solicitados a que justificassem suas respostas, relativas ao planejamento, causou espanto o fato de que 24 dos professores não apresentaram qualquer justificativa para suas reflexões. Não obstante, igual número emitiu parecer. Há que se destacar que, entre aqueles que preferiram comentários, todos o fizeram com um viés positivo, evidenciando o apoio recebido nos *campi* em que trabalhavam, tendo inclusive citado diversos setores: Equipe pedagógica (9); Direção Geral (DG) / Diretoria Acadêmica (DIAC) (8 indicações); Coordenações dos cursos (4 indicativos), conforme descrito no quadro 24 a seguir:

**Quadro 24** – Demonstrativo de apoio, segundo os professores participantes da pesquisa, ao planejamento

<b>APOIO PARA O PLANEJAMENTO</b>	<b>SUBCATEGORIAS DAS RESPOSTAS DOS PROFESSORES</b>	<b>FREQUÊNCIA</b>
	• <i>Não responderam</i>	24
	• <i>Nas reuniões pedagógicas e de grupo</i>	9
	• <i>Da equipe pedagógica;</i> • <i>Colegas professores</i> • <i>Gestão (DIAC/DG)</i>	8
	• <i>Coordenações de curso</i>	4
	• <i>Do material de apoio</i> • <i>Do preparo da equipe de professores</i> • <i>Da existência de uma boa estrutura de pessoal e equipamentos</i>	2
	• <i>Dos grupos de pesquisa</i> • <i>Não entendeu a questão</i>	1

Em seguida, interpelou-se aos respondentes do IFRN se eles têm realizado alguma formação no domínio do planejamento do currículo. Dentro de um universo de 48 participantes da investigação, 41 responderam que não, compreendendo um percentual de 85% deles e 7 responderam que sim, correspondendo 15%. Esses dados estão espelhados no gráfico 12 a seguir:

**Gráfico 12** – Percentual de formação em planejamento na área de currículo segundo os professores participantes da pesquisa

As respostas quanto à insuficiência do esforço institucional para qualificar os seus profissionais no planejamento de suas atividades acadêmicas se somam aos resultados extraídos a partir da pergunta anterior (Quadro 24), quando os 24 docentes evitaram responder se o IFRN apoiava nas ações de planificação. Importa considerar que as duas ações não estão dissociadas e uma se espelha na outra.

A propósito da planificação do currículo, Sacristán (2000) afirma que ela deve focar o currículo, as atividades propostas para alcançar os fins e as condições estruturais que possibilitem os intentos formativos a partir de que

Um esquema apropriado de programação dirigido a professores deve incidir necessariamente sobre três pontos capitais: a substantividade e ordenação dos conteúdos do currículo, a configuração das atividades mais adequadas para lograr o que se pretende e a capacidade de realizar esses planos dentro de determinadas condições de espaço, tempo, dotação de recursos, estrutura organizativa, etc., sem que isso signifique uma atividade de acomodação às mesmas, mas sim que as leve em consideração. (Sacristán, 2000, p. 297)

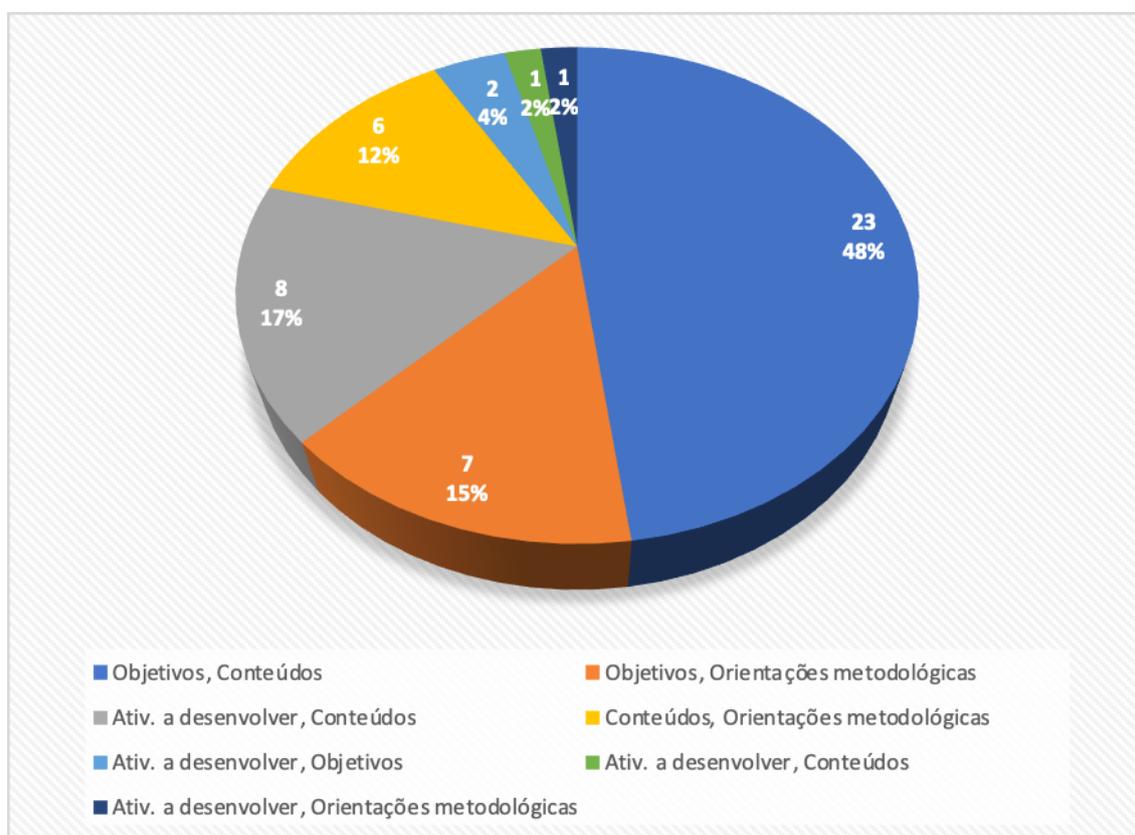
Na sequência, apresentam-se as falas de professores que afirmaram já terem efetuado algum curso de formação na área do currículo. Percebe-se que as iniciativas são de âmbito pessoal e de acordo com o que o professor imediatamente considera ser necessário. Suas falas se remetem a esforços individuais: “– Tenho lido o Projeto Pedagógico do Curso e buscado algumas respostas em relação ao currículo e funcionamento do curso, mas de forma individual”; e “– As leituras e as orientações me dão subsídios que eu não encontraria com outro colega da pedagogia do meu *campus*”. Outros citam instituições extramuros ao IFRN, como o “Mestrado na UFRN”. Eis o quadro 25 abaixo:

**Quadro 25** – Descrição da fala dos professores formadores participantes da pesquisa sobre a formação

FALAS DOS PROFESSORES	
P1-	<i>Já sou professor há 40 anos e fiz vários cursos com esta finalidade.</i>
P8-	<i>É difícil responder, pois não recebo de pessoas. Leio muito e atuo na educação superior e nas pós-graduações lato sensu e stricto sensu. As leituras e as orientações me dão subsídios que eu não encontraria com outro colega da pedagogia do meu campus.</i>
P15-	<i>Em local de trabalho, nos grupos de pesquisas</i>
P16-	<i>No NDE</i>
P22-	<i>Cursos de aperfeiçoamento por meio do Campus EaD</i>
P36-	<i>Mestrado na UFRN</i>
P37-	<i>Docência no Ensino Superior – EAD</i>
P41-	<i>Tenho lido o Projeto Pedagógico do curso e buscado algumas respostas em relação ao currículo e funcionamento do curso, mas de forma individual.</i>
P44-	<i>Quanto à educação superior, não fiz qualquer curso de formação.</i>

As questões que se seguem foram definidas a partir dos elementos do desenvolvimento do currículo nas salas de aula: objetivos, conteúdos, atividades a serem realizadas pelos alunos, orientações metodológicas e avaliação. Foi solicitado aos respondentes para indicarem no máximo dois dos elementos que mais repercutem em suas aulas. Das várias hipóteses sugeridas, 23 professores selecionaram a relação direta entre os objetivos e os conteúdos, classificando-os como os elementos mais importantes, equivalendo a 47,9% dos declarantes. Esses dados estão delineados no gráfico 13 a seguir:

**Gráfico 13 – Elementos do currículo escolar**



A opção objetivos-conteúdos é uma escolha compreensível, se levarmos em conta que a definição das finalidades de ensino e a seleção dos saberes são tarefas estruturantes do próprio ato educativo e do *métier* do professor, devendo por isso ocupar um lugar preponderante no planejamento do currículo. Como elementos basilares da planificação de ensino, constata-se que o planejamento das intencionalidades sempre esteve presente na relação ensino-aprendizagem. Não se deve esquecer que eles podem, dependendo da época e da corrente teórico-metodológica prevalente, tomar uma conotação específica.

Não restam dúvidas quanto à importância dos conteúdos. No entanto, devem-se mensurar quais assumem significação, na formação dos licenciandos, de modo a priorizá-los. Por isso, faz-se necessário privilegiar os fundamentos para que possam auxiliar os futuros docentes a selecionarem conteúdos de forma científica, considerando o nível de relevância que têm para a área formativa e do tempo e espaço disponíveis para a sua consecução. A esse respeito, Sacristán (2000) aduz que objetivos e conteúdos *per se*, mesmo que explicitamente postos, não se consubstanciam no currículo efetivo. Faz-se necessário torná-lo prática para transformar-se em realidade.

Por conseguinte, indagou-se sobre quais as metodologias de ensino eram as mais utilizadas pelos professores em sala de aula. Solicitou-se, assim, que apontassem duas mais recorrentes em suas salas. Os resultados obtidos permitiram constatar que para a “Exposição do conteúdo pelo(a) professor(a)” e o “Diálogo professor(a)/alunos(as)” houve 20 indicações; o “Trabalho em grupo” foi motivo de 8 enumerações; e o “Trabalho laboratorial/ de campo” recebeu 4 assinalações. Esses dados compõem o quadro 26 a seguir:

**Quadro 26** – Seleção de metodologias para o ensino nas licenciaturas de acordo com os professores participantes da pesquisa

<b>SELEÇÃO DE METODOLOGIAS PARA O ENSINO NAS LICENCIATURAS</b>	<b>METODOLOGIAS ESCOLHIDAS</b>	<b>FREQÜÊNCIA</b>
	• <i>Exposição do conteúdo pelo(a) professor(a), Diálogo professor(a)/alunos(as)</i>	20
	• <i>Diálogo professor(a)/alunos(as), Trabalho em grupo</i>	8
	• <i>Exposição do conteúdo pelo(a) professor(a), Indagação/trabalho de descoberta pelo aluno</i>	5
	• <i>Exposição do conteúdo pelo(a) professor(a), Trabalho laboratorial/ de campo</i>	4
	• <i>Exposição do conteúdo pelo(a) professor(a), Trabalho em grupo, Exposição do conteúdo pelo(a) professor(a), Resolução de fichas de trabalho</i>	3
	• <i>Diálogo professor(a)/alunos(as), Trabalho laboratorial/ de campo</i>	2
	• <i>Diálogo professor(a)/alunos(as), essas opções não se configuram como Metodologia</i> • <i>Diálogo professor(a)/alunos(as), Trabalho laboratorial/ de campo</i> • <i>Diálogo professor(a)/alunos(as), Resolução de fichas de trabalho</i>	1

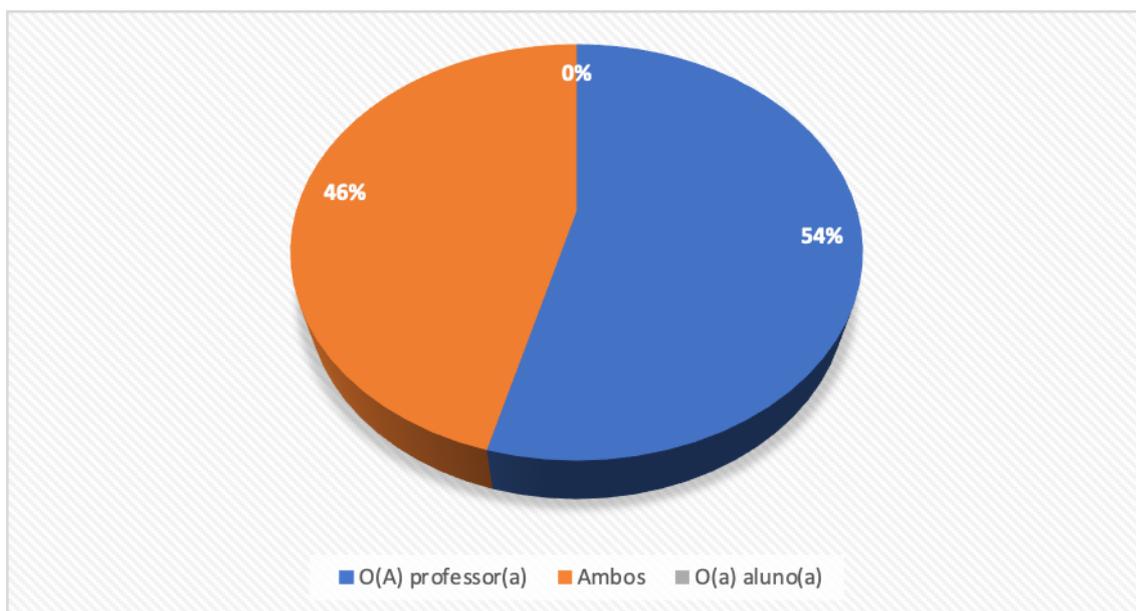
Perguntados se diversificavam as metodologias utilizadas na sala de aula, de um total de 48 inquiridos, 47 responderam afirmativamente, o que correspondeu a 99% dos respondentes. Solicitou-se então que indicassem os principais fatores que dificultam a diversificação de suas práticas metodológicas. As respostas se remetem a fatores relacionados à relação ensino-aprendizagem, tais quais: métodos e estratégias de ensino, natureza da disciplina, ementa, modo de ser de cada turma e necessidade emanada dos conteúdos. Há, igualmente, elementos ligados a processos burocráticos, além de motivos de natureza pessoal, como a distância do local de moradia do espaço de trabalho. Respostas que tipificam esses posicionamentos estão expostas no quadro 27:

**Quadro 27** – Fatores inibidores da diversificação de metodologias de acordo com os depoimentos de professores participantes da pesquisa

<b>DEPOIMENTOS DOS PROFESSORES</b>	
PROFESSOR 13	<i>– Na verdade depende muito da disciplina. Por exemplo, a disciplina de Físico-Química somente utilizo exposição de conteúdos, diálogo com os alunos, exercícios e aula prática. Já disciplina como Química Ambiental já me possibilita outras formas de trabalhar.</i>
PROFESSOR 14	<i>– Os métodos ou estratégias de ensino são diversificados e adaptados em função de cada turma e conteúdo específico a cada atividade.</i>
PROFESSOR 45	<i>– O volume de conteúdo por ementa é muito elevado e os processos burocráticos envolvidos na realização de atividades alternativas (uso de laboratório, viagem de campo etc.) são muito cansativos.</i>
PROFESSOR 48	<i>– Desde sempre, tive de ensinar fazendo pós-graduação simultaneamente. Assim, sempre quis fazer o mínimo possível para ter tempo de estudar e fazer os trabalhos da pós. Um outro fator é trabalhar em cidade distinta da qual leciono. Isso demanda muito tempo e gasto de energia, demandando conseqüentemente, mais tempo para descanso e menos tempo para resolver problemas de natureza pessoal.</i>

Em seguida, pleiteou-se que apontassem de que forma as aulas eram conduzidas, se centradas no docente, se centralizadas no discente ou se distribuídas por ambos. Dos declarantes, 26 assinalaram que essa ação era efetuada pelo professor, representando um percentual de 55%; já aqueles que aduziram que essa atividade era dividida por uns e outros correspondem a 22 docentes, conformando 45%. Nenhum dos informantes indicou que tão somente os estudantes conduziam as atividades letivas. O gráfico 14 sintetiza as respostas dos professores.

**Gráfico 14** – Como ocorre a condução das aulas pelos professores formadores no IFRN



As respostas evidenciam que, em meio aos professores formadores, há uma parcela significativa de 45% que se preocupa com a mediação didática como *modus operandi* do processo de preparação do futuro professor. Eles se deslocam do papel de únicos detentores do saber, em sala de aula, para a condição de coprodutores de conhecimentos. Por outro lado, não deixa de ser preocupante que, no cotidiano letivo da maior parte dos docentes (55%), os discentes nunca assumam a condução das aulas, sobretudo em se tratando de futuros professores. Essa realidade contribui para perpetuar o papel dos estudantes como atores passivos do processo educativo, impelindo-os à condição de seres heterônomos.

As questões que se seguem, relativas à avaliação da aprendizagem, foram organizadas a partir de três indicadores: *formas de avaliação mais utilizadas*, *elementos avaliativos utilizados na classificação*, e *definição dos critérios de avaliação*, se são debatidos e consensuados junto aos alunos.

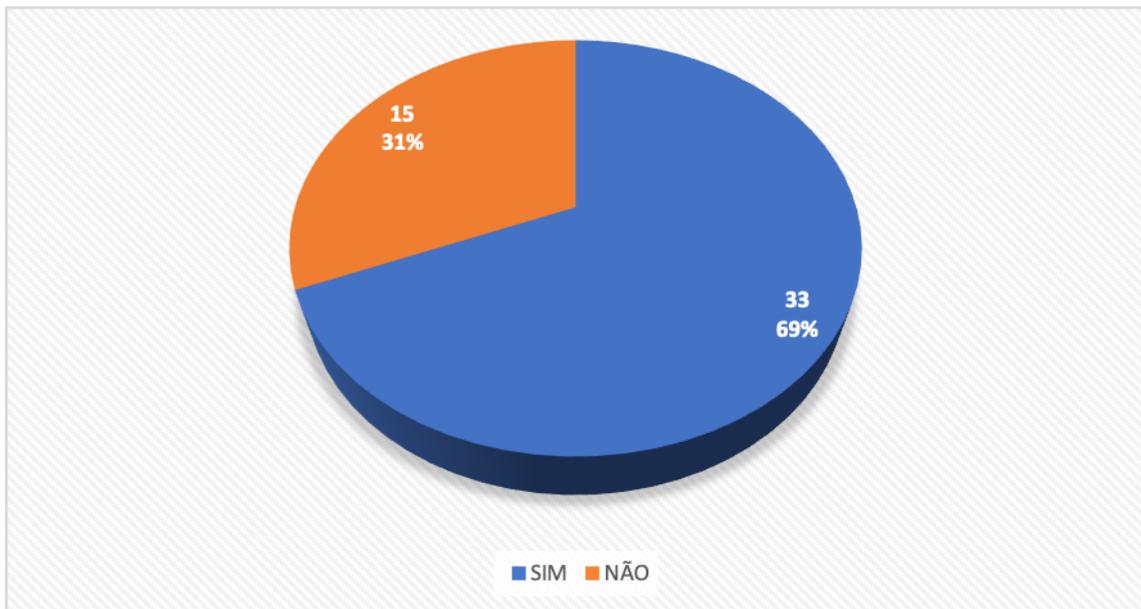
Para mensurar o primeiro indicador, assinalaram-se a observação informal, testes somativos, testes formativos, trabalhos de grupo, trabalhos de pesquisa, elaboração de textos pelos(as) alunos(as), autoavaliação, listas de comportamentos e atitudes, exame final, outras. Além disso, deixou-se um espaço para que os docentes pudessem incorporar outras ações avaliativas. Os participantes poderiam responder a mais de um quesito. Esses dados estão dispostos no gráfico 15 a seguir:

**Gráfico 15** - Formas de avaliação mais utilizadas pelos professores participantes da pesquisa

Os resultados que constam do gráfico acima permitiram constatar-se que os professores têm desenvolvido habilidades para diversificar suas práticas. Dentre as modalidades mais lembradas, prevalecem os trabalhos em grupo, com 31 indicações; há os que valorizam a pesquisa enquanto processo avaliativo, com 28 apontamentos; existem, ainda, aqueles que vêm incentivando os estudantes a desenvolverem produções textuais, com 19 assinalações.

Em seguida, procurou-se conhecer os materiais produzidos pelos próprios professores e os recursos didáticos que utilizam na sala de aula. Do universo de 48, 33 responderam que produzem seus materiais didáticos, o que conforma 68% dos declarantes. De sua parte, 15 responderam negativamente, consubstanciando um percentual de 32%. Note-se que o número de docentes que utilizam materiais produzidos por eles mesmos é mais que o dobro daqueles que não o fazem. O gráfico 16 a seguir nos dá o quantitativo das respostas:

**Gráfico 16** – Caracterização do material didático utilizado pelos professores participantes da pesquisa



Os materiais utilizados ou produzidos para serem trabalhados em sala de aula (Figura 14) demonstram a preocupação dos docentes com a formação dos licenciandos em termos metodológicos, pois seguramente integram conteúdos com uso de materiais concretos e trabalhos que visam à formação inicial para pesquisa, a prática de leituras de artigos científicos, bem como o uso de tecnologias computacionais. Esses recursos devem guardar coerência com os conteúdos de cada disciplina.



**Figura 14** – Materiais mais elaborados pelos professores participantes da pesquisa

Nesse aspecto, indagou-se exclusivamente aos professores que afirmaram produzir seus próprios materiais didáticos quais os materiais que costumavam produzir. Eles responderam fazer uso, predominantemente, de: projetor multimídia, 41 indicações; textos que selecionam *a priori*, 22 menções; bibliografia de referências, 10 citações; material da *internet*, 7 alusões; apresentação de filmes, 4 referências; textos elaborados pelo professor e estudos de mapas, 1 indicativo. Tais dados se encontram inseridos no quadro 28 a seguir:

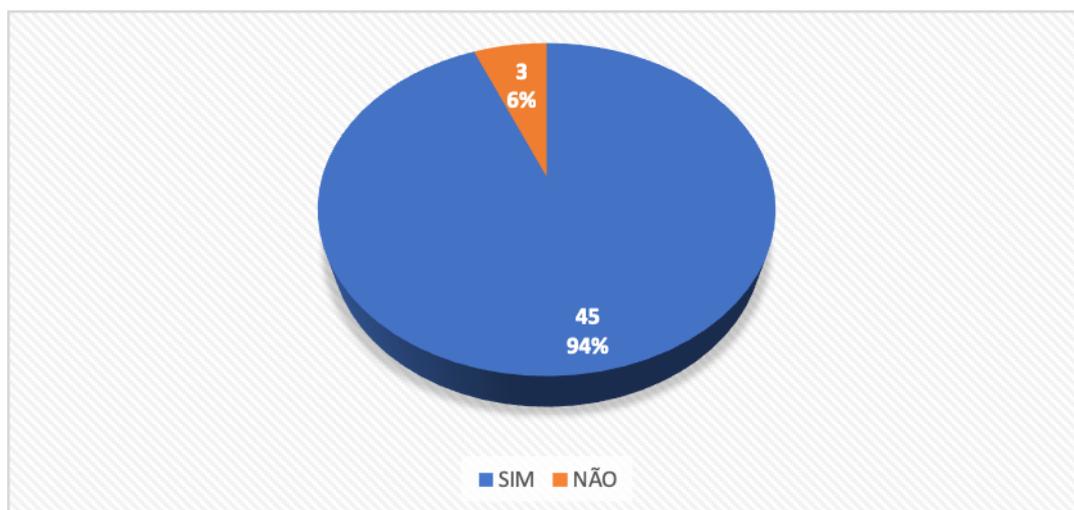
**Quadro 28** – Materiais mais utilizados em sala de aula

MATERIAIS UTILIZADOS PELO PROFESSOR	FREQUÊNCIA
Projetor multimídia; Textos selecionados pelo(a) docente	19
Projetor multimídia; Bibliografia de referência	9
Projetor multimídia; Internet	7
Projetor multimídia; Fichas de trabalho	3
Internet; Filmes (CD ou DVD)	3
Bibliografia de referência; Textos selecionados pelo(a) docente	3
Filmes (CD ou DVD); Bibliografia de referência	1
Bibliografia de referência; Mapas Conceituais	1
Projetor multimídia; Artigos científicos	1
Projetor multimídia; Texto elaborado pelo professor	1

A importância atribuída aos recursos didáticos está nas suas finalidades, ou seja, na capacidade de promoverem a aprendizagem dos alunos, gerando neles interesse, participação, maior aprendizagem e integração entre si; estimulando-os a apresentarem suas ideias, expondo-as em grupos e na própria sala de aula, proporcionando uma maior interação e socialização do conhecimento por intermédio dos recursos didáticos.

Como forma de levantar subsídios para que se possa elaborar uma proposta sistemática de formação continuada a ser ministrada no IFRN, solicitou-se aos docentes que emitissem as suas opiniões sobre a formação ali experimentada, informando se a Instituição deve oferecer cursos de formação continuada para quem atua nas licenciaturas. Em resposta, 46 professores responderam afirmativamente, o que equivale a 96% e, apenas 2 não reconheceram essa necessidade formativa, implicando em 4% dos declarantes. Esses dados estão conformados no gráfico 17 seguinte:

**Gráfico 17** – Gráfico de opinião sobre a oferta de cursos de formação continuada no IFRN



Em seguida, solicitou-se aos respondentes que elencassem, por ordem de prioridade, cinco temáticas que julgassem importantes para serem abordadas em cursos de formação continuada direcionados aos docentes, considerando uma escala crescente, em que 1 corresponderia ao “mais importante” e 5 ao “menos importante”. Convém ressaltar que nem todos elencaram as cinco temáticas, sendo, portanto, diferente o número de respondentes em cada uma das prioridades, muito embora tenha sido possível agrupá-las e classificá-las.

Das respostas obtidas por ordem de prioridade, que estão integralmente nos anexos desta Tese, elegeram-se três categorias estruturantes para incluir as temáticas consideradas mais relevantes pelos docentes, a fim de que sejam abordadas em um projeto de formação continuada, quais sejam, as bases formativas: metodológicas, pedagógicas e legais. As proposições encontram-se delineadas no quadro 19 a seguir:

**Quadro 29** – Definição das prioridades formativas na opinião dos professores participantes da pesquisa

<b>PRIORIDADES</b>	Bases Metodológicas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cursos de metodologias de ensino; práticas pedagógicas contextualizadas; aprendizagem significativa; interdisciplinaridades; ensino pela pesquisa; ensino por investigação; ensino por analogias; resolução de problemas; mapas conceituais; uso das TICs.</li> </ul>
	Bases Pedagógicas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Para docentes não licenciados; educação profissional como campo do conhecimento; Psicologia da Aprendizagem; Didática do Ensino Superior; concepções de currículo; formação de professores; planejamento; correntes pedagógicas; educação de jovens e adultos como campo do conhecimento.</li> </ul>
	Bases Legais	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PPCs; orientação de estágio; avaliação; projetos integradores; legislação de ensino; pesquisa; extensão.</li> </ul>

As respostas dos professores demonstram, claramente, que eles compreendem que não podem desconhecer o que se passa com o conhecimento da formação no âmbito de sua ação. Essas temáticas incidem na reflexão da ação como ponto de partida. O desenvolvimento de uma prática reflexiva e as categorias de conhecimento do professor, apoiadas na prática da docência, formam o paradigma reflexivo em educação.

Por meio da questão que segue, indagou-se se os respondentes consideram necessário ter algum conhecimento diferenciado para ser formador de professores. Do total de 48 docentes, 44 responderam que sim, perfazendo 91%; de sua parte, somente 4 apontaram que não, compreendendo 9% dos participantes da pesquisa. Em seguida, solicitou-se àqueles, que concordavam com a assertiva da necessidade de saberes especificamente formativos, que indicassem quais saberes consideravam mais relevantes para a formação do professor formador. Houve 35 respondentes, dentre os quais se destacaram aqueles que assinalaram “A formação pedagógica como base da formação”, 17; os que apontaram a “Formação para a pesquisa” e a “Formação Docente”, 5; e os que indicaram os “Saberes da experiência” e os “Saberes disciplinares”, 4. O conjunto desses dados estão dispostos no quadro 30:

**Quadro 30** – Conhecimentos relevantes para a formação continuada de acordo com os professores participantes da pesquisa

<b>CONHECIMENTOS CONSIDERADOS RELEVANTES PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR FORMADOR</b>	<b>SUBCATEGORIAS DAS RESPOSTAS DOS PROFESSORES</b>	<b>FREQÜÊNCIA</b>
	• A formação pedagógica como base da formação	17
	• Formação para a pesquisa • Formação Docente	05
	• Saberes da experiência • Saberes disciplinares	04
	• Ser reflexivo	02
	• Conhecimento metodológico • Experiência na Educação Básica • Formação continuada • Articulação entre ensino, pesquisa e extensão • Pós-graduação • Conhecimentos psicológicos • Educação profissional e de adultos como campo do conhecimento • Competência política, humana e social • Domínio da prática em sala de aula • Docência e Avaliação no Ensino Médio • Conhecimentos atitudinais	01

As respostas mantêm toda a coerência com as necessidades elencadas pelos inquiridos, quando lhes foi solicitado que estabelecessem prioridades nas temáticas que julgam mais necessárias à formação do professor, e responderam, em especial, “A formação pedagógica como base da formação”, com 17 menções. Entendendo que o ensino como ofício é um conjunto de tarefas decorrentes do conhecimento científico e das relações humanas estruturadas de determinada maneira na escola, a planificação individual e coletiva, o contato com a família, a participação em comissões, os grupos de trabalho, as reuniões, a elaboração de relatórios, tudo isso é exemplo de tarefas que envolvem um complexo de atividades que, na vivência de cada um dos profissionais, organiza-se e ganha significado. Logo, o domínio do ato de ensinar e de formar exige dos professores muito mais que a simples formação técnico-científica. Nesse sentido, são tantas as necessidades que envolvem a formação continuada ao longo da vida, em busca de um conhecimento, que ela se desdobra em uma ação inacabada e desafiadora.

Como base no conjunto dos dados levantados, a partir da aplicação do questionário, pôde-se realizar um vasto diagnóstico sobre o pensamento do professor acerca da docência do formador, de suas necessidades e práticas. Constata-se, portanto, de forma muito clara, que a formação docente deve ser voltada para a “epistemologia das práxis” e direcionada para a ação e reflexão na ação, transcendendo a ideia e o desenvolvimento da profissão como subjugados a uma racionalidade puramente técnica. O docente reflexivo apropria-se permanentemente da realidade por meio da reflexividade. Nesse processo, ele compreende o real e reflete sobre ele, demonstrando competência na ação e sobre a ação. Esse *modus operandi* permite aos professores uma relação do mundo consigo mesmo, não limitando a prática reflexiva a uma perspectiva individual.

Nesse sentido, o trabalho do docente com qualidade e competência caracteriza-se por esse profissional assumir a reflexão como elemento central de sua ação educativa, trazendo a marca da socialização, a crítica e a pesquisa como atitudes que lhe permitem participar na construção da profissão e no desenvolvimento da inovação educativa. Isso não só para compreender e explicar os processos educativos dos quais participa, mas também para contribuir na transformação da realidade educacional por intermédio de seus projetos pessoais e sociais.

Importa ressaltar que a competência do docente depende do seu nível de desenvolvimento profissional, o qual envolve saberes, habilidades, atitudes, valores e responsabilidades pelos resultados. Logo, essa competência deve ser orientada por uma ética compartilhada. Assim, ser

competente significa mobilizar todos os recursos disponíveis, em sinergia, para o trabalho exitoso (Ramalho, Nuñez & Gauthier, 2003).

Obviamente que o docente como profissional vai adquirindo essas capacidades no processo de profissionalização e, em um nível de desenvolvimento mais avançado, ele demonstra competências inerentes à profissão ao mobilizar, transformar e transferir os recursos disponíveis em tempo real e de forma satisfatória no campo profissional.

Assim, a formação de formadores implica definições de competências que devem ser desenvolvidas à luz do que requer o objeto da profissão. Sendo assim, quanto menor for sua profissionalidade, menor será sua experiência, sua competência e seu nível de autonomia. De acordo com Morgado (2011, p. 5), existem três pilstras que dão sustentação à formação docente:

Competências profissionais, cultura profissional e identidade profissional são, pois, três pilares essenciais da profissionalização para o desenvolvimento da profissionalidade docente, [...] essas competências dão corpo a um saber profissional, um elemento central no exercício da profissão, que se consubstancia essencialmente na ação de ensinar.

Reafirmando, portanto, o pensamento de Day (2004), compreendemos que o desenvolvimento dos professores depende, em muitos aspectos, da sua vida pessoal e profissional, mas também das políticas e dos contextos de trabalho. Nesse sentido, é preciso haver políticas de incentivo no *locus* do trabalho para que os professores se empenhem em um processo de desenvolvimento profissional permanente. Para o autor, as circunstâncias, as histórias pessoais e profissionais, as condições e disposições do momento definirão os interesses e as necessidades, bem como a forma como são levantadas essas mesmas necessidades.

Com relação ao ensino superior, vale destacar que o exercício da docência e a pesquisa são as principais atividades do professor. Na ação letiva universitária, os critérios de avaliação e de progressão na carreira docente são, essencialmente, relacionados com a pesquisa acadêmica, pois, como atividade complexa, não se restringe apenas à sala de aula. Ela pressupõe um conjunto de atividades que os professores têm de realizar para assegurar a aprendizagem dos alunos que extrapolam os limites da sala de aula, considerando as atividades de pesquisa e extensão universitárias.

Como bem enfatiza Tardif (2002), ensinar é desenvolver um programa de interações com os estudantes com vista à consecução de determinados objetivos formativos que envolvem não só a aprendizagem de conhecimentos, mas também de valores, atitudes, formas de ser e de se relacionar. Essa ação, portanto, pressupõe um processo complexo de negociação e expectativas,

interesses e necessidades entre os atores envolvidos. Nesse aspecto, a formação continuada, seja em nível de pós-graduação ou de qualificação em serviço, deve contribuir para a aquisição dessas competências, sem deixar de considerar a experiência, pois há práticas docentes que só o tempo ensina.

Do ponto de vista da investigação, ela se constitui em um esforço que se empreende para se resolver um problema, que não é um qualquer [...], mas um problema de conhecimento (Vilelas, 2017, p. 45). No presente caso, trata-se de um esforço sistemático para dar conta das díspares percepções sobre a formação de formadores no âmbito do IFRN.

Com relação às técnicas de pesquisa utilizadas, a entrevista compreende uma técnica de pesquisa social que se caracteriza pela interação entre investigador e participante, com o objetivo de recolher informações que ajudem a resolver o problema de pesquisa de um determinado estudo. Nesta investigação, as entrevistas realizadas com gestores da Reitoria do IFRN e com os coordenadores de cursos superiores tiveram por finalidade conhecer as percepções institucionais sobre a qualificação docente e sobre as propostas existentes no seio do Instituto para a formação continuada dos professores formadores.

Assim, realizaram-se 05 entrevistas com gestores institucionais e coordenadores do Instituto Federal, com base nas funções que esses atores exercem na Instituição. Vale ressaltar, portanto, que as atividades exercidas por cada um deles estão ligadas à gestão educacional. Assim, foram entrevistados o Pró-reitor de Ensino, a Diretora Pedagógica e três Coordenadores de Curso. Os dados no quadro 31 permitem caracterizar o perfil desses declarantes:

**Quadro 31** – Perfil dos Gestores entrevistados

<b>Gestores</b>	<b>Tempo de serviço</b>	<b>Formação</b>	<b>Titulação</b>	<b>Critério de seleção</b>
Pró-reitor	11 anos	Licenciatura em Matemática	Mestre	Planifica, coordena, fomenta e acompanha as atividades e políticas de ensino, integradas à pesquisa e à extensão entre outras atribuições contidas no regimento interno da reitoria.
Diretora Pedagógica	9 anos	Pedagoga	Mestre	Coordena a equipe técnico-pedagógica dos <i>campi</i> , o desenvolvimento e a avaliação de ações de Educação Inclusiva nos <i>Campi</i> , coordena em conjunto com o Pró-reitor de Ensino, a elaboração, avaliação e revisão de documentos institucionais, os normativos relativos ao ensino e o processo de (re)elaboração, implementação,

<b>Gestores</b>	<b>Tempo de serviço</b>	<b>Formação</b>	<b>Titulação</b>	<b>Critério de seleção</b>
				acompanhamento e a avaliação do PPP e demais atribuições contidas no regimento interno da reitoria do IFRN.
Coordenador de curso 1	6 anos	Licenciatura em Matemática	Mestre	Auxilia no planejamento anual da Diretoria Acadêmica; atua junto das Diretorias Acadêmicas dos diversos <i>campi</i> no que diz respeito à oferta de cursos superiores de graduação e pós-graduação na modalidade presencial e a distância; articula com as coordenações dos cursos de licenciaturas e de pós-graduação, dando apoio às atividades acadêmicas; propõe à Diretoria Acadêmica novos cursos de graduação e de pós-graduação; demais atribuições contidas no regimento interno dos <i>campi</i> .
Coordenador de curso 2	10 anos	Licenciatura em Física	Doutor	
Coordenador de curso 3	7 anos	Licenciatura em Química	Doutor	

No que tange à organização das entrevistas, elas foram estruturadas com base em um conjunto de indicadores previamente definidos, de acordo com a temática em estudo e com a natureza do cargo ocupado por cada colocutor (Apêndices 3, 4 e 5). Os guiões contêm questões descritivas, definidas consoante a temática em análise. Importa chamar a atenção para o fato de que, ao final de cada entrevista, o entrevistado pôde livremente exercer sua fala sobre qualquer outro tema que não tivesse sido parte das inquirições e que julgasse relevante para a consolidação de suas reflexões.

Assim sendo, inicialmente foram apresentados a todos os interlocutores os objetivos da investigação e foram esclarecidas as intencionalidades quanto à realização das entrevistas, quais sejam: conhecer as percepções dos inquiridos sobre a formação docente e as propostas existentes no IFRN para formação continuada dos seus professores formadores. Em consonância com as exigências éticas de uma pesquisa acadêmica, cada um dos entrevistados autorizou que se procedesse à gravação em áudio de seus depoimentos, não sendo encontrado qualquer obstáculo nesse sentido.

Pela natureza das funções exercidas por cada entrevistado, houve questões diferentes planejadas para os gestores da Reitoria (Apêndices 2 e 3) e para os Coordenadores de Curso ((Apêndice 5). Após a transcrição das entrevistas, elas foram devolvidas aos entrevistados para validação. Só então, procedeu-se à análise de seus conteúdos temáticos, com base nas categorias de análise preestabelecidas, as quais contribuiriam para se refletir sobre as compreensões dos entrevistados acerca da importância do contexto profissional para a formação continuada. O

diagrama 3 representado pela figura 15 descreve o percurso e as categorias que orientaram a elaboração do guião das entrevistas:



**Figura 15** – Diagrama do percurso realizado no processo de construção das entrevistas

### 5.2.3 Análise das entrevistas dos(as) gestores(as) sistêmicos(as)

Os gestores da Reitoria do IFRN e os Coordenadores de Cursos foram inquiridos sobre o contexto de suas atividades profissionais, bem como em relação às necessidades formativas institucionais. Considerando-se que o contexto da docência formadora é o espaço no qual emergem necessidades de formação continuada, esta deve contribuir para o desenvolvimento profissional docente e para a melhoria da educação dos alunos. Por isso, a formação deve ser reconhecida como o espaço a ser privilegiado para o alargamento da profissionalidade.

Assim, o contexto escolar possibilita se observar a diversidade de necessidades, expectativas e motivações dos docentes, uma vez que é, na atividade profissional, que a formação se torna objetiva, pois nesse espaço se clarificam os sentidos dos saberes e se desenvolvem as competências para o exercício de uma prática docente reflexiva. A esse respeito, Perrenoud (1997, p. 107) alerta que a cotidianidade letiva exige do docente que ele responda prontamente a complexas imprevisibilidades, de modo a atingir os fins perquiridos:

Ensinar significa, por vezes, reagir ‘com grande precisão’ perante situações imprevistas e ‘sair delas sem muitos prejuízos’. Isso requer que, no melhor dos casos, se consiga tirar partido do imprevisto para atingir o fim desejado. Assim, ensinar significa ser capaz de ‘agir rapidamente, com urgência, face a uma situação complexa, mal conhecida.

Ora, como pode o profissional se preparar para exercer uma profissão tão complexa, senão pela formação ao longo da vida, por meio de um processo formativo flexível, atualizado e sempre em busca de ferramentas e de capacidades e competências que respondam aos desafios do seu tempo? Por isso, a importância de se conhecer o pensamento de professores sobre a profissão que escolheram e a qual provavelmente seguirão ao longo de suas vidas.

Essa necessidade permanente de atualização contribui para fortalecer e consolidar o conhecimento profissional dos professores. A esse respeito, Roldão (2014, p. 96) evoca a literatura para o

Reconhecimento da exigência de três grupos de componentes de conhecimento profissional docente, a combinar na formação”: conhecimento dos conteúdos a ensinar (designada em geral como componente científica), conhecimentos ligados ao *como* ensinar (subsumidos na designação componente pedagógica) e o conhecimento *prático* (oferecido em formatos de estágio, *practicum*, prática profissional) corporizado mediante dispositivos variados de contacto e/ou imersão no contexto do trabalho, desejavelmente supervisionada, e com graus de responsabilidade variável do formando face à acção plena de ensinar.

As questões a seguir, que fazem parte das entrevistas realizadas, estão carregadas de sentidos e significados, permitindo a correta descrição e interpretação qualitativa de seu conteúdo. As análises que seguem compreendem uma síntese das principais questões extraídas, a partir dos seguintes indicadores: (A) *contexto da atividade profissional*; (B) *concepções sobre a formação docente* e (C) *formação continuada de professores formadores*.

A questão seguinte está vinculada ao contexto da Atividade Profissional onde observa-se como os gestores refletem acerca das responsabilidades formativas institucionais no âmbito do IFRN, de acordo com suas falas:

*Gestor(a) sistêmico 1- Entendo que o estímulo constante à formação é obrigação institucional no que diz respeito à elevação do nível de formação dos professores em programa de mestrado e doutorado e pós-doutorado[...].*

*Gestor(a) sistêmico 2- Eu acho que a responsabilidade de formação continuada dos professores formadores com relação ao IFRN é total, a gente precisa garantir e investir. [...] E a gente precisa institucionalmente ver que, para atuar na licenciatura, há a necessidade de formação e discussão específicas.*

No que diz respeito ao contexto da atividade profissional descrito, os gestores sistêmicos enumeraram alguns aspectos limitadores, evidenciados no pensamento dos gestores. A formação

*stricto sensu* está quase sempre focada no aprofundamento dos conteúdos da área específica de formação, sendo consignada para atender à ação docente. A ausência de formação continuada é sentida, por meio das opiniões emitidas, sendo visível que ela não é tratada como um projeto institucional necessário, que deve ser planejado e executado, desde os primeiros anos de experiência docente, a partir do efetivo exercício profissional e da necessária reflexão exigida sobre ele:

Os depoimentos consignados ao serem questionados sobre suas concepções sobre o que é ser professor formador, por parte dos gestores sistêmicos, permitem que se constate a necessária importância conferida ao desenvolvimento da habilidade de “ensinar a ensinar” e à necessidade da utilização de materiais e técnicas que auxiliem na aquisição desse conhecimento. A “alta qualificação” é reforçada como um requisito *sine qua non* para a condição de ser professor formador. Também se destaca a sedução formativa, que seria uma forma de envolver os docentes na sua preparação futura, conferindo sentido e utilidade à sua qualificação.

*Gestor sistêmico 1 – [...] Eu acho que o professor formador precisa dar ao professor a dimensão do que significa compartilhar conhecimento mais do que propriamente dar aula, do que ministrar conteúdos, compartilhar conhecimento, usar técnicas e instrumentos didático-pedagógicos que consigam levar as pessoas a aprender e isso não é fácil.*

*Gestor sistêmico 1 – [...] ele precisa acreditar naquilo que está se propondo, até para que ele promova o encantamento também daquele aluno. [...] Então é preciso se preocupar com essa transposição didática, então é uma preocupação que a gente precisa ter com nossos professores formadores.*

Em relação ao que diferencia o professor da educação básica do professor do ensino superior, os gestores sistêmicos deram os seguintes depoimentos:

*Gestor(a) sistêmico 1- [...] Embora o nível de aprofundamento no superior seja talvez mais exigente, mas esse convívio com adolescente me parece ser mais trabalhoso para o professor. E aí precisa de uma formação muito mais sólida em educação para trabalhar com esse público adolescente.*

*Gestor(a) sistêmico 2- Eu acho que não existem especificidades no fazer, existem algumas questões comuns no fazer docente que permeiam a atuação dele independente de ser na educação básica e no ensino superior.*

Sem qualquer intuito de hierarquizar os docentes que ensinam em diferentes níveis, e considerando as especificidades do público adolescente, o(a) Gestor(a) 1 afirmou que o ensino superior é mais complexo e que exige conhecimentos mais profundos na área educacional, assim como um saber que requer a análise de várias questões envolvidas no ato de educar, o que contribui para se inserirem em uma rede complexa de relações.

As opiniões dos gestores sistêmicos ressaltam, conforme mostram seus depoimentos abaixo, a natureza complexa da docência nos dois níveis de ensino, reconhecendo que cada um tem as suas especificidades, o que requer “um olhar” específico e situado, no âmbito da respectiva formação. Os depoimentos quanto às ações letivas de uns e de outros. Eis as falas:

*Gestor(a) sistêmico 1 – [...] nesse sentido, no convívio com o estudante, é o nível básico mais complexo, porque os adolescentes são um público muito específico, com peculiaridades muito difíceis de serem trabalhadas. Mas, do ponto de vista do conteúdo em si, da responsabilidade do professor com aquele que ele está ensinando, o outro professor, esse nível de complexidade é maior. Portanto, eu acho que, dependendo do ponto de vista, a complexidade pode ser maior em qualquer um dos níveis.*

*Gestor(a) sistêmico 2 – [...], mas na minha opinião há uma complexidade maior em ensinar no ensino médio no nosso contexto.*

Os dois gestores entrevistados aprofundaram que lecionar na Educação Básica exige uma enorme responsabilidade, uma vez que os professores são responsáveis por parte de uma formação que vai além da instrução, que passa pela conformação do caráter do estudante, pela construção de seus valores, comportamentos e de suas atitudes. Não obstante, faz-se necessário estimular a formação continuada dos professores, para que em decorrência possam refletir sobre suas práticas ao longo do seu desempenho profissional. Assim, desenvolve-se uma postura autônoma e reflexiva, que emerge da convivência e do trabalho com os seus pares e da (re)construção dos saberes. Corroborando essa assertiva, Silva e Perez (2009, p. 35) reflete e assevera que aquele professor que é “capaz de refletir sobre suas ações poderá formar um aluno reflexivo. Esse processo valoriza a prática de sala de aula como um espaço de construção do conhecimento – sem, contudo, desmerecer a teoria”.

Inquiridos sobre quais seriam os maiores desafios institucionais, no que concerne às licenciaturas ofertadas pelo IFRN, um(a) dos(as) gestores(as) baliza seu olhar sobre a contribuição que a Instituição dá ao país, no que diz respeito à formação de professores na área das ciências; o(a) outro(a) foca a sua análise na necessidade de ampliação do corpo docente. Os depoimentos estão expostos a seguir:

*Gestor(a) sistêmico 1- [...] ainda carecemos de um corpo docente mais amplo e ainda com mais qualificação nessa área das licenciaturas.*

*Gestor(a) sistêmico 2- Eu acho assim, eu avalio as licenciaturas do IFRN da seguinte forma: primeiro uma grande contribuição para nosso país, a gente tem a deficiência na formação de professores na área de ciências. [...]*

Vale lembrar que a importância das licenciaturas na área das ciências no âmbito da Rede Federal de Ensino Profissionalizou ganhou corpo pela expectativa que o país tinha, a partir da década passada, da iminência de um “apagão” de professores na área de ciências. Percebeu-se que a falta de valorização da profissão estava afastando os estudantes dessas áreas da docência.

Um levantamento do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais do Ministério da Educação (INEP/MEC), efetuado no ano de 2007, revelou que à época faltavam cerca de 250 mil professores de 5ª a 8ª série do Ensino Médio<sup>31</sup> nas escolas de todo o país, prejudicando cerca de 23 milhões de estudantes. Nessa conjuntura, os Institutos Federais tomaram para si, entre outras finalidades, ministrar cursos de nível superior, bem como programas especiais de formação pedagógica, com o intuito de formar professores para a Educação Básica, sobretudo nas áreas de Ciências e Matemática, bem como para a educação profissional, conforme consta da Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, na Seção III, do Artigo 7º, inciso VI, *alínea “b”* (Brasil, 2008b).

Durante as entrevistas, foi pedido aos entrevistados que expusessem seus pontos de vista quanto ao atual estágio em que se encontram as licenciaturas do IFRN e o papel reservado ao seu corpo docente. Suas respostas remetem-se à natureza dos contratos docentes que integram a carreira da Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT) e ao desafio de se formarem professores em um país que não valoriza a condição de ser professor conforme mostram as falas a seguir:

*Gestor(a) sistêmico(a) 1– [...] (os concursos do IFRN) são generalistas na sua entrada porque o cargo é de Educação Básica, Técnica e Tecnológica; [...] a impossibilidade de exigir por exemplo de que um professor de nível superior tenha mestrado [...]; temos um dificultador cultural [...], que é o reconhecimento dos cursos de licenciaturas como cursos de tanta qualidade como um curso da engenharia, quanto um bacharelado[...]*

*Gestor(a) sistêmico(a) 2– [...]. É um desafio geral nacional com relação à formação de professores, pois hoje a profissão de ser professor, ela não é atrativa por diversos aspectos e um desgaste grande são os baixos salários.*

As problemáticas levantadas pelos dois gestores são de difícil resolução, tanto por questões legais, como por questões estruturais. A primeira diz respeito a aspectos legais que remetem à identidade dos profissionais da Rede Federal de Educação Profissional, o qual só é possível ser alterado se houver mudança na Lei de ingresso dos professores na carreira docente. A segunda, a despeito de compormos uma categoria de servidores públicos federais de qualidade reconhecida

---

<sup>31</sup> Atualmente, da 5ª à 8ª séries do Ensino Fundamental equivalem do 6º ao 9º ano.

em todo o país, que gozam de respeito e de reconhecimento da sociedade, exige uma luta política pelo reconhecimento e pela valorização da profissão.

Acerca dessa problemática que envolve a valorização docente, Silva e Perez (2009 p. 14) afirma que “[...] em uma sociedade em que a educação ainda é tratada como privilégio [...], o professor universitário não está imune à desvalorização profissional docente, passando a viver uma ambiguidade”. Se por um lado há uma valorização reconhecida pela sociedade, por outro, existe o perigo constante da precarização da profissão em função dos revezes das políticas de governo como vem ocorrendo na atualidade em que imputa aos servidores públicos, de modo geral, atravessarem um período de 20 anos sem reajuste salarial. Embora essa imposição não se estenda às carreiras de Estado.

Vale importante ressaltar que qualquer transformação, que possa ocorrer no interior da Instituição, passa necessariamente pela formação de formadores, assim como pela renovação de suas posturas pedagógicas. Consoante Nóvoa (2000), essa mudança tem de passar pelos professores e por sua formação. Depende também da transformação das práticas pedagógicas de sala de aula.

No que concerne a uma proposta de formação continuada para os professores formadores, os entrevistados afirmaram que não há nenhuma, de acordo com o diálogo conforme as falas a seguir:

*Gestor sistêmico 1- [...] Hoje não posso afirmar que a gente tem (uma proposta formativa), mas é uma necessidade, a gente precisa trabalhar com isso.*

*Gestor sistêmico 2- Não. Nós não temos, não temos de jeito nenhum.*

No que concerne à necessidade de que os professores formadores, ao ingressarem no IFRN, devam participar de alguma formação continuada, ambos afirmaram categoricamente ser imprescindível que a Instituição tenha um projeto de formação continuada. Essas suas observações estão dispostas no diálogo que segue:

*Gestor sistêmico 1- Eu considero imperioso, acho que uma formação continuada para se trabalhar a identidade institucional, a realidade que ele vai encontrar, as cidades que ele vai se deparar*

*Gestor sistêmico 2- Com certeza*

Ambos os investigados concordaram com a necessidade de uma formação continuada a ser ministrada junto aos docentes quando de seus ingressos no IFRN, uma vez que não há caminhos

pré-definidos que possam levar à constituição de um projeto sistêmico de formação continuada para os professores formadores. Também não é simples de ser delimitado, nem de ser instituído, posto que não há definições políticas, em âmbito local.

Ressalte-se que esse trabalho de formação se faz necessário especialmente para integrar os novos contratados ao trabalho na Instituição. Sabe-se que muitos servidores passam por mudanças de ordem individual que os distancia de suas famílias, sobretudo aqueles lotados nos *campi* mais distantes de seus respectivos domicílios. Portanto, também é preciso ter disposição pessoal para que ocorram as formações e para que se dê sua adaptação à nova realidade pessoal e profissional na qual está se inserido. Isso exige um trabalho de autoconhecimento e de autorreflexão, de maneira que os professores partam das suas histórias de vida, assumam a consciência de suas subjetividades, para que possam formar suas identidades profissionais.

Pelos depoimentos dos gestores, descritos a seguir, as estratégias de formação continuada ainda não se caracterizam como algo claro e objetivo. Os depoimentos partem da constatação de que o IFRN tem condições objetivas para organizar e oferecer essas ações e que elas seriam fundamentais para a melhoria da profissionalidade docente na Instituição e, conseqüentemente, da aprendizagem e do sucesso dos estudantes. Todavia esbarram em opiniões que se situam no limiar de uma defesa sem perspectiva de ações, a curto ou médio prazos. Seus pensamentos estão reproduzidos nas falas a seguir, quando são questionados de que maneira pode ocorrer essa formação:

*Gestor sistêmico 1 – Eu acredito que nós podemos trabalhar essa formação continuada nas reuniões pedagógicas, levando para esses espaços que nós temos em cada localidade e em cada curso que ofertamos.*

*Gestor sistêmico 2 – Nós podemos investir de maneira tranquila em curso de formação, porque está dentro das 40h. Então, dentro das 40h, são raros os professores, pessoas de fora que possam ministrar cursos que possam dialogar com os nossos professores e mostrar quais são as nossas necessidades. Então eu acho que a gente está com faca e queijo para fazer isso. A gente só precisa de decisão institucional para que a gente possa garantir isso.*

Nos depoimentos dos gestores, há o reconhecimento de que a proposta de formação continuada deve ser planejada pela Reitoria e pela Diretoria Pedagógica como uma ação sistêmica, embora com a participação de outros segmentos e sujeitos. Claro está que a Gestão educacional tem a responsabilidade política de instituir esse tipo de formação, garantindo as condições para a sua realização. Também se percebe a necessidade de um projeto que envolva toda a Instituição. nomeadamente os professores que ocupam cargos de gestão pedagógica, ao serem inquiridos

sobre de quem consideram ser a responsabilidade por essa formação, deram os seguintes depoimentos:

*Gestor(a) sistêmico 1– [...]. Mas eu acho que essa responsabilidade específica é no mínimo uma responsabilidade co-participativa, vamos colocar assim, na falta de um outro termo. Da Pró-Reitoria de Ensino junto com a Diretoria Pedagógica.*

*Gestor sistêmico (2) – [...]. Então, acho que a gente precisa montar uma proposta institucional de formação de professores e eleger os colegas que discutem e que atuam nessas áreas e montar um plano mesmo de formação específica.*

Não obstante exista um discurso sobre a necessidade da formação, nada de concreto é apresentado para se materializar uma proposta efetiva. Os depoimentos, de modo indireto, apontam dificuldades que se deparam com a forma de organização estrutural do IFRN, principalmente no que diz respeito à distribuição da carga horária e à obrigatoriedade de permanência do docente no *campus*.

Sabe-se que, embora tenham dedicação exclusiva, todos têm obrigação de permanecer apenas três dias na Instituição. Esse fato compromete qualquer proposta de formação de cunho obrigatório, mesmo nos primeiros anos em que o docente cumpre o estágio probatório. Três dias são um tempo demasiado curto para o professor cumprir as obrigações da sala de aula, efetuar o acompanhamento de estágio, envolver-se nos projetos integradores, bem como desenvolver projetos de pesquisa e realizar a necessária capacitação. Por isso, esse debate comporta uma transformação substancial capaz de envolver ainda mais os docentes na Instituição, o que valorizaria ainda mais a formação continuada dos professores formadores.

Ao serem instigados a acrescentar elementos que considerassem pertinentes ao debate sobre a instituição de política de formação de formadores no IFRN, um gestor(a) afirmou que isso era urgente. O(a) outro(a) gestor(a) lembrou o passado de Escola Técnica e, em seguida, afirmou a necessidade de mais investimentos e mais dedicação por parte dos docentes, como mostra suas falas:

*– A gente tem no IFRN muitos professores que não colocam os cursos superiores no patamar que os cursos precisam, porque a instituição foi construída sobre base na Educação Básica. E educação requer muito mais investimento, muita dedicação, muito mais presença do que simplesmente dar a aula e ir embora.*

*– Não, eu acho que não. Eu acho que ter uma proposta de formação para professores formadores é algo que a gente, assim, precisa com certa urgência, porque é um dos nossos fazeres. A gente precisa garantir que a gente tenha um número de alunos formados, que a gente tenha formado com qualidade.*

Assim, após a organização, leitura e a análise das falas dos gestores sistêmicos que foram coletadas a partir da realização das entrevistas, procedeu-se a análise das entrevistas dos coordenadores de cursos de três campi que ofertam licenciaturas de Química, Física e Matemática.

#### **5.2.4 Análise das entrevistas dos coordenadores de curso**

Para a elaboração do guião da entrevista realizada com os coordenadores, tomou-se como base as respostas obtidas em algumas questões que foram levantadas no questionário aplicado junto aos professores formadores. Exemplo disso foi a indagação sobre a aquisição dos conhecimentos mais importantes, a que estes afirmaram terem adquirido nas universidades. Solicitou-se, então, que os coordenadores descrevessem de que maneira essa aprendizagem se processa atualmente nos cursos de licenciatura do IFRN.

Verificou-se, com base nas respostas emitidas pelos coordenadores, que em suas concepções, os professores consideram que a universidade responde pela base de suas formações, isto é, pela aquisição dos conteúdos específicos, ao contrário do que ocorre com o currículo do IFRN, que tem bases pedagógicas e metodológicas mais sólidas. Tais reflexões evidenciam-se em algumas falas:

*Coordenador 1) – [...] É nas disciplinas que estão diretamente relacionadas à metodologia de ensino, que de alguma maneira elas trazem discussões atuais sobre o ensino [...]*

*Coordenador 2 – [...] Isso é uma preocupação nossa. Eu também acho que a grande diferença nossa é o tipo de organização que o IF tem, porque temos professores formadores licenciados que trabalham tanto no ensino médio integrado quanto na graduação.*

*Coordenador 3 – [...] Em relação ao IFRN, o curso de licenciatura, ele já vai para o extremo oposto. É dada uma formação ao professor bem forte, bem ampla sim. A gente tem muitas disciplinas de metodologias de ensino em todos os cursos de licenciatura [...]*

Outro elemento importante reside no fato do professor lecionar na Licenciatura e no Ensino Médio Integrado. Essa prática aproxima o professor formador da realidade para a qual está a preparar os seus alunos na condição de futuros trabalhadores. O tripé ensino/pesquisa/extensão foi ressaltado nos seus depoimentos como um fator importante na formação dos professores no IFRN, conforme fica evidenciada em suas falas que estão descritas no quadro 32 a seguir:

**Quadro 32** – No contexto da atividade profissional qual a responsabilidade do IFRN com a formação continuada de professores formadores

<b>FALAS DOS COORDENADORES</b>	
COORDENADOR 1	<i>– É, eu gosto de ensinar na licenciatura e eu tenho um ponto de vista um pouco diferente, porque eu penso nos meus alunos como futuros professores. Então, quando eu ensino uma disciplina qualquer, como geometria euclidiana, eu ensino pensando como ele vai ensinar para seus alunos, tanto no fundamental como no médio [...].</i>
COORDENADOR 2	<i>– [...] a gente tem a dificuldade, como ele é formado, como se faz, não pela tentativa e erro.</i>
COORDENADOR 3	<i>– Pergunta difícil! O professor formador é aquele que tem uma proximidade muito grande com a realidade da escola básica, que sabe das suas necessidades, que entende as suas lacunas tanto estruturais como pessoais e que vê essas deficiências e as demandas da sociedade, e tenta com essa realidade preparar os futuros professores para uma realidade, a fim de que eles não se configurem nessa realidade, e sim eles venham modificá-la.</i>

Embora a pergunta tenha sido elaborada no sentido de averiguar a quem compete a responsabilidade da formação continuada, os coordenadores colocaram-se na posição de professores formadores e demonstraram uma clara preocupação com a formação dos futuros professores, bem como com a realidade que eles vão enfrentar e a possibilidade de suas intervenções como sujeitos e não como objetos. Os respondentes reafirmaram os seus compromissos de formadores, o que vai para além do ensino e da aprendizagem de conteúdos específicos, uma vez que esses compromissos passam pela necessidade de adquirir e consolidar saberes pedagógicos, reconhecendo-se que se tratam de haveres essenciais para a prática docente.

As questões seguintes foram colocadas tendo por referência as concepções sobre a formação docente, pautando-se pela especificidade do trabalho do professor do Ensino Superior, bem como pela complexidade das suas ações e dos seus saberes. A formação docente, inicial e continuada, como elemento de diagnóstico educativo, tornou-se há muito tempo foco de intervenção privilegiada de estratégias destinadas à elevação da sua qualidade. Por isso, quaisquer que sejam as mudanças preconizadas, faz-se necessário que se realizem a partir das suas reais necessidades. Nesse sentido, entende-se que os professores devem ser os protagonistas de quaisquer mudanças que possam ocorrer no âmbito escolar e, conseqüentemente, nas práticas formativas.

No quadro 33, procura-se fazer uma síntese do pensamento dos coordenadores sobre o que é ser formador docente. O ponto comum de suas reflexões é a compreensão de que as suas

ações se voltam para formandos que devem atuar na Educação Básica. Dentro da perspectiva analítica do(a) Coordenador(ra) de Curso 3, é fundamental que os licenciandos conheçam as especificidades desse nível de ensino, que saibam de suas debilidades estruturais e pessoais e, além disso, que eles reflitam acerca das demandas sociais em que as escolas estão inseridas.

**Quadro 33** – Concepções dos coordenadores de curso sobre o que é ser professor formador

<b>Falas de coordenadores de cursos</b>	
<b>Coordenador 1</b>	<i>– [...] eu penso nos meus alunos como futuros professores. Então quando eu ensino uma disciplina qualquer como geometria euclidiana, eu ensino pensando como ele vai ensinar para seus alunos, tanto no fundamental como no médio.</i>
<b>Coordenador 2</b>	<i>– [...] um professor que teria por si uma formação suficiente para promover um processo de aprendizagem para um professor ou para um formando, um cursista de um curso evidentemente, cujo objetivo seja trabalhar como professor do ensino básico.</i>
<b>Coordenador 3</b>	<i>– [...] quando eu ensino uma disciplina qualquer como geometria euclidiana, eu ensino pensando como ele vai ensinar para seus alunos, tanto no fundamental como no médio. [...] eu faço com ele, o mesmo o que eu espero que eles façam com os alunos lá do ensino fundamental e médio.</i>

Sendo assim, ser professor formador é estar em sintonia com a profissão que aquele estudante escolheu para si. Ou seja, ensinar-lhe a ensinar os conteúdos de maneira contextualizada, aproximando-os de uma realidade na qual a Educação Básica no Brasil encontra-se mergulhada. Mais especificamente, pode-se centrar a análise na escola pública, de modo a possibilitar uma aproximação com as condições de vida da maioria do povo brasileiro. Deve-se, ainda, estimular a autonomia formativa com o fito de refletir sobre possíveis mudanças sociais.

Indagou-se sobre a distinção entre um professor da Educação Básica e um do Ensino Superior, os respondentes assinalaram que, nos cursos de licenciatura, já há uma preocupação para pensar o próprio exercício da profissão. Nesse sentido, é necessário propiciar aos licenciandos, além dos conteúdos que compõem o “núcleo duro” de cada campo formativo, ferramentas didáticas e pedagógicas para o exercício profissional. Essas respostas estão sistematizadas no quadro 34 a seguir:

**Quadro 34** – O que diferencia o professor da Educação Básica do docente do ensino superior na opinião de coordenadores de cursos

<b>FALAS DE COORDENADORES DE CURSOS</b>	
COORDENADOR 1	<i>– [...] os objetivos eu vejo um pouco diferentes, nesses dois momentos, da Educação Básica e no ensino superior. No ensino superior, a gente tem que pensar além da parte social. A gente pensa na própria profissão.</i>
COORDENADOR 2	<i>– [...] o professor da Educação Básica, nos dias atuais, ele tem uma formação muito direcionada para essa educação básica [...] acredito que a gente ainda não tenha um bom encaminhamento em níveis de metodologias de curso de estruturas para formar o professor de nível superior, a não ser o professor pesquisador.</i>
COORDENADOR 3	<i>– [...] Os saberes são um pouco diferentes [...] a gente está formando um profissional que precisa ter esse conhecimento, além do conhecimento básico, conhecimento de didática, conhecimento nas áreas pedagógicas. Ele precisa ter esse conhecimento a nível de ciência pura, mas esse conhecimento não é o mesmo que ele vai repassar no ensino básico. [...]</i>

As respostas consubstanciadas no quadro 34 direcionam-se para uma convergência sobre as diferenças que existem na forma de ensinar, desde o aprofundamento dos conteúdos até às metodologias utilizadas. Deve-se registrar que há a crítica de um dos coordenadores em relação à formação dos professores do ensino superior. Segundo ele, a diferença entre os níveis docentes fica circunspecta à formação do professor de nível superior como pesquisador.

A verdade é que lecionar na Educação Básica e no Ensino Superior é totalmente diferente. A questão da faixa etária dos estudantes demanda necessidades específicas, uma vez que uns são jovens adolescentes, enquanto outros se encaminham na vida adulta. O estágio de desenvolvimento dos alunos durante a Educação Básica prescinde de um trabalho mais exigente, para além dos saberes científicos dos professores. Sua docência reclama por saberes pedagógicos, necessários à harmonização das emoções, dos sentimentos e dos valores, saberes esses que se revelam, por fim, cruciais para envolver os alunos nas tarefas escolares.

Perguntou-se, então, se os coordenadores percebiam diferenciações no trato institucional dos docentes de nível superior e dos que lecionam nas modalidades de nível médio no IFRN. Os depoimentos dos entrevistados refletem que a Instituição ainda guarda práticas que a vinculam ao ensino técnico. Seus depoimentos encontram-se no quadro 35 a seguir:

**Quadro 35** – Preocupação do IFRN com o professor do ensino superior em relação a sua profissionalidade na opinião de coordenadores de cursos

<b>FALAS DE COORDENADORES DE CURSOS</b>	
COORDENADOR 1	<i>– Eu acho que a visão que é dada para os cursos técnicos é bem maior, o espaço que é dado ao curso técnico é bem maior e, se o IFRN continua desejando oferecer o ensino superior, e um ensino superior de qualidade, ele tem que mudar esse ponto de vista.</i>
COORDENADOR 2	<i>– [...] uma parte que é muito importante da profissionalidade, do profissionalismo que é a docência, acredito que, apesar de não conhecer, acredito que não dê conta do que eu considero ideal.</i>
COORDENADOR 3	<i>– Eu acho que ainda não! [...]. Eu acho que inicialmente todo professor que entrasse deveria pelo menos ter um curso preparatório de mostrar as questões básicas de formação de professores que infelizmente nós não temos.</i>

Como se pode perceber, os coordenadores foram unânimes em afirmar que o Instituto ainda não tem uma política, tampouco uma prática, voltada para a profissionalidade do professor que atua no ensino superior. Esse fato não contribui para a consolidação de uma cultura de pesquisa e extensão universitária, nem para que os professores possam habilitar-se para refletir sobre como fazem aquilo que fazem, tomando para si uma cultura pedagógica. Por isso, é importante que sejam diagnosticados quais saberes esses professores possuem para o exercício consciente de sua profissão, para, a partir daí, desenvolverem-se ações de formação que permitam a superação de suas carências.

Vale salientar que se considerou aqui a profissionalidade como um elemento interno da profissão docente, como um dos seus pilares essenciais, uma vez que ela permite desenvolver capacidades e competências essenciais para a profissão, bem como alargar a cultura e a identidade profissional.

Interrogou-se aos coordenadores se se fazia necessária a adoção de uma política sistemática direcionada à formação dos formadores que integram o IFRN. Suas respostas se remetem a três sentimentos quanto à oferta de cursos do gênero no seio do Instituto: necessidade, importância e carência (Quadro 36):

**Quadro 36** – Opinião de coordenadores de cursos uma política de formação continuada direcionada aos professores formadores da instituição

<b>FALAS DE COORDENADORES DE CURSOS</b>	
COORDENADOR 1	<i>– [...] existem muitas possibilidades de formação, por exemplo, que é da área administrativa. Mas para professor formador é bem raro. Eu acho que a gente quer mudar um pouco esse pensamento, e até me estranha com essa pergunta. Parei para pensar que realmente tem uma falta enorme dessa formação. Ela é deixada bem de lado.</i>
COORDENADOR 2	<i>– Considero necessário. [...] A meu ver precisam de uma formação profissional direcionada ao ensino superior para docência do ensino superior. A minha preocupação, no entanto, é acho que já respondendo a próxima pergunta: como?</i>
COORDENADOR 3	<i>– Com certeza. [...] então seria interessante que o IF fizesse essa formação continuada dos seus profissionais que atuam na formação de professores.</i>

Tudo isso reafirma um dos principais fundamentos que levou à realização desta investigação sobre a necessidade de adoção de uma política de formação continuada no IFRN para os professores do ensino superior: uma formação que permita dar respostas à necessidade de um professor em sistemático estado de formação e de aperfeiçoamento, que reflita sobre as suas ações no interior da profissão. Trata-se, como assinala Day (2004, p. 12), de um compromisso intelectual e moral que o docente assume com os outros e com o eu formador:

Aos professores, aos formadores de professores e aos futuros professores, que gostam dos alunos, da vida dedicada à aprendizagem e ao ensino, que reconhecem que o ensino não é unicamente um compromisso intelectual e emocional para com os outros – quer sejam alunos, colegas de trabalho ou pais –, mas também um compromisso intelectual e emocional com o *eu* através de uma revisão e de uma renovação regular com seus propósitos e suas práticas

Em seguida, interpelou-se aos coordenadores sobre como deveriam ocorrer esses cursos de formação de formadores. Suas respostas versam sobre temporalidade, sobre o formato presencial ou a distância, sobre o órgão que porventura poderia ser o promotor. Não surgiram ideias sobre como se efetivariam os seus conteúdos. As respostas estão consignadas no quadro 37:

**Quadro 37** – Maneira mais adequada de ocorrer a formação continuada na opinião de coordenadores de cursos

<b>FALAS DE COORDENADORES DE CURSOS</b>	
COORDENADOR 1	<i>– Eu acho que poderia haver um planejamento para existir uma formação contínua, não sei se seria anual ou como seria, mas deveria ter um período de uma a duas semanas que o professor pudesse participar de curso de formação, alguns poderiam ser presencias ou a distância.</i>
COORDENADOR 2	<i>– [...] seja realmente uma formação pensada para a questão da docência, talvez até uma gestão da docência, porque, quando você toma principalmente as duas divisões da profissionalização da profissionalidade e o profissionalismo. [...]</i>
COORDENADOR 3	<i>– Eu acho que isso é questão de política pública da instituição. Se vai ser a Pró-reitoria de Ensino, ou se vai ser a questão de departamento pessoal, não sei, acho que cabe à Pró-reitoria de Ensino fazer processo de formação continuada desses profissionais.</i>

Os coordenadores deixam em aberto várias sugestões quanto à maneira como essa formação deve ocorrer: tanto na modalidade de EaD, quanto na modalidade presencial, se ministrada por professores mais experientes do IFRN ou por docentes de outra instituição, por exemplo. Para os inquiridos, há várias possibilidades de adaptar o tempo e o conteúdo da formação às necessidades formativas. Também opinaram sobre quem poderia ser o responsável pela condução da formação. Todos creditam esse papel à Pró-reitoria de Ensino, aos responsáveis pela Gestão de Pessoas ou à própria Gestão do *campus*. O que é necessário é que se defina e se institua uma política interna de formação capaz de assegurar a efetividade de tal ação.

Na parte final da entrevista, foi dada a palavra aos coordenadores para que falassem sobre quaisquer questões que tivessem sido omitidas ou que sentissem necessidade de expor. Um deles ressaltou a necessidade de a formação incluir os normativos legais que enquadram o ensino. Em sua visão, as leis se desatualizam rapidamente na educação brasileira, perante as constantes mudanças ocorridas na legislação brasileira. Assim, esse coordenador sugere formações sobre os PPC dos cursos, uma vez que estes, muitas vezes, ficam ultrapassados, inclusive em aspectos obrigatórios para o ensino superior, sem que os professores recebam qualquer (in)formação sobre o assunto, como é o caso de Curso de Libras do IFRN. Esses dados estão conformados no Quadro Síntese (Quadro 38) ao final deste capítulo.

Considerando que é um tema pertinente para a Instituição, um dos coordenadores afirmou que gostaria que esse assunto fosse tratado de forma institucional depois da defesa da Tese, ao afirmar:

*- Eu acredito que o questionário está bem amplo. Dá conta de investigar pelo menos numa visão inicial. Já responde tudo que seria importante para o tema. No entanto, gostaria que esse assunto fosse tratado de forma institucional depois da defesa. Tema bastante pertinente para nossa instituição. (Coordenador 1)*

### **5.3 O que descrevem os participantes e os documentos oficiais sobre as necessidades formativas**

Em relação ao Projeto Político Pedagógico (IFRN, 2012j), no item 4.13, que trata da formação continuada e do desenvolvimento profissional dos servidores (docentes e técnicos administrativos), é ressaltado o fenômeno da expansão institucional e são destacadas as necessidades de formação continuada dos servidores nas diferentes áreas de atuação, como veículo para apropriação das bases filosóficas da educação profissional e dos princípios formativos que perfazem a Instituição:

Muitos profissionais da educação trazem consigo singularidades nas trajetórias acadêmicas e, conseqüentemente, diferentes níveis de qualificação profissional. Desse modo, a formação continuada de servidores proporciona, principalmente, a apropriação das bases filosóficas da educação profissional e tecnológica e a compreensão dos princípios educacionais que fundamentam a proposta pedagógica institucional. A formação continuada favorece a mobilização dos servidores para se engajarem no desenvolvimento da prática educativa institucional, em consonância com o PPP e com vistas a uma educação de qualidade. (IFRN, 2012j, p. 198)

O PPP testemunha formalmente a intencionalidade da Instituição de edificar uma política de formação continuada. De fato, ela ocorre de modo assistemático sem que haja uma política específica para a sua realização sistêmica. Como já descrito no primeiro capítulo, essa política de formação continuada ocorre por meio de convênios formalizados com diversas instituições de Ensino Superior, tanto no Brasil como fora dele. No entanto, ainda não é suficiente para dar vazão às necessidades formativas inerentes aos diversos campos do conhecimento existentes no IFRN, em seus vários níveis de educação profissional (básico, técnico e tecnológico), de modalidades de ensino (presenciais e a distância) e de cursos de graduação (licenciaturas, bacharelados e tecnológicos) e de pós-graduação (*lato sensu* e *stricto sensu*) nas áreas de ciências naturais, humanas e da informação.

Logo, reitera-se o reconhecimento formal das necessidades de formação continuada, como bem assinala o PPP (IFRN, 2012j, p. 197), quando define que é preciso superar a educação tradicional e avançar para uma educação crítico-reflexiva:

[...] o caráter restrito de capacitação adere-se a um modelo de formação continuada alicerçado em uma perspectiva crítico-reflexiva. Para tanto, questões como identidade e especificidade profissional, identificação de necessidades, consecução dos objetivos institucionais e satisfação pessoal devem ser consideradas.

Ao se analisar o contexto escolar como espaço formativo e privilegiado para a construção e socialização, além da troca de experiências, é possível concluir que o IFRN possui todas as condições objetivas quanto à estrutura e às estratégias metodológicas, para a realização de formação continuada. Conforme descreve o PPP (IFRN, 2012j), essa formação deve se dar por meio da disseminação da pesquisa e dos estudos de caso, pela realização de reuniões pedagógicas, por grupo de estudos e seminários, pela participação em processos de construção do projeto político-pedagógico institucional e em programas de formação continuada.

Assim, com base na análise dos dados coletados na pesquisa de campo e do estudo dos documentos oficiais, alcançou-se uma visão caleidoscópica das necessidades formativas do IFRN, com base nas falas dos professores, por intermédio da aplicação do questionário, dos depoimentos extraídos em entrevistas, dos gestores sistêmicos e coordenadores de cursos. Percebeu-se, então, que há um sentimento comum da necessidade da formação continuada, na medida em que tanto uns como outros percebem a importância da formação dos formadores e apontam estratégias para o desenvolvimento de tais cursos, além de apresentarem propostas dos espaços onde deve ser desenvolvida e quem deve ser contemplado pelas demandas formativas. Não obstante, cabe aos gestores sistêmicos a elaboração e efetivação de propostas formativas que atendam, em primeiro lugar, às necessidades formativas dos docentes, não apenas dos que atuam no ensino superior, mas em todos os níveis de ensino. Essa formação deve ser intrínseca à necessidade do desenvolvimento do currículo sempre em construção, atendendo ao seu caráter evolutivo.

Para efeito de sistematização de dados extraídos na pesquisa de campo, elaborou-se um quadro sintético contemplando as diversas propostas apresentadas pelos três segmentos que constituíram o *corpus* investigativo. Esses dados estão consubstanciados no quadro 38 a seguir:

**Quadro 38** – Síntese das necessidades formativas e caminhos apontados

NECESSIDADES FORMATIVAS E CAMINHOS APONTADOS		
DOCENTES	GESTORES SISTÊMICOS	COORDENADORES DE CURSO
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cursos de metodologias de ensino;</li> <li>• Práticas pedagógicas contextualizadas;</li> <li>• Aprendizagem significativa;</li> <li>• Interdisciplinaridades;</li> <li>• Ensino pela pesquisa;</li> <li>• Ensino por investigação;</li> <li>• Ensino por analogias;</li> <li>• Resolução de problemas;</li> <li>• Mapas conceituais;</li> <li>• Uso das TICs;</li> <li>• Cursos para docentes não licenciados;</li> <li>• Educação profissional como campo do conhecimento;</li> <li>• Psicologia da Aprendizagem;</li> <li>• Didática do Ensino Superior;</li> <li>• Concepções de currículo;</li> <li>• Formação de professores;</li> <li>• Planejamento;</li> <li>• Correntes pedagógicas;</li> <li>• Educação de jovens e adultos como campo do conhecimento.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eu acredito que nós podemos trabalhar essa formação continuada nas reuniões pedagógicas, levando para esses espaços pessoas de fora que possam ministrar cursos, que possam dialogar com os nossos professores e mostrar quais são as nossas necessidades que nós temos em cada localidade e em cada curso que ofertamos.</li> <li>• Nós podemos investir de maneira tranquila em curso de formação, porque está dentro das 40h. Então, dentro das 40h, são raros os professores que não têm dedicação exclusiva. Então eu acho que a gente está com faca e queijo para fazer isso. A gente só precisa de decisão institucional para que a gente possa garantir isso.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ocorre sempre na área administrativa. Mas para professor formador é bem raro, eu acho que a gente tem que mudar um pouco esse pensamento. Ela é deixada bem de lado.</li> <li>• Considero necessário. A meu ver precisam de uma formação profissional direcionada ao ensino superior[...], para docência do ensino superior.</li> <li>• Seria interessante que o IF fizesse essa formação continuada dos seus profissionais que atuam na formação de professores.</li> </ul>



---

## **Capítulo VI - Análise e interpretação dos resultados**

---



Neste capítulo, proceder-se-á à análise e interpretação dos resultados obtidos, que serviram de base para a presente Tese e que foram apresentados no capítulo anterior. Para a tabulação do conjunto dos dados estatísticos coletados, tomou-se por base as respostas dos participantes do estudo, as quais foram organizadas por meio de quadros, tabelas, figuras e gráficos.

Para o procedimento analítico e interpretativo, portanto, recorreu-se às categorias utilizadas na apresentação dos resultados. Ademais, sempre que pertinente, lançou-se mão do enquadramento teórico, apresentado na primeira parte deste trabalho e que permitiu consignar credibilidade ao estudo.

As questões propostas e os procedimentos utilizados para a recolha de dados – por meio de questionários, entrevistas, análise de documentos institucionais – tinham por finalidade responder às questões de pesquisas, as quais procuravam evidenciar o pensamento dos docentes sobre a profissionalidade do professor formador e suas necessidades formativas

Os estudos foram realizados, no contexto da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, tomando como base a revisão da literatura existente sobre profissionalidade dos professores formadores, formação continuada de docentes e desenvolvimento curricular, bem como os estudos dos documentos institucionais desde a ETFRN, passando pela cronologia do CEFET e, por fim, do IFRN, conforme abordado nos capítulos I e II.

O contexto da atividade profissional no IFRN é desafiador, uma vez que, como instituição pluricurricular, concilia vários campos de saber, nomeadamente: a Educação Profissional e Tecnológica, nos níveis básico, técnico e tecnológico; a Educação de Jovens e Adultos (EJA), um campo de conhecimento específico que exige do professor competências para interagir com um público adulto; as Licenciaturas em diferentes áreas do saber; e os Cursos de Pós-Graduação. Esses distintos campos do saber, com as suas especificidades, foram identificados pelos respondentes como prioridades tanto em termos investigativos como formativos.

No segmento de análise seguinte, abordou-se um conjunto de questões relacionadas com os *Saberes Docentes*, uma vez que se trata de elementos essenciais para o exercício da profissão. Tendo como referência os objetivos propostos no início deste projeto de investigação, organizou-se o estudo em torno de duas grandes dimensões: caracterização da profissionalidade de professores formadores e recolha de elementos para elaborar uma proposta de formação continuada. No âmbito das duas dimensões referidas, os dados foram analisados em função de cinco categorias,

quais sejam: Saberes Docentes, Concepções de Professor Formador, Contexto da Atividade Docente, Desenvolvimento Curricular e Formação continuada.

### 6.1 Saberes docentes

O saber é, antes de tudo, o resultado de uma produção social. Nesse sentido, é muito mais que o fruto de uma interação entre sujeitos ou de uma interação linguística em um determinado contexto e somente “terá valor na medida em que permita manter um processo aberto de questionamento. Assim, o saber dos professores é argumentativo e social.” (Gauthier, et. al 1998). Enquanto sujeitos situados em um contexto específico, que está preparado para alcançar objetivos pedagógicos, os professores tomam decisões a partir de situações inusitadas, fazem julgamentos e mobilizam saberes que são necessários para as suas tomadas de decisões.

Conforme Flores e Pacheco (1999, p. 22), o conhecimento escolar pode ser compreendido como um “conjunto de saberes, contextualizado por um sistema concreto de práticas escolares, refletindo as concepções, percepções, experiências pessoais, crenças, atitudes, expectativas e dilemas do professor.” Desse modo, entende-se que o professor se encontra diante de “um saber ou de uma multiplicidade de saberes com regras e princípios práticos, expressos nas linhas de ação docente.” (Flores & Pacheco, 1999, p. 22).

A apropriação desses saberes resulta em grande parte da formação inicial que os docentes adquirem, uma vez que é nesse momento que se projeta e se idealiza, de forma consubstanciada, o futuro da profissão. Daí a necessidade de ouvirmos os professores acerca da importância que consignam à formação inicial.

Quando questionados sobre qual a formação que consideram ser mais relevante para a preparação de um professor formador, os inquiridos enaltecem o papel da formação inicial, considerando a licenciatura como habilitação mínima para poder trabalhar na docência e uma formação *lato sensu*<sup>32</sup> para tornar-se habilitado a trabalhar na formação de professores.

Esta tem sido a luta dos professores, uma vez que no Brasil existem ainda docentes sem uma formação adequada. Acresça-se a isso o fato de que não basta ser licenciado para desempenhar funções docentes no ensino superior, isto é, não basta ter apenas o domínio dos

---

<sup>32</sup> A propósito da expressão *lato sensu* importa referir que, de acordo com determinação emanada pelo Ministério da Educação (MEC), no Brasil, existem duas modalidades de cursos de pós-graduação: (i) os cursos *lato sensu* – compreendem programas de especialização e MBAs (Master in Business Administration); têm como principal finalidade o aperfeiçoamento profissional e uma duração que não pode ser inferior a 360 horas, ainda que possam ser realizados a distância; os estudantes que concluírem o curso com êxito obtêm um certificado; (ii) os cursos *stricto sensu*, que envolvem os mestrados acadêmicos, os mestrados profissionais e os doutoramentos. Neste tipo de cursos, mais direcionados para a investigação, facultam-se conhecimentos inseridos em determinadas áreas mais específicas; aos estudantes que concluem o curso é atribuído o diploma. Para um esclarecimento mais cabal consultar <http://portal.mec.gov.br>.

conteúdos para ser professor, uma vez que os saberes que compõem a profissão vão para além disso, conforme consta na própria LDB 9394/96:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade Normal. (Brasil, 1996)

Em qualquer nível de ensino que o docente leccione, ou qualquer que seja o curso no qual desempenhe suas funções, é necessário ter conhecimentos que são específicos da docência. Como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, as Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2015, p. 2) reiteram que a docência

Envolve conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem entre conhecimentos científicos e culturais, nos valores éticos, políticos e estéticos inerentes ao ensinar e aprender, na socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo.

Esta determinação é reconhecida pelos professores que participaram do presente estudo, uma vez que chamaram a atenção para a importância atribuída a cada professor, verticalizando esse conhecimento desde a formação inicial, obtida pela realização da licenciatura, até a formação doutoral, hoje requisito para ser professor formador.

A propósito do *saber profissional* do professor, Morgado (2011) considera que esse saber não pode se restringir ao mero domínio de um conjunto de conhecimentos científicos relativos aos conteúdos curriculares ou de um conjunto de conhecimentos científicos e metodológicos das Ciências da Educação. Cabe, portanto, questionar não o saber que o docente deve adquirir para ensinar, mas os saberes que são necessários ou imprescindíveis para agir de forma competente como professor formador.

Em idêntica linha de pensamento, Tardif (2002) afiança que as relações dos professores com os saberes não são estritamente cognitivas, isto é, não se resumem aos conhecimentos da sua área específica de trabalho, mas são mediadas por saberes oriundos de outras fontes, tais como os saberes pedagógicos e os saberes construídos ao longo da experiência de cada docente na profissão.

Com base nesse pressuposto, foi pedido aos professores que indicassem o nível de importância que atribuíam a cada um desses saberes: Saberes Disciplinares, Saberes Pedagógicos e Saberes da Experiência. Essa classificação de saberes é também definida por Pimenta (1999),

quando divide os saberes da docência divide em três: a experiência, o conhecimento e saberes pedagógicos.

A questão fundamental para a compreensão deste processo é de que os saberes não são excludentes, não existindo uma ordem ou hierarquia, isto é, todos os conhecimentos são imprescindíveis na formação do professor. Importa lembrar que os saberes da experiência apenas são adquiridos com o tempo e as vivências no seio da profissão. A esse respeito, Tardif (2002, p. 15) considera que

O saber dos professores não é o ‘foro íntimo’ povoado de representações mentais, mas um saber sempre ligado a uma situação de trabalho com outros (alunos, colegas, pais, etc), um saber ancorado numa tarefa complexa (ensinar), situado num espaço de trabalho (a sala de aula, a escola), enraizado numa instituição e numa sociedade.

Trata-se, como refere (Tardif, 2002, p. 16) de “um saber materializado através da formação, de programas, de práticas coletivas [...], ao mesmo tempo saberes deles”. Portanto, os saberes dos professores não emergem apenas de uma única fonte, razão pela qual reitera-se que não são excludentes, pois são construídos no emaranhado da profissão, costurado pelas histórias da vida pessoal e profissional de cada docente.

Nesse sentido, em relação aos saberes profissionais dos professores, Tardif (2002) procura evidenciar que o processo de construção do profissional professor não se restringe ao presente. As fontes de aquisição dos saberes dos professores referem-se, igualmente, às experiências do presente e do passado e aos conhecimentos adquiridos no contexto da sua vida pessoal e familiar, assim como em toda a sua trajetória escolar. No fundo, um conjunto de elementos que são decisivos na constituição da identidade profissional. Sobre a definição do conhecimento profissional dos professores, Roldão (2007, p. 98) considera que

A formalização do *conhecimento profissional* ligado ao acto de *ensinar* implica a consideração de uma constelação de saberes de vários tipos, passíveis de diversas formalizações teóricas – científicas, científico didáticas, pedagógicas (*o que ensinar, como ensinar, a quem e de acordo com que finalidades, condições e recursos*), que contudo, se jogam num único saber integrador, situado e contextual – *como ensinar aqui e agora* –, que se configura como ‘prático’.

A autora define, ainda, como elemento central do conhecimento profissional docente a capacidade de *mútua incorporação*, coerente e transformadora, de um conjunto de componentes de conhecimento (tomando as categorias *shulmianas* como referente dessas componentes). Assim, o conhecimento profissional docente, pela singularidade e imprevisibilidade das situações e das pessoas, requer o *questionamento permanente*, quer da acção prática (mas não só dela, como

induzem algumas leituras do senso comum diante do paradigma reflexivo), quer do conhecimento declarativo previamente adquirido, quer, ainda, da experiência anterior.

Nas suas atividades pedagógicas cotidianas, os professores elaboram as suas planificações, executam o plano didático, escolhem as metodologias que julgam adequadas, organizam as tarefas para os alunos, administram a sala de aula, mantendo a disciplina, e constroem os instrumentos de avaliação. Por outras palavras, os professores tratam da gestão dos conteúdos e da gestão da sala de aula e, por isso, necessitam de recorrer a diferentes saberes, necessários para concretizar os objetivos previamente definidos. Portanto, os saberes disciplinares, os saberes pedagógicos e os saberes da experiência, escolhidos para a pesquisa, são apenas uma escolha metodológica, entre outros saberes, a partir dos quais se estrutura a profissão docente.

A respeito do trabalho docente, Roldão (2007, p. 8) sugere que,

Em vez de *prática* docente, falar da *acção de ensinar*, enquanto acção inteligente fundada num domínio seguro de um saber. Esse saber emerge dos vários saberes formais e do saber experiencial, na certeza de que uns e outros se aprofundam e questionam. Torna-se saber profissional docentes quando e se o professor o recria mediante um processo mobilizador e transformativo em cada acto pedagógico, contextual, prático e singular.

É na singularidade das situações vivenciadas pelos professores em seu contexto profissional, que deverá saber mobilizar esses saberes que possui, transformando-os em um modo de agir refletido.

## **6.2 Saberes disciplinares**

Quando o formando torna-se professor, eles são certificados de que estão aptos a lecionar uma disciplina, ou disciplinas, que têm um conjunto de conhecimentos específicos. Apesar da consciência que se tem de que os saberes ou conhecimentos disciplinares sozinhos nunca serão suficientes para o exercício da prática docente, sabe-se também que eles serão sempre imprescindíveis para uma formação docente sólida. Isso porque ser professor é principalmente o exercício de um ofício que se nutre de uma prática com saberes. Do mesmo modo, sabe-se que a atividade do profissional docente não é apenas instrumental, isto é, não é apenas uma atividade dirigida para a solução de problemas, ou um conjunto de teorias e técnicas científicas em que existe uma hierarquia nos níveis de conhecimento e um processo lógico de derivação entre os mesmos (Gómez, 1998).

Autores como Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003, p. 154) definem os saberes disciplinares como aqueles que saberes que são

Produzidos pelos pesquisadores e cientistas nas diversas disciplinas científicas, ao conhecimento produzido a respeito do mundo e legitimado pela academia. São os saberes vinculados aos conteúdos das diferentes disciplinas que devem estudar os futuros profissionais, para dominarem os conteúdos dos programas escolares, exemplo: matemática, ciência, português, geografia, etc.

Corroborando com esse pensamento, Tardif (2002) ressalta que os saberes disciplinares compõem o repertório dos saberes científicos, não devendo, no caso em apreço, serem concebidos de modo desintegrado dos saberes pedagógicos, pois a docência caracteriza-se pelo desenvolvimento de competências específicas, gerando um modo de fazer próprio, uma vez que nessa profissão não basta ter o domínio apenas do saber científico. No campo da docência, é imprescindível compreender como esse saber deve ser ensinado. Logo, as dimensões envolvidas no processo de ensinar e aprender são ilimitadas. Quando se trata da construção e aquisição de saberes inerentes à profissão, Tardif (2002) lembra que é necessário compreender que sua relação com os saberes não é de busca de coerência, mas de utilização integrada no trabalho, em função de vários objetivos que procuram atingir simultaneamente e não pode ser pensada segundo um modelo aplicacionista da racionalidade técnica.

Assim, no contexto desta investigação, os dados recolhidos apenas afirmam a importância que os inquiridos atribuem ao conhecimento e ao domínio dos saberes nas áreas específicas em que foram formados, sem deixar de ter em conta os saberes da experiência, que colocam em segundo lugar, seguidos dos saberes pedagógicos.

Segundo Pimenta (2007), a necessidade de, atualmente, os professores discutirem a questão dos conhecimentos, que aqui foram denominados de saberes, é uma tarefa bastante complexa, mas um passo importante e necessário no processo de construção da identidade profissional dos professores nos cursos de licenciatura. Isso pôde ser verificado por meio dos dados coletados, no percurso desta investigação, e expostos no capítulo anterior desta Tese.

### **6.3 Saberes pedagógicos**

No que tange aos saberes pedagógicos, quando questionados sobre a importância que atribuem a eles, 50% dos professores (24 em 48) consideraram-nos muito importantes, 25% consideraram-nos importantes e 25%, pouco importantes. Esses resultados parecem preocupantes, uma vez que  $\frac{1}{4}$  dos participantes não reconhecem os saberes pedagógicos como fundamentais para o exercício da profissão.

Convém ressaltar que não há saberes pedagógicos que “funcionem” sem os saberes disciplinares, isto é, na docência, esses saberes são dialeticamente interdependentes, na medida em que são partes de um todo que se constitui para dar sentido ao que vai ser transmitido para o aluno e trabalhado com e pelo educando. Portanto, 75% dos professores pesquisados, ao afirmarem a importância dos saberes pedagógicos para o professor formador, reconhecem que não basta a experiência e os conhecimentos específicos da disciplina, o que permite compreender a utilização frequente da expressão “saberes didático-pedagógicos” para simbolizar essa interdependência de saberes. Em contrapartida, 25% ainda não atentaram para a significativa importância desse conhecimento.

A propósito desta sistematização dos saberes docentes, Pimenta (1999) ressalta que, com alguma frequência, na história da formação de professores, esses saberes têm sido trabalhados como blocos distintos e desarticulados, o que permite que, por vezes, uns saberes se sobreponham aos outros, sobretudo como reflexo do *status* e poder que adquirem na academia.

De acordo com Pimenta (1999) em diversos momentos históricos, ora se deu o predomínio dos saberes pedagógicos, em que se destacavam os temas do relacionamento professor-aluno, a importância da motivação e do interesse dos alunos; ora predominou a pedagogia baseada na ciência psicológica, contribuindo para a criação da psicopedagogia. Por outras vezes, em alguns momentos, o foco desses saberes privilegiou as técnicas de ensino, o que concorreu para a emergência e o reconhecimento do papel da tecnologia. Mas traz-se aqui uma posição teórica a partir do pensamento de Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003, p. 156), quando afirmam que

O ensino dos conteúdos de uma disciplina exige, além do conhecimento de seus conceitos básicos, a compreensão das estruturas, as formas pelas quais eles se tornam compreensíveis para os alunos em contextos específicos. Essa questão é chave na profissionalização do professor.

Assim, pode-se perceber que, a despeito do enfoque dado a esses saberes, eles são imprescindíveis para que os professores possam agir profissionalmente com base em saberes que também são oriundos de outros campos das ciências como a psicologia, a pedagogia, a didática, etc. e que são adquiridos na formação inicial e em programas de formação continuada baseados nas reais necessidades docentes e nas situações concretas surgidas a partir do cotidiano do trabalho do professor.

#### **6.4 Saberes da experiência**

Quando se trata do trabalho realizado pelos professores formadores, observa-se, por meio das respostas obtidas e demonstradas no capítulo anterior desta Tese, que a experiência docente é considerada uma “mais valia” em termos de saberes profissionais, sendo considerada muito importante para o desenvolvimento da profissão. Todavia, não podemos deixar de registrar que os pontos de vista dos respondentes se dividem, uma vez que, aos 54% de inquiridos, que consideram os saberes da experiência muito importantes em termos profissionais, se contrapõem 31%, que os julgam menos importantes.

No que diz respeito a esses saberes da experiência especificamente, Pimenta (1999) lembra que, quando os estudantes chegam aos cursos de formação inicial, eles já são portadores de um conjunto de saberes sobre o que é ser professor. Para isso, contribuem os saberes da sua experiência, no contato com diferentes professores ao longo da sua vida escolar na condição de aluno. Sendo assim, experiências mais ou menos positivas que vivenciaram carregam, em si, a marca daqueles docentes que sabiam ensinar e dos que, mesmo “sabendo” muitos conteúdos, tinham dificuldade em partilhá-los com os estudantes. Além disso, ao ingressarem nos cursos de formação, esses licenciandos também trazem consigo as representações e os estereótipos que a sociedade foi congeminando sobre o que é ser professor. Por fim, outros formandos já se encontram imbuídos da experiência de ter realizado atividade docente, como, por exemplo, na formação do magistério em nível médio.

Nesse sentido, o desafio que a autora coloca aos professores formadores é o de colaborarem no processo de passagem dos alunos do seu *ver o professor como aluno* para *ver-se como professor*, o que é mais plausível de conseguir por quem já lecionou, uma vez que os saberes da experiência “são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem.” (Pimenta, 1999, p. 20).

Assim, a aquisição de competências docentes apoia-se nos saberes experienciais acumulados na trajetória profissional sendo, muitos deles, oriundos de uma reflexão sistemática sobre o fazer, de modo a intervir significativamente na condução da *práxis* educacional.

Os saberes da experiência na concepção de Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003, p. 157), “são construídos pelos professores, no seu trabalho. São marcadamente determinantes no processo de profissionalização docente. Podem manifestar-se como crenças explícitas, metáforas,

imagens, etc.” para os referidos autores esses saberes podem pertencer tanto ao universo do senso comum como ser baseado na reflexão promovido pelo grupo profissional a qual esses professores pertencem no ambiente escolar.

Ora, em uma sociedade complexa, onde a fragmentação inicial das informações chega mascarada de conhecimentos, é tarefa do professor desmistificar esse processo, dar sentido a essas informações e promover a reflexão sobre os desafios contemporâneos. Para o professor formador, por sua vez, o desafio é o mesmo, ou seja, para além do domínio dos conhecimentos específicos da sua disciplina e dos conhecimentos pedagógicos, é necessário possuir conhecimentos que lhe permitam uma formação para e pela pesquisa. Todo esse conjunto de conhecimentos/saberes resulta, em grande parte, do acúmulo de experiências vivenciadas na vida e na profissão, conforme se pode atestar por meio da reflexão de André e Pesce (2012, p. 43) que segue:

A formação do professor pesquisador também pode ser vista como uma forma de ajudar a melhorar o ensino, possibilitando que o docente exerça, com os alunos, um trabalho que vise à formulação de novos conhecimentos, ou o questionamento tanto da validade quanto da pertinência dos já existentes. É essencial que o professor deixe de ser um técnico, reproduzidor das práticas convencionais que são internalizadas pela força da tradição, e passe a ser autor de sua ação educativa

Nessa perspectiva, pôde-se observar que os professores que participaram do presente estudo reconheceram a importância atribuída ao papel da pesquisa, considerando-a como uma das atribuições essenciais do professor formador na graduação, sem deixarem de destacar que a formação na pós-graduação é muito importante para o seu trabalho. Além disso, a dimensão reflexiva mostrou-se para eles também como essencial, o que de fato o é, posto que estimula o pensamento crítico ou decorre dele, atingindo um sentido pedagógico. Nessa ordem de ideias, salienta-se que a “pesquisa pode contribuir para operar as mudanças na visão de mundo dos estudantes iniciantes, já que é uma atividade problematizadora da realidade, o que pode levá-los a se engajarem em projetos de uma sociedade mais justa e menos desigual.” (André & Pesce, 2012, p. 43).

Entretanto, importa ressaltar que, para o professor desenvolver um trabalho de iniciação científica com os seus alunos, é importante verificar que ele precisa ter uma formação nesse domínio. Trata-se, assim, de uma formação *stricto sensu*, necessária para desenvolver essa competência acadêmica, cujas bases se encontram no processo ação-reflexão-ação, englobando, para além dos conhecimentos da disciplina, a prática da pesquisa.

## 6.5 O professor formador

A formação do professor para lecionar nas licenciaturas exige que se percorra um longo caminho, no âmbito da formação acadêmica, sobretudo de cariz “intelectual, fundada em um saber racional, que é objeto de uma formação cujos procedimentos são explícitos, e dotado de uma forte legitimidade.” (Trousson, 1992, citado por Lamy, 2003, p. 42).

Nesse sentido, para Lamy (2003), o que fundamentaria a profissão poderia ser compreendido como “um saber racional” (um conjunto de conhecimentos que representa o *vade mecum* do profissional), um saber proporcionado por uma formação centrada “nos procedimentos explícitos” (os planos e dispositivos de formação) e uma “formação” ela própria muito legitimada, isto é, reconhecida e impulsionada pela instituição para servir de referência.

A esse respeito, Silva (2011), quando define o que é “ser professor”, refere-se à qualificação ou aos atributos que nutrem o seu processo de desenvolvimento e a construção da identidade profissional, e de como isso se relaciona com um percurso, convencionado em determinadas etapas de formação, que começa de forma precoce, com os exemplos assimilados ainda quando aluno, em um processo de aculturação e modelação, passa por uma etapa de iniciação institucional (aprender a ensinar) e continua ao longo do percurso profissional, em uma perspectiva de formação permanente ao longo da vida.

No que tange ao professor formador, caracterizado neste trabalho como um professor que trabalha na formação de professores, mais especificamente nas licenciaturas do IFRN, pode-se afirmar que, para além da formação adquirida no seu percurso formativo, desde a formação inicial até os cursos *stricto sensu*, essa formação ocorre quase sempre no campo do conhecimento específico de sua área de formação disciplinar.

Assim, no contexto de atuação docente, o profissional formador deve apropriar-se das concepções da formação e da organização pedagógica, tanto com os seus pares como individualmente. Além disso, ele é responsável pelo acompanhamento de estágios, pelo desenvolvimento de projetos de pesquisa e de extensão, para além de não poder descurar a contínua reflexão crítica, elemento necessário à própria docência, e dos conhecimentos de outros campos do saber, aos quais deve recorrer, tais como a Psicologia da Educação, a Sociologia e a Filosofia da Educação. Esses elementos conferem à profissão docente uma singularidade significativa, que deve ser desenvolvida por esse profissional, no sentido de transpor o

conhecimento para seus alunos, conforme se pode atestar pelas palavras de Roldão (2005, p. 15), que seguem:

Considera-se que o professor ensina porquê e enquanto é especialista da função de estabelecer, fundamentado em saber próprio, a ligação entre os dois polos de que é mediador – o – saber e o – aprendente [...]. A leitura da função configura uma dupla transitividade – o professor é aquele que ensina não só alguma coisa, mas alguma coisa a alguém. Define-se, nesta perspectiva, como um profissional do ensino: alguém que sabe – e por isso pode, e a sociedade espera que o faça – construir a passagem de um saber ao aluno.

Esse processo bitransitivo de ensinar algo a alguém requer, por sua vez, um ambiente propício para tal. Nessa perspectiva, o IFRN preocupa-se com a questão, ao considerar, conforme o PPP(IFRN, 2012j, p. 200), que

(...) a formação continuada de servidores implica a adoção de princípios aliados à necessidade de fortalecimento e de criação de determinados espaços e tempos, ambos institucionalizados, favorecedores de processos coletivos de reflexão sobre a prática pedagógica e a intervenção nessa mesma prática. Para o efeito, procura-se construir, como ambientes formativos, a investigação científica e a problematização da realidade.

Entre os espaços que podem se constituir como ambientes favoráveis para o processo ensino-aprendizagem, destacam-se as reuniões pedagógicas e as reuniões de grupo que ocorrem semanalmente na Instituição, conforme previstas na jornada de trabalho docente. Portanto, esses espaços/tempos na construção da profissão docente são imprescindíveis para a formação continuada.

À medida que se aprofundam os estudos sobre a formação de professores (formadores), mais se constata que o seu exercício docente é complexo e exige, para além do domínio dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, um corpo de conhecimentos profissionais sobre como ensinar e a quem ensinar. Ou seja, faz-se necessário a apropriação de um conhecimento por parte do professor formador capaz de ajudá-lo a planejar e concretizar um conjunto de ações sobre o ato de ensinar, proporcionando aos futuros professores condições para desenvolver capacidades e competências essenciais para o exercício da profissão.

Nos seus processos formativos, os professores formadores exercem uma forte influência sobre os formandos, por vezes circunscritas, em grande parte, à repetição das suas práticas pedagógicas, gerando junto aos estudantes em formação um processo cíclico. Essa é uma das razões pelas quais a formação pedagógica é uma necessidade que se impõe para quem atua nos cursos de formação docente.

As respostas obtidas pela aplicação dos instrumentos de pesquisa revelaram um repertório baseado no paradigma emergente da formação, em que o professor é competente no seu agir e em que o modelo formativo é fundamentado na investigação/reflexão/crítica da prática em sua relação dialética com a teoria (Ramalho, Nuñez & Gauthier, 2003). Esses aspectos são tidos em conta, quando se define o professor formador como um profissional que é responsável, por exemplo, por contribuir para uma educação emancipatória; ou para a formação de um profissional comprometido técnica e eticamente com o seu trabalho de maneira que desempenhe na instituição escolar, além de sua função docente de sala de aula, compreenda seu papel de professor formador como aquele que participa da construção e *proporciona a articulação do currículo*.

## **6.6 O contexto da atividade docente**

A importância do contexto em que o professor desempenha, ou deve desempenhar, as suas atividades docentes – escola / universidade – deve ser visto como um contexto profissional interativo que determina as ações que estruturam o seu desempenho e é determinado por elas. Essas ações nutrem também o seu desenvolvimento profissional ao longo da sua carreira.

A respeito da valorização do trabalho docente, Pimenta e Anastasiou (2010, p. 161) afirmam que “a valorização da docência no ensino superior ocorre de formas diversas”, sendo condicionada de forma significativa pelos “contextos institucionais em que se realiza”. E ainda de acordo com as autoras, podemos afirmar que as concepções dos professores sobre o papel que desempenham estão impregnadas pelas finalidades educativas da instituição

No permanente exercício da crítica que se sustenta na pesquisa, no ensino e na extensão, ou seja, na produção do conhecimento que se dá pela problematização do conhecimento historicamente produzido, de seus resultados na construção da sociedade humana e das novas demandas e desafios que ela apresenta. (Pimenta & Anastasiou, 2010, pp. 161-162)

De facto, a docência universitária compreendida em suas múltiplas dimensões do conhecimento e em diferentes lógicas do conhecimento, faz da universidade um lugar privilegiado de partilha de saberes, convivência e humanização da ciência. Um lugar onde a construção do conhecimento deva refletir sobre sua própria condição, articulando e interligando saberes.

Ainda acerca da reflexão sobre o contexto escolar, Alarcão (2001, p. 17) afirma que:

Se a escola é um edifício, ela não é só um edifício. É também um contexto e deve ser, primeiro que tudo, um contexto de trabalho. Trabalho para o aluno. Trabalho para o professor. Para o aluno o trabalho é a aprendizagem em suas várias dimensões. Para o professor, é a educação na multiplicidade de suas funções.

Para além das considerações que Alarcão (2001, p. 17) faz sobre o contexto escolar quanto a sua importância, tece ainda a seguinte consideração sobre o mesmo:

Um bom contexto de trabalho requer um ambiente de exigente tranquilidade e de conscientização do lugar que cada um deve desempenhar. A escola tem de ser a escola do sim e do não, onde a prevenção deve afastar a necessidade de repressão, onde o espírito de colaboração deve evitar as guerras de poder ou competitividade mal-entendida, onde a crítica franca e construtiva evita o silêncio roedor ou a apatia empobrecedora e entorpecedora.

No mundo moderno, a escola é responsável pela socialização objetiva do conhecimento. Ela foi criada para transmitir conhecimentos, organizar, estruturar e estimular a aprendizagem e que são verdadeiros lugares de aprendizagem (Fullan & Hargreaves, 2001). Houve um tempo em que a escola era privilégio de poucos, pois funcionava como *locus* de ascensão social, ou seja, quem por ali passava tinha um futuro garantido. Nessa altura, o professor tinha uma função definida, cujo papel era, essencialmente, transmitir os conhecimentos acumulados pela sociedade. O que observamos hoje é que há décadas se vem atribuindo à escola o papel da família, em uma tentativa crescente de que a instituição escolar se assuma como única responsável pela educação de crianças e jovens. Aos professores é imputada a responsabilidade de arcar com o compromisso de assumir todo o encargo sobre o conhecimento produzido pela humanidade e de lidar, de forma eficiente e eficaz, com uma sociedade informatizada onde, diariamente, incontáveis níveis de informações bombardeiam os alunos.

Nesse sentido, Fullan e Hargreaves (2001, p.63), consideram que,

Para perceber o modo como os professores ensinam, é importante compreender estas circunstâncias e o *contexto* em que trabalham. Precisamos entender o modo como o ambiente dos docentes influencia as suas práticas: necessita-se de uma compreensão *ecológica* do ensino – do modo como este se desenvolve, de forma a adequar-se ao ambiente as formas como o podemos e devemos mudar, se quisermos alterar o que ocorre no seu interior.

Na escola, *locus* onde se desenvolve a atividade docente pode tornar-se estressante, na medida em que se exigem do professor papéis que não lhe competem desempenhar. O contexto escolar deve contribuir para o fortalecimento da identidade docente e para o desenvolvimento profissional do professor. Ao mesmo tempo, deve permitir o aprofundamento dos seus saberes, que não se inserem em um “lugar único”, mas em uma conjuntura plural, compósita e heterogênea (Tardif, 2002, p.18). Isso porque, segundo o autor, trata-se de um processo que envolve, no próprio exercício do trabalho, um conjunto de conhecimentos e de saberes-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de naturezas diferentes. Esses aspectos devem ser considerados em qualquer proposta de formação que pretenda, de facto, apoiar o professor na

sua trajetória profissional. E, assim, como afirmam os autores Fullan e Hargreaves (2001, p. 70), a compreensão do contexto profissional proporciona uma “maior probabilidade de crescimento e aperfeiçoamento” do professor aumentando sua “capacidade de corresponder às expectativas e novas ideias oriundas do ambiente mais global.”

## **6.7 Desenvolvimento curricular e formação continuada**

As concepções sobre o currículo e sobre a forma como ele deve ser desenvolvido no contexto escolar foram abordadas no capítulo II, onde concluímos que o desenvolvimento curricular pode ser considerado de forma mais ampla e com maior visibilidade, incidindo em todo o sistema educativo, ou de forma mais localizada, quando se trata de uma determinada instituição, mesmo que esta seja multicampi, como é o caso do IFRN. Do mesmo modo, o desenvolvimento do currículo pode também ser mais individualizado, ou seja, protagonizado por um docente ou um grupo de docentes, ao socializarem e desenvolverem práticas curriculares com base nas suas experiências com as disciplinas que lecionam.

Nas respostas às questões 19, 19.1, 19.2, 19.3 e 19.4, descritas no capítulo V, relacionadas com o currículo, tornou-se evidente a falta de familiaridade dos inquiridos com o tema, ao emitirem respostas vagas e aleatórias sobre qualquer formação de que tivessem participado por iniciativa própria ou mesmo promovida pela instituição.

Embora as respostas tenham sido negativas quanto à formação na área do currículo, a procura de uma prática dialógica está presente na maioria das respostas dos professores, mais precisamente nas considerações de 68% deles. Convém ressaltar que a dialogicidade é um dos eixos estruturantes da teoria freiriana, fundada na prática da liberdade e enraizada na existência, por isso comprometida com a vida, que se historiciza no seu contexto (Freire, 2001). Portanto, como fenômeno humano e considerando que a profissão docente se estrutura na base da formação humana, os resultados obtidos vêm apenas corroborar essa concepção.

Quanto à possibilidade da seleção dos conteúdos programáticos se fazerem em diálogo com os alunos, essa foi uma opção assumida pelos professores formadores, considerando que se devem preparar os licenciandos para exercerem essa ação de forma partilhada. Assim, a escolha por uma relação horizontal é compreensível e impregna a educação de sentidos e significados.

Em relação às formas e aos instrumentos de avaliação adotados, pode-se afirmar que, de acordo com os depoimentos dos inquiridos, as suas escolhas estão em estreita sintonia com os

PPCs das licenciaturas e são coerentes com os princípios educativos do PPP (IFRN, 2012j, p. 35), sobretudo porque se adotou a seguinte concepção de avaliação:

A avaliação dá sentido e significado ao trabalho dos(as) estudantes e docentes e à relação professor-estudante, como ação transformadora e de promoção social em que todos devem ter direito a aprender, refletindo a sua concepção de mediação pedagógica como fator regulador e imprescindível no processo de ensino e aprendizagem.

Neste contexto, concebemos que ensinar é convencer o outro da importância daquilo que se pretende que ele aprenda, em um processo ativo e dinâmico; é acreditar na formação como algo intrínseco nas relações que se estabelecem entre o saber e o aprender, elementos necessários e essenciais para a formação de sujeitos que se propõem a agir, simultaneamente, como aprendentes e como ensinantes; é construir as respectivas identidades nos fios que se entrelaçam nesse percurso, que deve ser feito ao longo da vida pessoal e profissional, pois formar é também formar-se, facto que ocorre na dialética desses dois movimentos. Daí a importância de se pensar na possibilidade de uma formação em conjunto com os colegas, o que realça a maior nota que o trabalho colaborativo pode emprestar a esse processo.

## **6.8 Proposta de formação continuada**

O estudo realizado ao longo do percurso investigativo, cujos resultados estão expostos nesta Tese, procurou concretizar um dos objetivos definidos, qual seja: desenvolver uma proposta de formação continuada para os professores formadores do IFRN.

A elaboração dessa proposta foi uma tarefa que, desde o princípio, foi considerada pertinente, quer pelo impacto muito limitado que as políticas públicas têm tido no processo de formação pedagógica dos professores formadores, quer pelas lacunas que existem nas políticas de âmbito mais localizado e que regulam a própria Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Uma rede que continua a não oferecer “cursos de formação pedagógica de forma sistematizada e permanente para os *professores bacharéis* e tecnólogos que ingressam na instituição.” (Barros, 2016, p. 265).

Contudo, não podemos deixar de registrar que a formação contínua no IFRN, tanto dos docentes quanto dos servidores administrativos, tem sido uma preocupação constante da instituição, ainda que mais visível em nível dos programas de pós-graduação, especialmente de mestrado e doutorado, previstos nos convênios celebrados com outras instituições de ensino, por meio da Diretoria de Gestão de Pessoas (DIGPE). Nesse contexto, o incentivo referido se concretiza no âmbito das diretrizes da política interna de Capacitação de Servidores, o que demonstra uma

preocupação da instituição em relação à titulação dos servidores, especialmente dos docentes, uma vez que esse é um aspecto muito cobrado nas avaliações externas de desempenho institucional (Barros, 2016, p. 277).

A despeito dessa afirmação da autora, não existem ações de formação contínua de professores planejadas sistematicamente. Existem formações mais pontuais que vão sendo organizadas e que se têm revelado fundamentais, ainda que sejam necessárias mais ações programadas no tempo.

Embora haja a preocupação de melhorar as habilitações do quadro de professores, há aspectos essenciais como elementos identitários dos professores que atuam no IFRN – a Educação Profissional e a Educação de Jovens e Adultos como campos específicos de conhecimento, a Formação de Professores e sua singularidade –, devendo, por isso, contribuir para aprofundar e/ou consolidar o seu conhecimento profissional. Assim, entende-se que esse conhecimento só é possível ser viabilizado por meio de um programa permanente de formação que, ao ser organizado, não deixe de ter em conta os aspectos referidos, bem como o crescimento exponencial da instituição, com o conseqüente aumento do número de trabalhadores, bem como com a rotatividade que ocorre nos *campi*.

Nessa perspectiva, faz-se necessário ampliar a especificidade do conhecimento profissional dos docentes, por meio de uma formação que os prepare para melhor intervirem em seu contexto de trabalho, conforme observa Fontoura (2016, p. 146), citando Garcia:

Fica assim evidenciado que as dimensões das identidades pessoais e profissionais, bem como a perspectiva da reflexividade crítica, do saber da experiência e dos aspectos e contextos de desenvolvimento profissional, são tomados como eixos importantes para o desencadeamento de propostas efetivas para a formação de professores em uma concepção de formação que toma o ‘professor como profissional do ensino’.

Logo, pode-se considerar a formação de professores como um elemento preponderante para integrar, na prática, diferentes campos do conhecimento e para enriquecer o próprio desenvolvimento profissional docente, sobretudo se essa formação for compreendida e dimensionada “em íntima relação epistemológica com quatro áreas da teoria e investigação didática: a escola, o currículo e a inovação, o ensino e os professores.” (Garcia, 1999, p. 139).

Nesta ordem de ideias, Silva (2011) afiança que a formação de professores adquire mais significado e mais importância se articulada à elaboração de um projeto integrado. Dessa forma, refuta-se a justaposição de saberes mais ou menos especializados, uma vez que não contribuem

para a ação fundamental do professor: a mobilização desses conhecimentos para os processos de ensino-aprendizagem.

De acordo com a Resolução N° 2, de 1° de julho de 2015, do Conselho Nacional de Educação (Brasil, 2015), sobre as Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores, a realidade concreta dos indivíduos que dão vida e sentido à organização e gestão do currículo e às instituições de Educação Básica não pode deixar de ter em conta que

Os projetos de formação devem ser contextualizados no espaço e no tempo e atentos às características das crianças, adolescentes, jovens e adultos que justificam e instituem a vida da/e na escola, bem como a possibilitar a reflexão sobre as relações entre a vida, o conhecimento, a cultura, o profissional do magistério, o estudante e a instituição.

Assim, compreende-se por que, no § 3° do Art. 1° da referida Resolução, se determine que os Centros de Formação, ou outras Instituições Educativas de Educação Básica, estejam incumbidos de desenvolverem atividades de formação contínua para os profissionais do magistério, devendo fazê-lo sem deixar de ter em conta “as políticas públicas de educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais, o padrão de qualidade do sistema e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes)” (Brasil, 2015), em uma perspectiva de interação com o seu “Plano Institucional, o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Projeto Pedagógico de Formação Continuada (PPFC)” (Brasil, 2015).

Também, no § 5°, ponto X, do Art. 3°, que reconhece a formação inicial e a formação continuada como meios de preparação dos profissionais que desempenham funções de magistério nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, destaca-se a compreensão da formação continuada como componente essencial da profissionalização inspirado nos diferentes saberes e na experiência docente, integrando-a ao cotidiano da instituição educativa, bem como ao projeto pedagógico da instituição de educação básica.

Perante o exposto, constata-se a necessidade de cada instituição se comprometer com um programa permanente de formação contínua, entendendo de acordo com Garcia (1999, p. 139), que

O esforço de conseguir escolas mais participativas, onde os professores sejam inovadores e façam adaptações curriculares, onde as classes sejam locais de experimentação, colaboração e aprendizagem, onde os alunos aprendam e se formem como cidadãos críticos, passa necessariamente pela existência de professores capazes e comprometidos com os valores que tal representa. Vemos o desenvolvimento profissional dos professores como uma *encruzilhada* de caminhos, como *cola* que permite unir práticas educativas, pedagógicas, escolares e de ensino.

Especificamente, com relação ao IFRN, o que se pode constatar é que existem algumas ações de formação contínua de professores que não ocorrem de maneira orgânica, ou seja, como ação permanente e intencionalmente voltada para o desenvolvimento profissional, com base em diagnósticos das reais necessidades dos professores. Daí a importância de pesquisas em nível de pós-graduação, como a realizada para este trabalho e como a de Barros (2016), já citada no corpo desta Tese, a fim de dirimir esta lacuna existente na instituição.

## **6.9 Proposta formativa**

Conforme já dito anteriormente, acredita-se que um projeto de formação contínua deve estar baseado no diagnóstico das necessidades formativas dos professores, no debate institucional acerca dos parâmetros de formação que devem ser integrados na referida proposta, com vista ao seu desenvolvimento profissional, integrando, por isso, elementos essenciais da docência, tais como: reflexão sobre a ação de ensinar; interesse do grupo profissional; conhecimento da realidade contextual; integração dos conhecimentos referentes à docência.

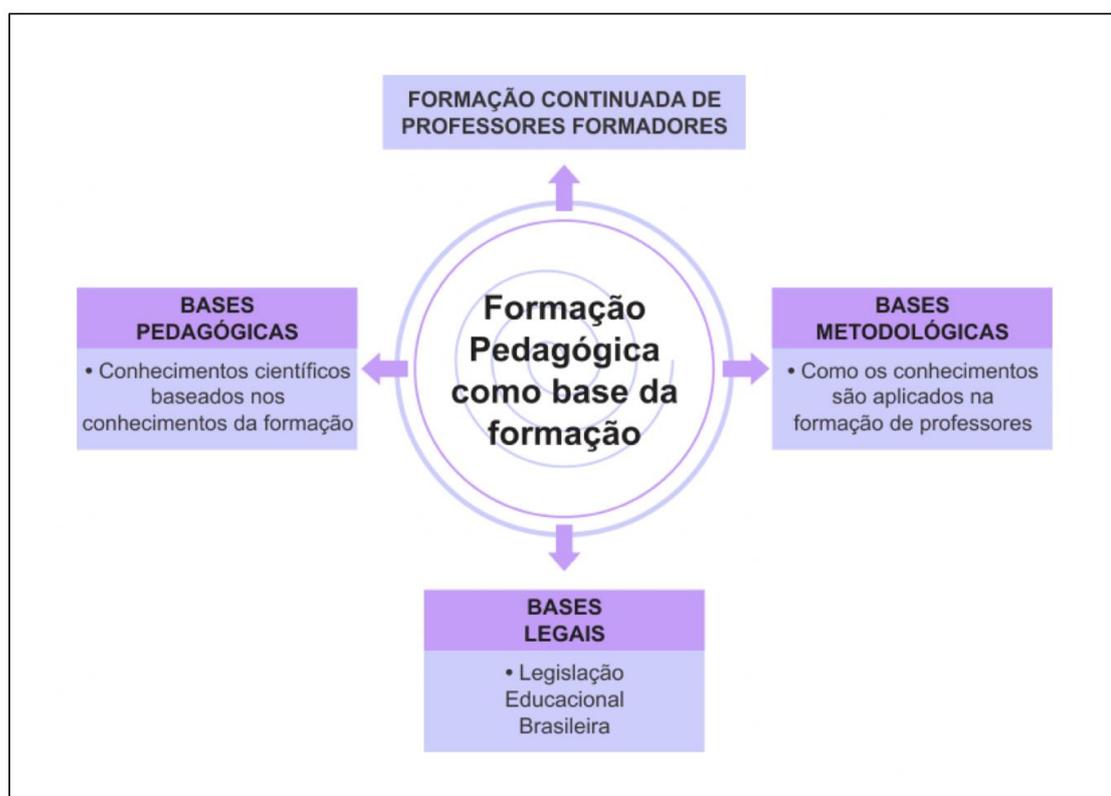
Nesta ordem de ideias, Roldão (2005) salienta que tal como o médico não se afirma apenas por mobilizar saberes da Biologia ou da Química para realizar o seu trabalho, mas pelo modo específico como sabe conduzi-los, também o professor não define a especificidade da sua função pelo conteúdo científico que leciona, mas por saber fazer com que esse conteúdo seja aprendido pelo aluno por meio da ação de ensinar.

Das respostas obtidas por ordem de prioridade, que estão na íntegra nos anexos desta tese, procurou-se eleger três categorias estruturantes para incluir as temáticas consideradas mais relevantes pelos docentes que participaram da pesquisa, para serem abordadas em um projeto de formação continuada. Essas temáticas incidem na reflexão da ação como ponto de partida, pois compreende-se que o desenvolvimento de uma prática reflexiva, bem como as categorias de conhecimento do professor, apoiadas na prática da docência, formam o paradigma reflexivo da ação docente.

As respostas mantêm toda a coerência com as necessidades elencadas pelos inquiridos, quando lhes foi solicitado que estabelecessem prioridades, com relação às temáticas que julgam mais necessárias para a formação do professor, em especial “a formação pedagógica como elemento estruturante”. O ensino como ofício é um conjunto de tarefas decorrentes do conhecimento científico e de relações humanas estruturadas de determinada maneira na escola. A planificação individual e coletiva, o contato com a família, a participação em comissões, grupos de

trabalho, reuniões, elaboração de relatórios, são exemplos de tarefas que envolvem um conjunto de atividades que, na vivência de cada profissional, se organizam e ganham significado. O domínio do ato de ensinar e de formar exige do professor muito mais que uma simples formação técnico-científica. Por isso, são muitas as necessidades que envolvem a formação continuada ao longo da vida, em busca de um conhecimento que, pela sua natureza inacabada e desafiadora, é dinâmico e complexo, e que também é influenciado pelas constantes transformações por que passa a sociedade contemporânea e, conseqüentemente, a escola.

Nesse sentido, e com o intuito de dar resposta às necessidades formativas dos professores formadores, apresenta-se aqui uma proposta construída com base nas opiniões dos docentes e gestores do IFRN, considerando aspectos da formação que ainda não foram desenvolvidos nem na formação inicial desses docentes, nem no âmbito do seu exercício profissional, conforme sinalizam os próprios participantes da pesquisa. Assim, as diretrizes gerais da abordagem desse projeto de formação contínua para professores formadores do IFRN estão elencadas na figura 16 abaixo:



**Figura 16** – Diretrizes para a Formação Contínua de Professores Formadores

A cultura do trabalho docente deve ser, acima de tudo, colaborativa, uma vez que esse trabalho ocorre, essencialmente, entre pares, nas reuniões pedagógicas, nas reuniões de planejamento e nos demais encontros para se discutirem as questões didático-pedagógicas do currículo. Portanto, para além dessa formação que se realiza cotidianamente no interior da instituição, é preciso considerar que um projeto de formação contínua para professores formadores, além de contar com a experiência de outros formadores da própria instituição, deve fazer com que se tragam *experts* de outras instituições formadoras para a socialização de experiências docentes e de formação e para a aquisição de novos conhecimentos do campo do ensino, da pesquisa e demais temáticas inerentes à prática pedagógica dos professores formadores.

Assim, para o professor poder profissionalizar novos professores, é necessário profissionalizar-se primeiro, ter o domínio de uma base de conhecimentos especializados, ter autonomia intelectual. Desse modo, a participação em eventos destinados a esses efeitos e a formação contínua constituem os polos de atualização e construção desses conhecimentos.

### **6.10 A formação contínua dos professores formadores**

A proposta de formação contínua dos professores deve envolver temas que, de facto, correspondam às suas reais necessidades e, também, às necessidades da própria instituição. Por isso, a proposta aqui apresentada centra-se em um trabalho em equipe, com base no diagnóstico realizado, uma vez que a construção de projetos curriculares deve ser precedida de aspectos que, de acordo com Pacheco & Morgado (2002, p. 182), configurar-se-ia um projecto-de-construção-em-ação, “se considera que a reflexão e o debate são pressupostos fundamentais na decisão curricular e se está empenhado(a) na mudança das práticas curriculares através da colaboração”. Sendo assim, a formação do professor jamais está terminada, razão por que a decisão curricular não é linear; por conseguinte, é fundamental conciliar decisões, pois a busca pela melhoria do processo de ensino e aprendizagem é algo dinâmico e se defronta cotidianamente com os desafios e dificuldades gerados pelas mudanças que o novo sempre gera.

Nesse sentido, um projeto de formação não se esgota em si mesmo, sendo por isso passível de sofrer alterações de acordo com o contexto que servir de referência para a sua implementação.

Nessa ordem de ideias, Flores e Pacheco (1999) consideram que a formação contínua deve atender às necessidades pessoais, profissionais e organizacionais. A primeira vai ao encontro das necessidades pessoais de desenvolvimento profissional dos docentes, o que implica a aquisição de

conhecimentos que lhes elevem o grau de competência e de sabedoria; a segunda visa atender às aspirações profissionais, individuais ou de grupos; enquanto a terceira, relativa ao ambiente organizacional, orienta-se para as necessidades institucionais e para além do contexto escolar, focando-se nas pretensões da sociedade em geral.

Com base nos pressupostos enunciados, aos quais associaram-se as práticas que os docentes desenvolvem nas salas de aulas, foi organizado um programa de formação estruturado em quatro módulos, construídos, em grande parte, com base nas respostas obtidas na pesquisa realizada com os professores formadores, cujos resultados foram apresentados na presente Tese.

O primeiro módulo centra-se nas necessidades organizacionais expressas tanto nos documentos que regem a educação nacional quanto nos normativos internos, considerando serem estes os documentos balizadores das definições curriculares e de toda prática educativa ocorrida no interior da instituição.

O segundo módulo diz respeito às bases pedagógicas e está estruturado por temáticas que visam a aquisição e o aperfeiçoamento dos saberes e das competências relativas ao trabalho docente e à mediação desses elementos com os alunos. Esses conhecimentos também integram as competências básicas que definem o que é ser professor, sendo fundamentais na definição da qualidade desse trabalho, isto é, da profissionalidade docente.

O terceiro módulo envolve as questões metodológicas e os conhecimentos científicos, necessários para diferenciar as várias áreas do saber que integram a própria arquitetura do ensino das ciências. A finalidade é discutir a relação dos conteúdos científicos com as metodologias mais adequadas ao ensino de ciências, representando assim uma combinação entre o conhecimento científico e a forma de ensiná-lo.

O quarto e último módulo, definido como Módulo de Práticas Reflexivas, será desenvolvido durante todo o percurso formativo, devendo, no final, os professores formadores apresentar um portfólio reflexivo, construído no decorrer da formação.

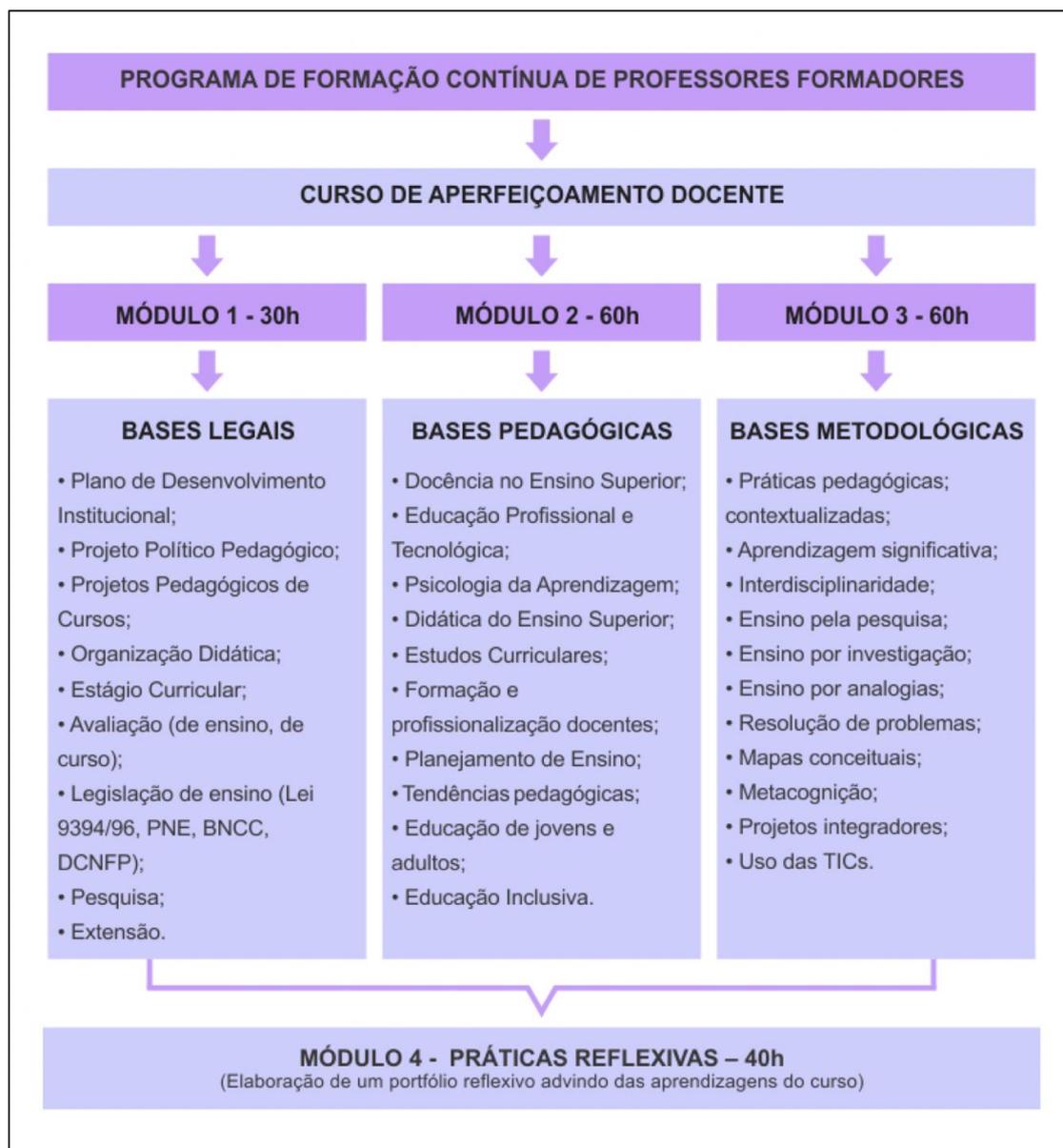
A proposta deverá desenvolver-se com base na problematização da realidade vivenciada e compartilhada por todos, tomando como referência o contexto real em que os docentes atuam profissionalmente. A síntese do trabalho, sempre provisória, deverá compor o portfólio, permitindo aos docentes (re)significarem suas práticas, ao (re)constituírem as suas histórias e partilharem as suas experiências de vida e as suas experiências profissionais, como resultado de ações refletidas no decorrer da formação.

Assim, o portfólio dos formandos será organizado a partir dos ciclos de aprendizagem e a partir da realização das atividades da prática. Como estratégia que potencializa a reflexão, esse artefato deverá favorecer a elucidação sobre os processos de ensinar, aprender e ensinar a ensinar.

A formação deverá ser organizada em módulos interdependentes e deve envolver atividades presenciais e a distância. Deve ocorrer semanalmente e ser contabilizada na carga horária do docente.

O processo de formação deve ser assegurado pelos professores, em uma perspectiva de formação mediada e de autoformação, possibilitando aos formandos a definição das suas próprias metas de aprendizagem, de acordo com a sua experiência de vida profissional e as suas necessidades formativas, uma vez que a experiência dos professores é um fator essencial no processo de desenvolvimento da reflexão e da aprendizagem.

Com base nos aspectos referidos, elaborou-se uma proposta de curso que pode ser realizado durante os três anos do estágio probatório ou conforme a demanda de cada *Campus*. Essa proposta consta na figura 17, em que foram organizados os elementos que devem estar presentes na sua concepção e concretização.



**Figura 17** – Programa de formação continuada de professores formadores

A sugestão apresentada procurou contemplar as necessidades dos temas indicados nesta pesquisa. A proposta do Programa de Formação continuada de professores formadores, tal como está descrito na Tese de Doutorado de Barros (2015, p. 265), “deverá ser apreciada pelos dirigentes e órgãos colegiados do IFRN, que preveem uma possível aprovação da elaboração de uma proposta formativa como uma política interna de formação continuada de professores do IFRN”.

Considerando as respostas das entrevistas realizadas com os gestores “sistêmicos” da Pró-Reitoria de Ensino, sobre a necessidade de se pensar o processo formativo a ser oferecido pela

Instituição, acredita-se que haverá um envolvimento direto desta unidade de gestão, conjuntamente com os responsáveis pela Gestão de Pessoas, para que se possa elaborar uma proposta que, de facto, consiga dar respostas aos interesses dos professores e da instituição.

O acompanhamento e a avaliação do programa de formação contínua deverão ser realizados no *campus* onde o programa for implementado, pela DIAC, respeitando todos os procedimentos dos órgãos colegiados, incluindo a sua previsão e a coerência com os princípios e as diretrizes didático-pedagógicas prescritas no Projeto Político-Pedagógico da Instituição.

Portanto, o estudo realizado para esta Tese culminou na referida proposta, que traduz, exclusivamente, o pensamento e as necessidades formativas dos professores que lecionam nas licenciaturas do IFRN. Espera-se que este estudo contribua, de forma significativa, para o desenvolvimento profissional docente, para o fortalecimento tanto da identidade institucional como da identidade profissional, devendo ser implantadas, como afirma Barros (2016), em “caráter permanente”.

Dada a necessidade e a importância de acompanhar e avaliar a implementação da proposta, é fundamental que o acompanhamento seja realizado de acordo com os parâmetros seguidos pelo IFRN, a fim de poderem ser corrigidas possíveis distorções e de ser viável a retroalimentação do processo em si mesmo.

Além disso, e como sucessivamente afirmado ao longo deste trabalho, espera-se que este estudo contribua para as reflexões acerca das questões expostas pelos professores formadores neste estudo, considerando a necessidade de formação contínua como ação permanente e indispensável quer para a implementação do currículo, quer para o desenvolvimento profissional docente, quer ainda para o fortalecimento da identidade do IFRN como instituição de ensino superior responsável pela formação de professores, para a qual destina 20% das suas vagas.

Quanto à infraestrutura e à disponibilização de carga-horária dos professores, tanto dos que farão a formação como dos formandos, considera-se imprescindível o apoio dos gestores e a disponibilidade dos próprios professores para que o processo ocorra e se concretize com sucesso. Como deverá ser uma formação em serviço, a logística será da responsabilidade da cada Diretor Geral e Acadêmico dos *campi*, podendo, inclusive, professores de outros *campi* geograficamente mais próximos se integrarem nessa formação, pois trata-se de uma problemática que envolve todos de maneira semelhante.

Por fim, considera-se que a Formação Contínua é uma ferramenta eficaz, capaz de contribuir tanto para o aperfeiçoamento do trabalho docente como para o fortalecimento dos vínculos entre os professores e os saberes científico-pedagógicos. Além disso, ela tem como uma de suas principais finalidades favorecer a criação de novos ambientes de aprendizagens e a socialização do trabalho docente, orientando os professores em direção a práticas pedagógicas capazes de ressignificar as aprendizagens de si mesmos e dos alunos.



---

## **Considerações finais**

---



Ao término da presente investigação de doutoramento, reafirmam-se os principais objetivos que a nortearam: analisar a política interna de formação e profissionalização docente no IFRN, as suas características e lacunas, bem como as necessidades formativas dos professores formadores.

Quando ingressam no IFRN, os professores já trazem consigo experiências acumuladas tanto do percurso formativo quanto do percurso profissional em outros níveis e/ou modalidades de ensino. Nesse sentido, é um desafio constante trilhar os caminhos possíveis para a realização de ações concretas que contribuam para a melhoria da profissionalidade docente.

Uma das questões evidenciadas no estudo refere-se ao nível de exigência para o ingresso de professores na referida Instituição. De acordo com o preceituado no Art. 10º, § 1, acordo da Lei 12.772/2012, determina-se que no concurso seja “exigido diploma de curso superior em nível de graduação”, entrando assim em dissonância com a exigência mínima para lecionar no Ensino Superior, no qual se exige uma formação mínima *stricto sensu*. Assim, o IFRN torna-se refém de uma Lei que não está em consonância com as suas necessidades internas, realidade essa que reforça o seu compromisso para com o desenvolvimento profissional docente e o consequente estabelecimento de um programa de formação permanente para o segmento docente, bem como para o segmento administrativo.

Após dez anos de implementação da nova institucionalidade (ocorrida a partir da aprovação da Lei 11.892/2008, em que o IFRN passa a ter como uma das finalidades e características principais a obrigatoriedade de se qualificar 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”), este trabalho de pesquisa procura contribuir para a compreensão de que, para além da ampliação em seus aspectos físicos e na variação das ofertas educacionais, deve ser reafirmado dia a dia o compromisso do IFRN para com a excelência da educação por ele oferecida.

Ao longo da pesquisa, conforme um melhor conhecimento do contexto profissional e do modo como os professores se organizam (desde a divisão das disciplinas, à distribuição dos projetos integradores, ao acompanhamento de estágios e ao desenvolvimento dos projetos de pesquisa e extensão), evidenciou-se que, em alguns *campi*, as ações de planeamento do trabalho do professor não ocorrem tendo por base as reais necessidades dos alunos, mas observando como pressupostos a função social da instituição, os seus objetivos e o perfil de conclusão dos alunos.

Um dos problemas mais evidenciados refere-se à divisão de tarefas docentes, desenvolvidas pelos professores com base em três dias seguidos de trabalho em seus respectivos *campi*, não se levando em consideração se esse tempo é suficiente ou não para o desenvolvimento do seu trabalho no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão.

Essa questão corrobora os resultados de uma pesquisa realizada por Fernandes (2016, p. 462), segundo o qual se evidencia “a visão do afrouxamento da burocracia até o limite da quase perda de controle”. Eis o que diz o referido autor quanto ao nível de autonomia partilhada com os *campi*:

(...) é percebida pelos dirigentes como parcial, devendo, ainda, avançar muito, no sentido de viabilizar a autonomia, necessária para que os *campi* não dependam da reitoria, como atualmente acontece, quanto a diretrizes nas áreas administrativas (inclusive gestão de pessoas) e pedagógicas, além da interferência desarticulada de pró-reitorias e diretorias sistêmicas, na atuação junto a coordenações, professores e servidores técnico-administrativos dos *campi*, com vistas ao atendimento de projetos e programações de seus respectivos interesses. (Fernandes, 2016, p. 462).

Na verdade, são perceptíveis as afirmações/queixas feitas pelos professores quanto à falta de uniformidade nas diretrizes adotadas pelo IFRN acerca dos encaminhamentos acadêmicos, percebendo-se nas afirmações dos professores o predomínio do caráter *laissez faire*, especialmente na gestão pedagógica do currículo.

Os resultados do estudo demonstram, também, que os professores formadores, os gestores sistêmicos e os coordenadores de curso que participaram nesta pesquisa empírica reconhecem a necessidade da formação contínua, tendo em vista o desenvolvimento profissional docente.

Considerando o quão recente é a nova institucionalidade do IFRN, nada pode ser mais pertinente do que a necessidade de tempo e o empenho para que se construa e se incorpore uma nova profissionalidade, especialmente quando se constata que desde 2006 vem ocorrendo a expansão e, juntamente com ela, o aumento exponencial do número de docentes e de funcionários administrativos em todos os *campi*. Além do grande número de trabalhadores que são admitidos anualmente, existe ainda o fenômeno da “alta” rotatividade que ocorre, como consequência das mudanças internas<sup>33</sup>, cada vez que há a admissão de novos trabalhadores.

É importante deixar claro que este estudo, bem como a proposta de formação por ele ensejada, devem servir de motivos para provocar novas investigações e novos estudos sobre a

---

<sup>33</sup> Resolução Nº 07/2014-CONSUP Natal (RN), 21 de março de 2014. Aprova Normas para Remoção a Pedido, a critério da Administração (Remanejamento), entre as Unidades do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte.

profissionalização docente, de modo a poder refletir, sistematicamente, sobre a relação dialética entre o campo teórico e o campo metodológico inerente ao fazer docente, o qual, por sua natureza mutável e por trabalhar com o conhecimento, é passível de mudanças à medida que a sociedade avança em suas várias esferas e dimensões.

Ao serem apresentadas estas considerações finais, é necessário apresentar uma síntese integrada do trabalho realizado, considerando os seus objetivos e as questões que o nortearam.

O primeiro objetivo do trabalho foi *identificar as influências do contexto profissional dos professores formadores do IFRN na configuração da sua profissionalidade*. Assim, no âmbito da identificação das influências do contexto profissional, em particular, tomando como questão de estudo os elementos que caracterizam a profissionalidade do professor formador no IFRN, aprez registar a conclusão de que todos os docentes têm compreensão da importância do seu papel como professores formadores. Nesse aspecto, as questões levantadas ao longo da pesquisa buscaram abordar as suas concepções e o seu fazer enquanto profissionais para que se pudesse, por conseguinte, analisar e inferir um parecer sobre essas concepções à luz dos referenciais teóricos aqui evocados.

A análise do contexto educacional realizado neste trabalho tomou como referência, por exemplo, as afirmações de Fullan e Hargreaves (2001), quando estes se referem à escola como um “espaço responsável pela socialização objetiva do conhecimento”, seja ela no âmbito profissional ou ainda na formação inicial de professor; a escola como um “lugar único”, onde as identidades profissionais começam a ser construídas; lugar onde o docente constrói e fortalece sua identidade, embora seja por essência um espaço plural e heterogêneo, segundo define, por sua vez, Tardif (2002).

O IFRN, assim como definem Pimenta e Anastasiou (2010) quando falam a respeito do contexto profissional, está “impregnado das finalidades educativas”. Conforme mostra a pesquisa, os inquiridos afirmam ser as reuniões pedagógicas e as reuniões de grupos as situações onde mais aprendem sobre a prática pedagógica e todo o contexto escolar. Esses espaços são constituídos de fato para que ocorra a socialização do trabalho desempenhado pelos professores de todos os níveis e modalidade, constituindo-se, por excelência, espaços de formação contínua. Os resultados obtidos confirmam, ainda, que a ação desenvolvida pela Instituição, no tangente às referidas reuniões, é considerada positiva pelo corpo docente, corroborando assim com a afirmação de Alarcão (2001),

ao afirmar que “um bom contexto de trabalho requer um ambiente de exigente tranquilidade e de conscientização do lugar que cada um deve desempenhar”.

O segundo objetivo – qual seja, *conhecer as concepções dos professores sobre a formação docente* – foi definido com a finalidade de responder à questão de estudo sobre os saberes que os professores consideravam necessários ao exercício da profissão docente.

Essa questão teve uma importância significativa, sobretudo na construção da proposta de formação contínua à medida em que o diagnóstico sobre os saberes necessários foi realizado, de maneira específica, nas áreas de Ciências da Natureza e de Matemática. Procurou-se, a partir de cada objetivo específico e da questão de investigação que lhe estava subjacente, delinear o perfil do pensamento dos professores formadores do IFRN, seus saberes, ações e necessidades formativas, culminando assim na proposta acima apresentada.

Ao professor formador compete o desenvolvimento de competências que devem ser construídas durante um longo percurso que vai desde a formação inicial, percorrendo no âmbito acadêmico em busca da formação intelectual, por sua vez decorrente de estudos aprofundados em suas respectivas áreas de formação (através da pesquisa e da experiência de formação em seus contextos profissionais). Conforme já descrito neste trabalho, a formação dos professores de Ciências da Natureza e Matemática, que atuam no campo disciplinar da Química, da Física, da Biologia e da Matemática, deverá ocorrer especialmente no campo do conhecimento específico de sua área de formação disciplinar, considerando a indissociabilidade entre os *conhecimentos disciplinares*, os *conhecimentos pedagógicos* e os *conhecimentos da experiência*.

Todas essas finalidades da formação docente e da própria educação estão alicerçadas, conforme consta no PPP (IFRN, 2012j, p. 23), nos princípios da justiça social, da interdisciplinaridade, da integração do ensino, da pesquisa e da extensão, da formação humana integral, da inclusão social na natureza pública e laica do ensino, da educação como direito social e da democratização do acesso e garantia da permanência do aluno na escola. Quando isso acontece, a Instituição cumpre de forma desejável o seu papel, contribuindo para reforçar a democracia e tornar a sociedade mais justa e mais solidária.

Dentre as limitações ocorridas no decorrer da pesquisa, uma se refere ao fato de que os professores estavam distribuídos em dez *campi*, geograficamente distantes entre si, tornando inviável a aplicação do questionário por outro meio senão o eletrônico; foram necessários, assim,

dois meses de convencimento através de *e-mail* para sensibilizá-los da importância da pesquisa para o IFRN, ao término dos quais se conseguiu que quarenta e oito deles respondessem.

No desenvolvimento da presente investigação, uma outra dificuldade foi a circunstância profissional da doutoranda, que se encontrou, ao longo de toda a pesquisa, à frente da Direção Geral de um dos *campi* do IFRN, não lhe sendo possível o necessário afastamento para os seus estudos, salvo nos períodos concedidos para a realização dos estudos na Universidade do Minho (ou seja, três viagens com duração de dois ou três meses, cada uma, durante os cinco anos de pesquisa). Por esse motivo, a pesquisadora considerou, em alguns momentos, a possibilidade de desistir e esperar o fim do mandato para retomar os estudos.

Por não ter recorrido a nenhum programa estatístico consumiu um tempo demasiado na organização e análise dos dados, embora a pesquisadora já tivesse experiência com análise de conteúdo desde o mestrado. É importante considerar que, apenas após a análise preliminar dos dados do questionário, foi possível organizar o roteiro das entrevistas realizadas com os gestores sistêmicos e coordenadores de curso.

Por fim, como professora formadora do IFRN, a pesquisadora assume o compromisso de contribuir, conforme possível, para uma reflexão e implementação da proposta apresentada e de outras iniciativas afins, reafirmando, assim, a convicção pessoal quanto à importância de contributos que favoreçam, por sua vez, o desenvolvimento profissional docente nas suas práticas pedagógicas e no amadurecimento da Instituição em relação às suas próprias finalidades educativas.



---

## **Referências**

---



- Alarcão, I. (1998). Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In I. A. P. Veiga (Org), *Caminhos da profissionalização do magistério* (pp. 99-122). Campinas, SP: Papyrus.
- Alarcão, I. (2001). Professores reflexivos em uma escola reflexiva. São Paulo, SP: Cortez.
- Almeida, M. I. D. (2012). *Formação do professor do ensino superior: desafios e políticas institucionais*. São Paulo, SP: Cortez.
- Almeida, M. I. D., & Pimenta, S. G. (2014). Pedagogia universitária: Valorizando o ensino. *Revista Portuguesa de Educação*, 27(2), 7-31.
- Alves, C. D. S., & André, M. E. D. A. (2013). A constituição da profissionalidade docente: os efeitos do campo de tensão do contexto escolar sobre os professores. *36ª Reunião Nacional da ANPEd* – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO
- Amado, J. (Coord.) (2017a). *Manual de investigação qualitativa em educação*. 3ª edição. Imprensa da Universidade de Coimbra/Coimbra University Press.
- Amado, J. (2017b). Questionários Abertos e “Composições”. In Amado, J. (Coord.). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp. 273-276). 3ª edição. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra/Coimbra University Press.
- Amado, J., & Ferreira, S. (2017). A Entrevista na investigação em Educação. In Amado, J. (Coord.) *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 210-234). 3ª edição. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra/Coimbra University Press.
- Amado, J. & Vieira, C. (2017). Apresentação dos Dados: Interpretação e Teorização. In Amado, J. (coord.) *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 379-413). 3ª edição. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra/Coimbra University Press.
- Amado, J., Costa, A., & Crusoé, N. (2017). A Técnica da análise de conteúdo. In Amado, J. (Coord.) *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 303-353). 3ª edição. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra/Coimbra University Press.
- Anastasiou, L. D. G. C. (2005). Profissionalização continuada do docente da educação superior: desafios e possibilidades. *Olhar de Professor*, 8(1), 9-22.
- André, M. E. D. A. (2005). *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília, DF: Liber Livro Editora.
- André, M. E. D. A. (2010). Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. *Educação*, 33(3), 174-181.
- André, M. E. D. A. (2011). Pesquisas sobre formação de professores: tensões e perspectivas do campo. *Coleção ANPED Sudeste 2011*, Rio de Janeiro, RJ, livro 2, p. 24-36.
- Retirado de <http://www.fe.ufrj.br/anpedinha2011/ebook2.pdf#page=24>
- Apple, M. W. (2013). Repensando Ideologia e Currículo. In A. F. Moreira & T. T. Silva (Orgs), *Currículo, cultura e sociedade* (pp. 269-277). São Paulo, SP: Cortez.
- Bardin, L. (2002). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barros, R. B. (2016). *Formação e Docência de Professores Bacharéis na Educação Profissional e Tecnológica no IFRN: uma interface dialógica emancipatória*. (Tese de doutoramento em

- Ciências da Educação). Braga, Universidade do Minho e Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- Bauer, M. W., & Gaskell, G. (2002). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 3ª Edição. Editora Vozes Limitada.
- Bello, R. D. A. (1969). Pequena história da educação. *São Paulo: Editora do Brasil*.
- Beserra, J. G., & Brito C. H. (2012). Modelagem didática tridimensional de artrópodes, como método para o ensino de Ciências e Biologia. *Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia*. Bananeiras, Paraíba, v. 5, n. 3, pp. 70-88.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (2013). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Brasil. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Retirado de [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto\\_7566\\_1909.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf)
- Brasil. Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937. Retirado de [http://www.planalto.gov.br/Ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao37.htm](http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm)
- Brasil. (1942a). Decreto-lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942. Retirado de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4127-25-fevereiro-1942-414123-publicacaooriginal-1-pe.html>
- Brasil. (1942b). Decreto-lei nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942. Retirado de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4127-25-fevereiro-1942-414123-publicacaooriginal-1-pe.html>
- Brasil. (1942c). Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942. Leis Orgânicas do Ensino. Retirado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1937-1946/Del4244.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4244.htm)
- Brasil. (1971). Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira (LDB). Retirado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/l5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l5692.htm)
- Brasil. (1978). Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978. Retirado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L6545.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L6545.htm)
- Brasil. (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 5 de outubro de 1988. Retirado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)
- Brasil. (1994). Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília/DF. Retirado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8948.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8948.htm)
- Brasil. (1996a). Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996. Retirado de [http://www.planalto.gov.br/Ccivil\\_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc14.htm](http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc14.htm)
- Brasil. (1996b). Lei Federal nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Retirado de [http://www.planalto.gov.br/Ccivil\\_03/leis/L9424.htm](http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9424.htm)
- Brasil. (1996c). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira (LDB). Retirado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)
- Brasil. (1997a). Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Retirado de <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec2208.pdf>
- Brasil. (1997b). Decreto nº 2.264, de 27 de junho de 1997. Retirado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2264.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2264.htm)

- Brasil. (1997c). Decreto nº 2.406, de 27 de novembro de 1997. Retirado de [Http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1997/decreto-2406-27-novembro-1997-400709-norma-pe.html](http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1997/decreto-2406-27-novembro-1997-400709-norma-pe.html)
- Brasil. (1998). Emenda Constitucional nº 19, de 04 de junho de 1998. Retirado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc19.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc19.htm)
- Brasil. (2001). Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Plano Nacional de Educação. Retirado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/leis_2001/l10172.htm)
- Brasil. (2004). Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Retirado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm)
- Brasil. (2005a). Lei nº 11.184, de 07 de outubro de 2005. Retirado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/l11184.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11184.htm). Acesso em: 02 de jul de 2018.
- Brasil. (2005b). Lei nº 11.195, de 18 de novembro de 2005. Retirado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/l11195.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11195.htm)
- Brasil. (2006a). Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006. Retirado de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2006/decreto-5773-9-maio-2006-542125norma-pe.html>
- Brasil. (2006b). Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006. Retirado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/decreto/5840.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/5840.htm)
- Brasil. (2006c). Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006. Retirado de [http://www.planalto.gov.br/Ccivil\\_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm](http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm)
- Brasil. (2007a). Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Retirado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/6253.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/6253.htm)
- Brasil. (2007b). Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Retirado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm)
- Brasil. (2008a). Lei nº 11.784, de 22 de setembro de 2008. Retirado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11784.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11784.htm)
- Brasil. (2008b). Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Retirado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892)
- Brasil. (2012). Lei 12.772 de 28 de dezembro de 2012. Retirado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12772.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12772.htm)
- Brasil. (2014). Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação. Retirado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)
- Brasil. (2015). Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura). Retirado de <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>
- Brasil. (2016). Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia de 11 de maio de 2016. Retirado de <http://portal.mec.gov.br/catalogo-nacional-dos-cursos-superiores-de-tecnologia>
- Brzezinski, I. (2002). *Profissão professor: identidade e profissionalização docente*. Brasília, DF: Plano Editora.
- Brzezinski, I. (2014). Formação de profissionais da educação (2003-2010). *Brasília: MEC/Inep*.

- Cachapuz, A., Gil-Pérez, D., Carvalho, A. D., Praia, J., & Vilches, A. (2005). A necessária renovação do ensino das ciências.
- Cardoso, T. F. L. (2005). A reforma do ensino profissional, de Fernando de Azevedo, na Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz. *Revista Diálogo Educacional*, 5(14), 79-92.
- Carr, W., Benedito, V., Bravo, J. A., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Ediciones Martínez Roca.
- Carrascosa Alís, J., Martínez Torregrosa, J., Furió Más, C., & Guisasola Aranzábal, J. (2008). *¿Qué hacer en la formación inicial del profesorado de ciencias de secundaria? Rev. Eureka Enseñ. Divul. Cien.*, 5(2), pp. 118-133
- Carvalho, A. M. P., & Gil-Pérez, D. (2000). *Formação de professores de ciências: tendências e inovações*. Cortez.
- Carvalho, A. D., & Perez, D. G. (2001). O saber e o saber fazer do professor. In Castro, A. D. & Carvalho, A. M. *Ensinar a Ensinar: Didática para a Escola Fundamental e Média*. São Paulo: Cengage Learning. 107-124.
- Carvalho, M. D. L. G., & de Souza, M. (2013). Categorização/Classificação. *Cadernos CESPUC de Pesquisa Série Ensaio*, 1(23), 13-18.
- Casteleiro, J. M. (2001). Dicionário da língua portuguesa contemporânea da Academia das Ciências de Lisboa [Dictionary of the Portuguese contemporary language of the Lisbon Academy of Sciences]. *Lisbon, Portugal: Academia das Ciências de Lisboa/Editorial Verbo*. Google Scholar.
- CEFET- RN (2005). Projeto Político-pedagógico do CEFET-RN: um documento em construção (versão preliminar). Natal-RN.
- Chassot, A. I. (2015). *A ciência é masculina?: é sim, senhora!*. 7ª Edição. Editora Unisinos.
- Contreras, J. (2002). *A autonomia de professores*. Cortez.
- Courtois, A., Martin-Bonnefois, C., Pillet, M., Costa, H., & Ad-Verbum. (1996). Transformations de la formation et recompositions identitaires en entreprise. In Barbier, J.M., Berton, F., & Boru, J.J. (Coord.). *Situations de travail et formation*. Paris: L'Harmattan. p. 165-201.
- Cunha, L. A. (2000a). O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização. SciELO-Editora UNESP.
- Cunha, L. A. (2000b). O ensino profissional na irradiação do industrialismo. SciELO-Editora UNESP.
- Day, C. (2004). *A paixão pelo ensino*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Pesce, M. K., & André, M. E. D. A. (2012). Formação do professor pesquisador na perspectiva do professor formador. *Formação Docente-Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, 4(7), 39-50.
- Delizoicov, D.; Angotti, J. A.; Pernambuco, M. M. (2002). *Ensino de Ciências: fundamentos e métodos*. 3. ed. São Paulo: Cortez.
- Esteves, M. (2006). A análise de conteúdo. In Lima, J. A., & Pacheco, J. A. (Orgs). *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (p.105-126). Porto: Porto Editora.
- Gatti, B. A., Barretto, E. S. D. S., & André, M. E. D. D. A. (2011). Políticas docentes no Brasil: um estado da arte. In *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*.

- Fernandes, F. C. M. (2015). Racionalidades e Ambiguidades da Organização Instituto Federal: o caso do Rio Grande do Norte. (Tese de Doutorado em Ciências da Educação Especialidade de Organização e Administração Escolar). Portugal, Braga.
- Ficher, D. B. (2005). A professora primária nos impressos pedagógicos (de 1950 a 1970). In M. Stephanou & M. H. C. Bastos (Orgs), *Histórias e Memórias da Educação no Brasil*. Vol. III – Século XX (pp. 324-335). Petrópolis, RJ: Editora Vozes.
- Flores, M. A., & Pacheco, J. (1999). Formação e avaliação de professores. *Porto-Portugal: Porto Editora*.
- Fonseca, C. S. (1961). História do ensino profissional no Brasil. *Rio de Janeiro, MEC*.
- Freire, P. (2001). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Coleção Leitura (31ª ed.). São Paulo, SP: Paz e terra.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2001). *Porque é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- Gatti, B. A. (2008). Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação, 13*(37), 57-70.
- Gatti, B., & de Sá Barretto, E. S. (2009). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Unesco Representação no Brasil.
- Gauthier, C., Martineau, S., Desbiens, J. F., Malo, A., & Simard, D. (1998). Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí, RS: Unijuí.
- Gimeno, J. (2000). *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed.
- Goodson, I. F. (1995). *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes.
- Huberman, M. (2000). O Ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.). *Vidas de professores* (pp.31-61). 2ª Edição. Porto, Portugal: Porto Editora.
- IFRN. (2014). Deliberação nº 45/2014-CONSEPEX/IFRN, de 15 de dezembro de 2014. Retirado de [http://portal.ifrn.edu.br/conselhos/consepep/deliberacoes/2014/deliberacao-no-45-2014/at\\_download/file](http://portal.ifrn.edu.br/conselhos/consepep/deliberacoes/2014/deliberacao-no-45-2014/at_download/file)
- IFRN. (2015).CONSUP/IFRN, de 13 de fevereiro de 2015. Retirado de <http://portal.ifrn.edu.br/conselhos/consup/resolucoes/2015/resolucao-no-01-2015/view>
- IFRN. (2011a).Regimento interno da Reitoria. Resolução nº 16/2011, CONSUP/IFRN, de 01 de julho de 2011. Retirado de [http://portal.ifrn.edu.br/conselhos/consup/resolucoes/resolucoes-2011/RESOLUCaO%20No%2016%202011%20-%20Aprova%20o%20Regimento%20Interno%20da%20Reitoria.pdf/at\\_download/file](http://portal.ifrn.edu.br/conselhos/consup/resolucoes/resolucoes-2011/RESOLUCaO%20No%2016%202011%20-%20Aprova%20o%20Regimento%20Interno%20da%20Reitoria.pdf/at_download/file)
- IFRN. (2011b).Regimento interno dos *Campi*. Resolução nº 17/2011, CONSUP/IFRN, de 01 de julho de 2011. Retirado de file [http://portal.ifrn.edu.br/institucional/regimentos/regimento-interno-dos-campi/at\\_download/file](http://portal.ifrn.edu.br/institucional/regimentos/regimento-interno-dos-campi/at_download/file)
- IFRN. (2015).Resolução nº 01/2015-CONSUP/IFRN, de 13 de fevereiro de 2015. Retirado de <http://portal.ifrn.edu.br/conselhos/consup/resolucoes/2015/resolucao-no-01-2015/view>

- IFRN. (2012a). Resolução nº 06/2012-CONSUP/IFRN, de 1 de março de 2012. Retirado de <http://portal.ifrn.edu.br/ensino/cursos/cursos-de-graduacao/licenciatura/licenciatura-plena-em-fisica/view>
- IFRN. (2012b). Resolução nº 07/2012-CONSUP/IFRN, de 1 de março de 2012. Retirado de [http://portal.ifrn.edu.br/conselhos/consup/resolucoes/2012/resolucao-no-07-2012/at\\_download/file](http://portal.ifrn.edu.br/conselhos/consup/resolucoes/2012/resolucao-no-07-2012/at_download/file)
- IFRN. (2012c). Resolução nº 08/2012-CONSUP/IFRN, de 1º de março de 2012. Retirado de [http://portal.ifrn.edu.br/conselhos/consup/resolucoes/2012/resolucao-no-08-2012-1/at\\_download/file](http://portal.ifrn.edu.br/conselhos/consup/resolucoes/2012/resolucao-no-08-2012-1/at_download/file)
- IFRN. (2012d). Resolução nº 09/2012-CONSUP/IFRN, de 1 de março de 2012. Retirado de <http://portal.ifrn.edu.br/conselhos/consup/resolucoes/2012/resolucao-no-09-2012-consup/view>
- IFRN. (2012e). Resolução nº 10/2012-CONSUP/IFRN, de 1 de março de 2012. Retirado de [http://portal.ifrn.edu.br/conselhos/consup/resolucoes/2012/resolucao-no-10-2012/at\\_download/file](http://portal.ifrn.edu.br/conselhos/consup/resolucoes/2012/resolucao-no-10-2012/at_download/file)
- IFRN. (2012f). Resolução nº 11/2012-CONSUP/IFRN, de 1 de março de 2012. Retirado de [http://portal.ifrn.edu.br/conselhos/consup/resolucoes/2012/resolucao-no-11-2012/at\\_download/file](http://portal.ifrn.edu.br/conselhos/consup/resolucoes/2012/resolucao-no-11-2012/at_download/file)
- IFRN. (2012g). Resolução nº 12/2012-CONSUP/IFRN, de 1 de março de 2012. Retirado de [http://portal.ifrn.edu.br/conselhos/consup/resolucoes/2012/resolucao-no-12-2012/at\\_download/file](http://portal.ifrn.edu.br/conselhos/consup/resolucoes/2012/resolucao-no-12-2012/at_download/file)
- IFRN. (2012h). Resolução nº 13/2012-CONSUP/IFRN, de 1 de março de 2012. Retirado de [http://portal.ifrn.edu.br/conselhos/consup/resolucoes/2012/resolucao-no-13-2012/at\\_download/file](http://portal.ifrn.edu.br/conselhos/consup/resolucoes/2012/resolucao-no-13-2012/at_download/file)
- IFRN. (2012i). Resolução nº 26/2012-CONSUP/IFRN, de 20 de março de 2012i. Retirado de <http://portal.ifrn.edu.br/conselhos/consup/resolucoes/2012/resolucao-no-26-2012>
- IFRN. (2012j). Projeto Político-Pedagógico do IFRN: uma construção coletiva. Natal: IFRN.
- IFRN. (2012k). Projeto Pedagógico do Curso Superior de Licenciatura em Química na modalidade presencial. Natal: IFRN. Retirado de <http://portal.ifrn.edu.br/institucional/projeto-politico-pedagogico>
- Gatti, B., & de Sá Barretto, E. S. (2009). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Unesco Representação no Brasil.
- Imbernón, F. (2016). *Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária*. São Paulo: Cortez.
- Júnior, D. G. (2007). História e historiografia das instituições escolares: percursos de pesquisa e questões teórico-metodológicas. *Revista Educação em Questão*, 28(14).
- Justina L. A. D; Ferla M. R. (2006). A utilização de modelos didáticos no ensino de genética exemplo de representação de compactação de DNA eucarioto. *Arq. Mudj*, Maringá, v.10, n. 2, p. 35-40,.
- Kaurk, F. S., & Comarú, M. W. (2017). *Ensinando a ensinar ciências: reflexões para docentes em formação*. Vitória: Edifes, 2017.
- Kuenzer, A. Z. (1997). O ensino médio no contexto das políticas públicas de educação no Brasil. *Revista brasileira de educação*, v. 4, p. 77-95.

- Laville, C., & Dionne, J. (1999). *A construção do saber: manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre, RS: ARTMED.
- Leta, J. (2003). As mulheres na ciência brasileira: crescimento, contrastes e um perfil de sucesso. *Estudos avançados*, 17(49), 271-284.
- Ludke, M., & André, M. E. D. A. (2017). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, SP: E.P.U.
- Machado, L. R. D. S. (2008a). Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. *Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica*. 1ª ed. Brasília: MEC/INEP, 8, 67-82.
- Machado, L. R. S. (2008b). Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, 1(1), 8-22.
- Maldaner, O. A. (2003). *A formação inicial e continuada de professores de química: um professor pesquisador*. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijui.
- Manfredi, S. M. (2002). *Educação profissional no Brasil*. São Paulo, SP: Cortez.
- Marcelo García, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Revista de ciências da educação*, 8, 7-22.
- Markoni, M. D. A., & Lakatos, E. M. (2005). *Fundamentos de metodologia científica*. 6ª edição. São Paulo: Editora Atlas SA.
- Matos, C. H. C., Oliveira, C. R. F., França Santos, M. P., & Ferraz, C. S. (2009). Utilização de modelos didáticos no ensino de entomologia. *Revista de Biologia e Ciências da Terra*, Sergipe, v. 9, n. 1, p. 19-23, jan./jun.
- Maurice, L. (2003). Dispositivos de Formação de formadores de professores: para qual profissionalização? In Altet, M., Perrenoud, P., & Paquay, L. *A profissionalização dos formadores de professores*. Artmed.
- Minayo M. C. S. (2007). *O desafio do conhecimento; pesquisa qualitativa em saúde* (12ª ed.). São Paulo, SP: Editora Hucitec.
- Moreira, A. F. B., & Candau, V. M. (2007). *Currículo, conhecimento e cultura. Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 17-44.
- Morgado, J. C. (2002). Autonomia curricular: repto para uma nova identidade docente. In *Colóquio sobre questões curriculares*, 5., 2002, Braga; Colóquio luso-brasileiro, 1., 2002, Braga. Currículo e produção de identidades: actas... Braga, Portugal: CIEd, Universidade do Minho, 1 CD-ROM.
- Morgado, J. C. (2005). *Currículo e profissionalidade docente*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Morgado, J. C. (2010). Para um outro arquétipo de escola: a necessidade de mudar as políticas e as práticas curriculares. *Educação em Revista*, 26(2), 15-42.
- Morgado, J. C. (2011). Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 19(73), 793 - 812.
- Morgado, J. C. (2013). *O estudo de caso na investigação em educação*. De Facto Editores.
- Moscovici, S. (2003). Representações sociais: investigações em psicologia social. In *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis: Editora Vozes.

- Moura, D. H. (2008). A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, 1(1), 23-38.
- Moura, D. H. (Org) (2013). *Produção do conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional*. Mercado das Letras, Campinas, SP.
- Nascimento, L. C. S., Bezerra, R. S., & Almeida, L. M. (2015). O uso de modelização como estratégia didática no ensino de platelmintos. *Revista Carpe Diem*, v. 13, n. 1, p. 93-106.
- Nóvoa, A. (Org.) (1992). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (1999). *Profissão professor*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2009). *Imagens do futuro presente*. Lisboa, Portugal: Educa.
- Núñez, I. B. (2018). O diagnóstico dos níveis da orientação da ação *classificar*: contribuição da teoria de P. Ya. Galperin In Metodologias Emergentes na pesquisa em ensino de Ciências. Orgs. Raphael Alves Feitosa e Solonildo Almeida da Silva. Editora fi. 157-175
- Núñez, I. B., & Ramalho, B. L. (2008). A profissionalização da docência: um olhar a partir da representação de professoras do ensino fundamental. *Revista Iberoamericana de educación*, 9(46).
- Núñez, I. B., & Ramalho, B. L. (2018). O conhecimento disciplinar docente para ensinar ciências naturais: reflexões para a formação inicial de professores. *Revista Temas em Educação*, 26(2), 10-37.
- Núñez, I. B., Ramalho, B. L., & Uehara, F. M. G. (2011). Aprendizagem significativa e o conhecimento profissional de futuros professores de ciências naturais. *Aprendizagem Significativa em Revista/Meaningful Learning Review*, 1(3), 12-24.
- O POVO. (12 de julho de 2018). Metas do PNE: o que foi cumprido? Retirado de <https://www.opovo.com.br/jornal/reportagem/2018/07/metas-do-pne-o-que-foi-cumprido.html>
- Oliveira, A. M., & Golçalves Junior, O. (2015). O processo de implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: o caso de um Instituto em Minas Gerais. *III Semana de Ciência Política – Universidade Federal de São Carlos*. Retirado de <http://www.semecip.ufscar.br/wp-content/uploads/2014/12/Ana-Marcelina-de-Oliveira.pdf>
- Oliveira, P. S., Nascimento, M. C., & Bianconi, M. L. (2005). Mudanças conceituais ou comportamentais?. *Ciência e Cultura*, Campinas, v. 57, n. 4, p. 46-47, out./dez.
- Pacheco, E. (2015). *Fundamentos político-pedagógicos dos institutos federais: diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora*. Natal, RN: IFRN.
- Pacheco, J. (2002). *Políticas curriculares*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: teoria e práxis* (3ª ed.). Porto, Portugal: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2005). *Estudos curriculares. Para a compreensão crítica da educação*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2006). *Currículo: teoria e práxis* (3ª ed.). Porto, Portugal: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2011). Currículo e gestão escolar no contexto das políticas educacionais. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAAE)*. 27(3), 361-588. Retirado de <http://hdl.handle.net/1822/21253>

- Pacheco, J. A., & Morgado, J. C. (2002). *Construção e avaliação do projecto curricular de escola*. Porto: Editora Porto.
- Pacheco, J. A., & Paraskeva, J. M. (1999). As tomadas de decisão na contextualização curricular. *Cad. Educ. FaE/UFPE*1, Pelotas (13): 7 - 18, ago./dez.
- Pacheco, J., Morgado, J. C., & Moreira, A. F. (2007). *Globalização e (des)igualdades: desafios contemporâneos*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Pereira J. E. (2012). Aprender a ensinar envolve demandas continuamente conflitantes e concorrentes: a formação inicial de professores deve focar em como aprender com a experiências e como construir seu conhecimento profissional. Tese de Doutorado em Educação. Brasil, UFRN.
- Pérez Gómez, A. (1995). O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In A. Nóvoa (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote.
- Perrenould, P. (2002). *A Prática Reflexiva no Ofício de Professor. Profissionalização e Razão Pedagógica*. Porto alegre, Artmed Editora.
- Pimenta, S. G. (2007). Formação de professores: Identidade e Saberes da Docência. In: *Saberes pedagógicos e atividade docente pp. 15-60*. Cortez.
- Pimenta, S., G. (2008). Formação de Professores: Saberes da Docência e Identidade do Professor. In Fazenda, I. C. A.. *Didática e interdisciplinaridade*. Papirus Editora.
- Pimenta, S. G., & Ghedin, E. (2002). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo, SP: Cortez.
- Pimenta, S., & Anastasiou, L. (2010). *Docência no ensino superior* (4ª ed.). São Paulo, SP: Cortez.
- Ponce, A. (2007). *Educação e luta de classes*. (22ª ed.). São Paulo, SP: Cortez.
- Popkewitz, T. S. (1997). *Reforma educacional: uma política sociológica: poder e conhecimento em educação*.
- Pozo, J. I., & Crespo, M. Á. G. (2009). *A aprendizagem e o ensino de ciências: do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico*. Porto Alegre: Artmed, 5.
- Ramalho, B. L. R., & Núñez I. B. (2011). Diagnóstico das necessidades formativas de professores do ensino médio no contexto das reformas curriculares1. *Revista Educação em Questão*, 40(26).
- Ramalho, B. L., Gauthier, C., & Nuñez, I. B. (2003). *Formar o professor-profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios*. Ed. Sulina.
- Ribeiro, A. C. (1990). *Desenvolvimento curricular*. Lisboa, Portugal: Texto Editora.
- Richardson, R. J. (1999). *Pesquisa social: métodos e técnicas* (3ª Ed). São Paulo, SP: Atlas.
- Roldão, M. D. C. (1999). *Gestão curricular–fundamentos e práticas* (p. 24). Lisboa: Ministério da Educação.
- Roldão, M. C. (2005). Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. *Nuances: estudos sobre educação*, 12(13), 108-126. Retirado de <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/1692/1601>

- Roldão, M. C. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 12(34), 94-103.
- Roldão, M. D. C. (2009). *Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia, Portugal: Fundação Manuel Leão.
- Romanelli, O. O. (2010). *História da educação no Brasil: 1930/1973* (30ª ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Sacristán, G. J., & Gómez, A.L. (1998). *Compreender e transformar o ensino*. trad. Ernani F. da F. Rosa, 3. Porto Alegre: ARTMED.
- Sacristán, J. G. (1999). Consciência e Acção sobre a Práctica como Libertação Profissional dos Professores. In A. Nóvoa (Org.). *Profissão Professor* (pp. 63-92). Porto, Portugal: Porto Editora
- Sacristán, J. G. (2000). *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. trad. Ernani F. da F. Rosa, 3. Porto Alegre: ARTMED.
- Santomé, J. T., & Schilling, C. (1998). *Globalização e interdisciplinariedade: o currículo integrado*. Porto alegre, Artmed Editora.
- Schön, D. A. (2007). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Shulman, L. S. (2014). Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. *Cadernos Cenpec | Nova série*, 4(2).
- Silva, A. M. C. (2005). *Formação e Construção de Identidade(s). Um Estudo de Caso centrado numa Equipa Multidisciplinar*. (Tese de Doutoramento), Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Silva, C. M. R. (2011). Tornar-se Professor: Desenvolvimento Curricular e Construção do Conhecimento Profissional: Estudo da formação de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico na Universidade do Minho (Tese de Doutoramento em Estudos da Criança, Área de Conhecimento de Currículo e supervisão em Educação Básica). Portugal, Braga.
- Silva, L. B. (2012). A Reestruturação Curricular da Educação Profissional no Brasil Face às Diretrizes Nacionais e Internacionais e a Participação dos Agentes Curriculares: o caso do IFRN.
- Silva, M. A. (2006). História do currículo e currículo como construção histórico-cultural. Retirado de [http://titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos\\_textos\\_historia/Curriculo.pdf](http://titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_textos_historia/Curriculo.pdf)
- Silva, M. H. A., & Perez, I. L. (2009). *Docência no ensino superior*. Curitiba, IESDE BRASIL SA.
- Silva, T. T. (2010). *Documentos de Identidade: uma Introdução às teorias de currículo* (3º Edição). Belo Horizonte: Editora Autêntica.
- Soares, M. D. J. A. (1982). As escolas de aprendizes artífices-estrutura e evolução. In *Fórum educacional*, Vol. 6, No. 3, pp. 58-92.
- Souza, R. A. D. (1999). *O império da eloquência*. Rio de Janeiro: Uerj.
- Stake, R. E. (2007). *A arte da investigação com estudos de caso* (3ª ed.). Lisboa: Calouste Gulbenkian.
- Szymanski, H., Almeida, L. R. D., & Prandini, R. C. A. R. (2002). *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. Brasília: Plano Editora, 4.

- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Editora Vozes Limitada.
- Tardif, M., & Lessard, C. (2005). *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Rio de Janeiro, Vozes.
- Tavares, R. (2008). Aprendizagem significativa e o ensino de ciências. *Ciências & cognição*, 13(1), 94-101.
- Theodoro, F. C. M., Costa, J. B. S., & Almeida, L. M. (2015). Modalidades e recursos didáticos mais utilizados no ensino de Ciências e Biologia. *Estação Científica UNIFAP*, v. 5, n. 1, p. 127-139,
- Tuzzo, S. A., & Braga, C. F. (2016). O Processo de Triangulação da Pesquisa Qualitativa: O Metafenômeno como Gênese The Triangulation Process of The Research Qualitative: Meta Phenomenon as Genesis. *Revista Pesquisa Qualitativa*, 4(5).
- Veiga, I. P. A. (2006). Docência universitária na educação superior. *Docência na educação superior*. Brasília: Inep. Retirado de <https://www.unochapeco.edu.br/static/data/portal/downloads/2130.pdf>.
- Veiga, I. P. A. (2012). *Universidade e Desenvolvimento Profissional Docente: propostas em debate*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin.
- Vilelas, J. (2017). Investigação. *O processo de construção do conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Yin, R. K. (2010). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. (4a ed.). Porto Alegre: Bookman.



---

## **Apêndices**

---



**Apêndice 1 - Questionário aplicado na tese**

**UNIVERSIDADE DO MINHO**  
**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**

**QUESTIONÁRIO****A PROFISSIONALIDADE DE PROFESSORES FORMADORES: UM ESTUDO NO IFRN**

Caro(a) Professor(a)

Solicito sua colaboração em responder ao presente questionário, que é parte da pesquisa do trabalho de doutorado que desenvolvo na Universidade do Minho. O estudo que estou a realizar tem por finalidade contribuir para compreender e melhorar a formação contínua dos(as) professores(as) que atuam nas licenciaturas do IFRN.

**I. DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS**

1. Idade: \_\_\_\_ anos
2. Sexo: Feminino ( )      Masculino ( )
3. Tempo de experiência como professor(a): \_\_\_\_\_anos e \_\_\_\_meses
4. Tempo de serviço como professor(a) da licenciatura: \_\_\_\_anos e \_\_\_\_meses
5. Em qual curso de licenciatura está desenvolvendo atividade?

Descreva sucintamente a sua situação: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

6. Qual(ais) disciplina(s) você leciona no curso de licenciatura, no IFRN, e qual o tempo de atuação em cada uma?

<b>DISCIPLINA</b>	<b>TEMPO DE ATUAÇÃO</b>
	____ anos e ____ meses
	____ anos e ____ meses
	____ anos e ____ meses

## 7. Quanto a sua Formação em Nível Superior:

Formação	Curso	Ano de Conclusão	Promoção do Curso*		
			Pessoal ( )	Convênio ( )	Órgão de fomento: CNPq ( ) CAPES ( ) Outros ( )
<b>Graduação</b>			Pessoal ( )	Convênio ( )	Órgão de fomento: CNPq ( ) CAPES ( ) Outros ( )
			Pessoal ( )	Convênio ( )	Órgão de fomento: CNPq ( ) CAPES ( ) Outros ( )
<b>Especial</b>			Pessoal ( )	Convênio ( )	Órgão de fomento: CNPq ( ) CAPES ( ) Outros ( )
			Pessoal ( )	Convênio ( )	Órgão de fomento: CNPq ( ) CAPES ( ) Outros ( )
<b>Mestrado</b>			Pessoal ( )	Convênio ( )	Órgão de fomento: CNPq ( ) CAPES ( ) Outros ( )
<b>Doutorado</b>			Pessoal ( )	Convênio ( )	Órgão de fomento: CNPq ( ) CAPES ( ) Outros ( )

\* Refere-se ao custeio do curso

## II. DADOS DE OPINIÃO

### A) Saberes docentes

As questões 8, 9, 10 e 11, que a seguir se apresentam, devem ser marcadas conforme você entende sua relevância, sendo **1 a mais importante** e **5 nada importante**. Estas questões destinam-se a obter a sua opinião sobre a profissionalidade docente do professor formador.

**Nota:** Embora seja um conceito polissêmico, define-se nesse trabalho a Profissionalidade como um conjunto de competências, atitudes e saberes necessários a atuação docente.

8. Em sua opinião, a atuação de um professor formador no IFRN exige que o mesmo tenha habilitação nas áreas de formação:

<b>FORMAÇÃO</b>	<b>Ordem de importância</b>				
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Bacharelado					
Licenciatura					
Especialização					
Mestrado					
Doutorado					

9. Qual(is) desse(s) saber(es) você considera ser necessário ao professor para que possa atuar como professor formador?

<b>SABERES</b>	<b>Ordem de importância</b>		
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
Saberes do conteúdo			
Saberes pedagógicos			
Saberes da experiência			

10. Em quais Espaços de Formação você considera ter adquirido os conhecimentos mais relevantes para exercer sua profissão como professor formador:

<b>ESPAÇOS DE FORMAÇÃO</b>	<b>Ordem de importância</b>				
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Universidade					
IFRN					
Outros locais de trabalho					
Cursos de Formação Continuada					

Caso considere necessário descreva sua resposta:

---



---



---

11. “No IFRN, eu posso conseguir o que mais necessito aprender para ser um(a) professor(a) formador(a), através de”...

ESPAÇOS DE FORMAÇÃO	Ordem de importância				
	1	2	3	4	5
Reuniões pedagógicas					
Reuniões de grupo					
Cursos de formação continuada					
Outros					

**B) Concepções sobre o que é ser professor formador**

**O que pensam**

12. Em sua opinião, o que é ser professor formador?

---



---



---

13. Que tarefas considera serem realizadas pelo professor formador, que são diferentes para o professor que ensina na educação básica?

---



---



---

14. Considera que a forma como atua como professor formador tem diferença de como seus professores atuaram durante sua formação?

**Sim** ( )      **Não** ( )

Em caso afirmativo, descreva de essa diferença de atuação do professor em sua formação:

---



---



---

**C) Contexto da atividade****O que fazem / Como fazem**

15. Você já atuou como professor formador em outra(s) Instituição(ões) de Ensino?

**Sim** ( ) **Não** ( )

Em caso afirmativo, descreva sua percepção sobre as diferenças em relação a atuar como professor no IFRN e em outra(s) instituição(ões):

---

---

---

16. Em sua opinião, como é que os professores formadores se organizam em seus planejamentos, relativamente às seguintes tarefas:

16.1. Divisão das disciplinas:

---

---

---

16.2. Acompanhamento dos estudantes no período de estágio:

---

---

---

16.3. Durante o período de orientação dos trabalhos de final de curso:

---

---

---

16.4. Na fase de divisão dos projetos integradores

---

---

17. Manter a disciplina dos estudantes em sala de aula é:

- Difícil ( )
- Fácil ( )

Fundamente a sua opção:

---

---

---

18. Planejamento das aulas:

18.1. Planeja regularmente as suas aulas?

**Sim** ( ) **Não** ( )

Justifique a sua resposta:

---

---

---

18.2. Em caso afirmativo na resposta anterior, indique se costuma planejar as suas aulas:

**Sozinho** ( ) **Com outros(as) colegas** ( )

Porquê?

---

---

---

18.3. Na Instituição em que trabalha tem recebido apoio a esse nível?

**Sim** ( ) **Não** ( )

Em caso afirmativo, indique que tipo(s) de apoio(s) e por quem:

---

---

---

18.4. Tem realizado alguma formação no domínio do planeamento do currículo?

**Sim** ( ) **Não** ( )

Em caso afirmativo, indique que formação realizou e o local em que decorreu:

---



---



---

## 19. Desenvolvimento do currículo na sala de aula

19.1. Dos elementos a seguir indicados, selecione (máximo dois) os que mais orientam as aulas que leciona:

- Atividades a desenvolver ( )
- Objetivos ( )
- Conteúdos ( )
- Avaliação ( )
- Orientações metodológicas ( )

19.2. Das metodologias de ensino a seguir indicadas, selecione duas das que mais utiliza para desenvolver os conteúdos em sala de aula:

- Exposição do conteúdo pelo(a) professor(a) ( )
- Diálogo professor(a)/alunos(as) ( )
- Resolução de fichas de trabalho ( )
- Indagação/trabalho de descoberta pelo aluno ( )
- Trabalho em grupo ( )
- Trabalho laboratorial/ de campo ( )
- Outras ( )

Indique quais \_\_\_\_\_

---

19.3. Costuma diversificar as metodologias de ensino que utiliza?

**Sim** ( ) **Não** ( )

Em caso negativo, indique os principais factores que o impedem de diversificar a utilização de metodologias de ensino:

---



---

19.4. Por norma, quem conduz o desenvolvimento dos trabalhos nas aulas?

- O(A) professor(a) ( )
- Os(As) alunos(as) ( )
- Ambos ( )

## 20. Avaliação das aprendizagens

20.1. Das formas de avaliação que a seguir se indicam, selecione as três que mais utiliza para avaliar os alunos:

- Observação informal ( )
- Testes somativos ( )
- Testes formativos ( )
- Trabalhos de grupo ( )
- Trabalhos de pesquisa ( )
- Elaboração de textos pelos(as) alunos(as) ( )
- Auto-avaliação ( )
- Listas de comportamentos e atitudes ( )
- Exame final ( )
- Outras ( )

Indique quais \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

20.2. Dos elementos que assinalou na questão anterior, indique o que tem mais peso na classificação a atribuir aos alunos:

\_\_\_\_\_

20.3. Costuma discutir com os(as) alunos(as) a classificação final a atribuir?

**Sim** ( ) **Não** ( )

Justifique a sua resposta: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## 21. Materiais e recursos

21.1. Considera que os recursos didáticos existentes na Instituição são suficientes?

**Sim** ( ) **Não** ( )

Em caso negativo, indique que outros recursos que deveriam existir:

\_\_\_\_\_

21.2. Costuma utilizar materiais didáticos produzidos por si?

**Sim** ( ) **Não** ( )

Em caso afirmativo, indique que materiais costuma produzir: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

21.3. Dos recursos que a seguir se indicam, selecione dois que mais utiliza nas aulas:

- Retroprojektor ( )
- Projetor multimédia ( )
- Internet ( )
- Filmes (CD ou DVD) ( )
- Fichas de trabalho ( )
- Bibliografia de referência ( )
- Textos selecionados pelo(a) docente ( )
- Outros ( )

Indique quais \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

#### **D) Formação Continuada**

22. Em sua opinião, o IFRN deve oferecer Cursos de Formação Continuada para quem atua nas licenciaturas?

**Sim** ( ) **Não** ( )

Em caso afirmativo, indique, por ordem de prioridade, temas que considere importante abordar:

Ordem de Prioridade	Temas
1	
2	
3	
4	
5	

23. Em sua opinião, para ensinar como professor formador, nas licenciaturas, é necessário algum conhecimento diferenciado dos demais níveis de ensino?

**Sim** ( ) **Não** ( )

Em caso afirmativo, indique que conhecimentos considera relevantes para a formação do professor formador:

---

---

---

## Apêndice 2 - Codificação das respostas do questionário

### Caracterização da profissionalidade de professores formadores

- ✓ Categoria
  - Concepções de Professor Formador

Questão 12- Em sua opinião, o que é ser professor formador?

RESPOSTAS DOS PROFESSORES	SUBCATEGORIAS
P1 - Aquele que possibilita o aluno se desenvolver e avançar no seu conhecimento.	1- <i>Desenvolver autonomia do aluno</i>
P2 - Professor que tem como objetivo ressaltar conhecimentos que possibilitem uma prática que considere o educando em sua plenitude, mostrando caminhos e considerando suas especificidades, suas experiências.	1- <i>Desenvolver autonomia do aluno</i> 2- <i>Valorizar o conhecimento da experiência.</i>
P3 - É aquele profissional da educação que se dedica a formar outros profissionais para a docência, independente das salas de aula de licenciatura.	3- <i>Valorizar o conhecimento da experiência</i>
P4 - Ser professor formador implica em desenvolver atividades que propiciem não apenas a construção do conhecimento científico, mas também o significado que aquele saber representa para a vivência do aluno da licenciatura e a importância que ele tem para a formação intelectual do seu futuro aluno.	4- <i>Valorizar o conhecimento da experiência</i> 5- <i>Realizar a transposição didática dos conteúdos</i>
P5 - Como a educação é um ato essencialmente político, o papel do professor também o é. Sendo assim, a tarefa do professor não pode se restringir à transmissão de conteúdos específicos de sua disciplina científica, embora esses sejam necessários e imprescindíveis. É necessário, portanto, trabalhar esses conteúdos específicos em relação com as demais disciplinas científicas (todas as ciências, não apenas as "duras") e com a realidade social, política, econômica e cultural que compõem a totalidade social na qual estão inseridos os estudantes. Essa forma de atuar contribui para que o processo de ensinar e aprender contribua para que o formador receba uma formação que lhe possibilite trabalhar na perspectiva da formação integral de seus estudantes, evidenciando o compromisso ético-político com a formação humana. Todo esse movimento deve ocorrer na perspectiva da articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão.	6- <i>Ser agente de transformação;</i> 7- <i>Ter conhecimento da práxis;</i> 8- <i>Fazer articulação entre os saberes.</i>
P6 - É aquele que possibilita ao aluno ressignificar seus conhecimentos e construir novos conhecimentos, respeitando o aluno e suas especificidades de aprender.	9- <i>Oportunizar ao aluno ressignificar o conhecimento;</i> 10- <i>Respeitar o aluno;</i>
P7 - É aquele que considera o seu fazer importante para a formação intelectual, humana e política social dos alunos,	11- <i>Desenvolver competências no aluno</i>

futuros docentes.	
P8 – Um professor formador é aquele que não está munido apenas de conhecimentos adquiridos nas universidades, mas também dos saberes que acumula ao longo de sua história de vida e de todo um processo de formação continuada e de auto formação.	<p>12- <i>Possuir o conhecimento acadêmico;</i></p> <p>13- <i>Valorizar o conhecimento da experiência</i></p> <p>14- <i>Valorizar processo de formação continuada</i></p>
P9- É o profissional que media os processos de ensinar-aprender de outros professores (futuros ou já atuantes), considerando o diálogo como elemento articulador das diversas concepções teórico-metodológicas de cada campo de atuação, e as experiências e os desafios da docência como mobilizadores de práticas contextualizadas e significativas.	<p>15- <i>Ter postura dialógica;</i></p> <p>16- <i>Ensinar os conteúdos de maneira crítica e reflexiva;</i></p>
P10 –Aquele que prepara de forma integral, no âmbito de formação científica e como cidadão.	17- <i>Valorizar a formação integral</i>
<p>P11 – Direcionar os licenciados para a criticidade, envolvendo os conteúdos em todas as esferas, conceituais, procedimentais e atitudinais;</p> <p>. Despertar a responsabilidade social dentro do sistema educacional e de formação de seus alunos;</p> <p>.- Instrumentalizar os futuros professores para exercerem sua profissão de forma reflexiva;</p> <p>- Ser capaz de utilizar a diversas ferramentas pedagógicas;</p> <p>- Podendo atualizar-se continuamente, tanto por meio da formação continuada como através da pesquisa em ensino.</p>	<p>18- <i>Ensinar os conteúdos de maneira crítica e reflexiva;</i></p> <p>19- <i>Valorizar a formação continuada</i></p>
<p>P12- Poder transmitir todo o conhecimento da área específica e também experiências profissionais para os alunos.</p> <p>- Estar aberto ao aprendizado com os alunos, ou seja, uma troca de experiências entre o professor e o aluno.</p> <p>.- Dar incentivo e apoio ao aluno para ser um futuro professor, para continuar sempre seus estudos e estar sempre atualizados.</p>	<p>20- <i>Transmitir conhecimento;</i></p> <p>21- <i>Socializar experiências;</i></p> <p>22- <i>Valorizar a formação continuada.</i></p>
P13- Um professor que forma outros profissionais para a docência	23- <i>Ensinar a outros o ofício da docência</i>
P14- O professor formador constitui o profissional que lidará com sujeitos em processo formativo inicial, estabelecendo uma relação próxima com os formandos de forma a favorecer a aquisição de saberes (atitudes, valores, conhecimentos específicos da área, autorreflexão da prática, valoração à pesquisa como processo contínuo da formação...) necessários à formação profissional e ao seu desempenho	<p>24- <i>Favorecer a aquisição dos saberes;</i></p> <p>25- <i>Contribuir para a prática reflexiva.</i></p>
P 15- É respeitar o aluno	26- <i>Respeitar o aluno</i>

P16- É um professor capaz de passar sua experiência na prática docente. - Oriente os alunos para a prática em sala de aula e para a pesquisa.	27- <i>Socializar experiências;</i> 28- <i>Orientar para a pesquisa</i>
P17- É contribuir para a formação de outros profissionais da educação, considerando os saberes docentes relacionada ao conteúdo e a formação pedagógica.	29- <i>Ensinar os saberes do conteúdo;</i> 30- <i>Ensinar os saberes pedagógicos</i>
P18- O professor que se preocupa com a formação (acadêmica, ética e profissional) tanto sua como daqueles que ele leciona.	31- <i>Valorizar a formação acadêmica, ética e profissional do formando e do formador.</i>
P19- O professor formador possui maior responsabilidade pois suas atitudes influenciam na formação dos professores em formação. Os temas relevantes não devem apenas serem discutidos, mas vivenciados no interior dos cursos de formação de professores	32- <i>Valorizar a experiência vivencial e reflexiva</i>
20- É o profissional que não está preocupado apenas com a ementa do curso, para o professor formador é mais importante que o aluno saiba aplicar o conhecimento adquirido em sala para suas necessidades diárias.	33- <i>Valorizar a relação teoria-prática</i>
P21- É ser capaz de transmitir saberes sistematizados aos discentes das licenciaturas, a fim de que seja formada em cada um, uma consciência crítica e reflexiva.	34- <i>Valorizar a consciência crítico-reflexiva.</i>
P22- Aquele que consegue construir o conhecimento através de experiências práticas e do cotidiano dos seus alunos.	35- <i>Valorizar o conhecimento do cotidiano.</i>
P23- professor que atua na formação dos conhecimentos/conceitos dos futuros docentes	36- <i>Ensinar a outros o ofício da docência</i>
P24- O professor formador é aquele que forma profissionais para a vida e o mundo do trabalho, para tanto precisa ter uma prática pedagógica subsidiada por saberes pedagógicos, saberes de experiência, saberes acadêmicos.	37- <i>Possuir saberes pedagógicos, saberes de experiência, saberes acadêmicos</i>
P25- É estar sempre preparado pedagogicamente e sempre buscar maneiras mais adequadas para melhorar o aspecto do ensino-aprendizagem	38- <i>Usar metodologias adequadas para o processo ensino-aprendizagem</i>
P26- O professor formador é aquele que além de repassar aos alunos conhecimentos e habilidades decorrentes dos conteúdos disciplinares, atua permanentemente construindo saberes-fazer docentes através das trocas de experiência, atitudes e valores que possibilitam aos futuros docentes indagar as relações com o saber e com o aprender que são requeridas durante toda a prática docente.	39- <i>Transmitir conhecimentos;</i> 40- <i>Construir saberes-fazer docentes;</i> 41- <i>Socializar experiências,</i> 42- <i>Formar de atitudes e valores;</i>
P27- Aquele que é corresponsável pelos os que ele está formando	43- <i>Ser responsável com os seus alunos</i>
P28- O conceito explícito de Professor Formador é aquele que busca diagnosticar, junto aos outros professores, as necessidades educativas, formativas e demandas da sua	44- <i>Dialogar com seus pares sobre a profissão;</i> 45- <i>Planejar novas metodologias;</i>

<p>área de atuação.</p> <p>. Planeja as ações de formação, viabilizando metodologias que atendam às necessidades formativas dos seus colegas professores.</p> <p>. O professor formador também é responsável por elaborar o plano de ação por área de conhecimento, desenvolver projetos de intervenção referentes às necessidades diagnosticadas no seu campo de atuação e ainda tem função de acompanhar e executar as ações formativas em consonância com o Projeto pedagógico de seu estabelecimento de ensino.</p>	<p>46- <i>Desenvolver projetos de intervenção de natureza pedagógica;</i></p> <p>47- <i>Acompanhar ações do PPP.</i></p>
<p>P29- Em primeiro lugar o professor formador encontra-se constituído das práticas de sala de aula, sendo, portanto, conhecedor das dimensões que limitam a atuação docente.</p> <p>. Em segundo lugar, deve ser capaz de sensibilizar seus pares na busca de uma formação que lhes conceda autonomia e integridade crítica, afastando-os do fazer que coleta conteúdos e conceitos, para assim aproximá-los da ação educadora que converge para a transformação dos sujeitos e de seus respectivos contextos sociais.</p>	<p>48- <i>Ser conhecedor das limitações docentes;</i></p> <p>49- <i>Ser responsável por uma formação autônoma e íntegra;</i></p> <p>50- <i>Acredita na formação enquanto práxis pedagógica.</i></p>
<p>P30- É um agente facilitador (conductor) da troca de conhecimentos</p>	<p>51- <i>Ser facilitador do conhecimento</i></p>
<p>P31- É aquele que forma o professor pesquisador de sua prática docente.</p>	<p>52- <i>Formar para a pesquisa</i></p>
<p>P32- Na minha opinião, um professor formador é aquele que, no exercício de sua docência na formação de professores tenta desenvolver competências e habilidades específicas para que estes professores (formandos) entendam a realidade ao qual estão inseridos e promovam ações que favoreçam a aprendizagem.</p>	<p>53- <i>Desenvolver competências e habilidades nos formandos;</i></p> <p>54- <i>Compreender seu contexto;</i></p> <p>55- <i>Favorecer a aprendizagem</i></p>
<p>P33- É aquele que promove a articulação do currículo, estabelecendo relações entre as atividades de ensino no âmbito da formação de professores. ”</p>	<p>56- <i>Promover a articulação do currículo;</i></p> <p>57- <i>Estabelece relações;</i></p>
<p>P34- Aquele capaz de incentivar a criticidade para os mais diversos temas a partir de conteudismo ou não.</p>	<p>58- <i>Incentivar a criatividade.</i></p>
<p>P35- É dar a seu aluno, não só o conteúdo programático, mas sim a possibilidade dele aprender a lecionar, aos imprevistos que encontrarão na profissão e mostrar caminhos para driblar as dificuldades.</p>	<p>59- <i>Ensinar a ensinar.</i></p>
<p>P36- Um professor que debate com seus alunos e experimenta com eles o máximo que a realidade pode oferecer.</p>	<p>60- <i>Ser mediador da aprendizagem</i></p>
<p>P37- É aquele que ensina o aluno a ler, ler o mundo.</p> <p>. Forma um aluno que exercita o pensar constantemente e aplica seus conhecimentos durante as experiências que tem em sua vida</p>	<p>61- <i>Ser dialógico;</i></p> <p>62- <i>Formar para a vida</i></p>

P38- É ser um professor que possibilita a reflexão sobre práticas distintas a luz de elementos conceituais	63- <i>Ser reflexivo</i>
P39- O profissional docente que se dedica a formação do aluno, não se resumindo apenas ao ato de ministrar aulas	64- <i>Ser dedicado à formação do aluno</i>
P40- É mediar o conhecimento junto aos alunos das licenciaturas, de modo que esses possam ir construindo suas referências em torno do fazer e saber docente.	65- <i>Ser mediador do conhecimento</i>
P41- Propor e criar problemas significativos; não intervir diretamente sobre o saber nas situações propostas; criar um ambiente desafiador, questionando constantemente os professores sobre suas certezas, levando-os a pensar sobre o seu pensar e consequentemente favorecendo o processo de construção de conhecimentos.	66- <i>Trabalhar o conhecimento significativo;</i> 67- <i>Criar um ambiente de desafio à aprendizagem;</i> 68- <i>Ser mediador da aprendizagem.</i>
P42- O professor que irá mediar a construção de conhecimento dos seus alunos, promovendo a participação e reflexão crítica.	69- <i>Ser mediador da aprendizagem;</i> 70- <i>Promover a reflexão.</i>
P43-É mediar saberes no intuito de contribuir para o desenvolvimento de competências e habilidades de natureza acadêmica e profissional	71- <i>Ser mediador da aprendizagem acadêmica e profissional</i>
P44-Professor que atua em curso de formação de professores.	72- <i>Trabalhar em cursos de formação de professores</i>
P45-É possuir uma dupla responsabilidade, de estar preocupado com a aprendizagem do conteúdo e com a aprendizagem sobre a própria formação docente do aluno.	73- <i>Trabalhar o conhecimento do conteúdo e da formação docente.</i>
P46- É aquele que é capaz de transformar todo seu conhecimento, adquirido de sua vida acadêmica e de suas experiências profissionais, de maneira que seus discentes tenham acesso e que possam absorver e assimilar toda essa experiência vivida pelo professor.	74- <i>Realizar transposição didática</i>
P47- É ser um professor que permite ao aluno um desenvolvimento no conteúdo que ensina, permite desenvolver pensamento crítico-reflexivo sobre o conteúdo que ensina e a área de formação do aluno e também relaciona o conteúdo e a prática dos alunos com a vida das demais pessoas, fazendo leituras e reflexões sobre o conteúdo que se obtêm da experiência de vida.	75- <i>Valorizar a construção do conhecimento crítico-reflexivo;</i> 76- <i>Trabalhar a relação teoria prática;</i>

### CODIFICAÇÃO DAS RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO – QUESTÃO 13

Caracterização da profissionalidade de professores formadores

✓ Categoria: Concepções sobre o que é ser um Professor Formador

13. Que tarefas considera serem realizadas pelo professor formador, que são diferentes para o professor que ensina na educação básica?

RESPOSTAS DOS PROFESSORES	SUBCATEGORIAS
P2- A discussão de artigos científicos, correntes pedagógicas, aplicação de diferentes concepções em sala e estágios, estímulo de criticidade a partir de experiências próprias.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Socialização de produção científica</i></li> <li>• <i>Estudo de temas pedagógicos;</i></li> <li>• <i>Estímulo à criticidade.</i></li> </ul>
P3- troca de experiências entre o professor e o aluno; - discussão em sala de aula sobre os conteúdos e experiências profissionais; - a busca em contextualizar os conhecimentos com a realidade social do aluno.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Trabalhar o conhecimento de forma contextualizada.</i></li> </ul>
P4- 1. Estabelecer uma metodologia que não se limite à simples transmissão do conhecimento, mas que contemple a construção e o uso do conhecimento. 2. No caso específico dos cursos de Licenciatura do IFRN, em especial aos que são realizados nos Campus do interior do estado (creio eu), uma árdua tarefa que enfrentamos é o fato de recebermos nos nossos cursos de Licenciatura alunos que não possuem uma formação minimamente básica dos conteúdos de sua área, na sua educação básica.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Ensinar integrando teoria e prática</i></li> </ul>
P5- O professor formador tem como característica a prática de reflexão sobre a ação (práxis), porque tem instrumentalização teórica, bem como alia a sua experiência de formador os diversos saberes formativos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Prática de reflexão na ação</i></li> </ul>
P6- Formação baseada na disseminação tecnológica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Disseminar a tecnologia</i></li> </ul>
P7- As tarefas do professor formador diferem das do professor da Educação Básica no sentido de que o formador além de ensinar os conteúdos deve se	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Ensinar a aprender e a ensinar</i></li> <li>• <i>Ter conhecimento científico e pedagógico da</i></li> </ul>

preocupar em trabalhar com seus alunos a melhor forma de ensinar os conteúdos com base nos conhecimentos pedagógicos e científicos de sua área.	<i>área</i>
P8- Na verdade, acho que não há diferença em atividades, mas sim, mostrar o melhor jeito de "ensinar a ensinar", principalmente nas disciplinas ditas pedagógicas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>. Ensinar a ensinar</i></li> </ul>
P9- Orientação de TCC e trabalhos de pesquisa Ensino dos conteúdos com foco no ensino para a educação básica.  - Participação em eventos científicos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Orientar trabalhos acadêmicos</i></li> <li>• <i>Formar professor da educação básica</i></li> </ul>
P10- Tarefas que leve o licenciando refletir sobre a sua formação docente, tanto em termos de conhecimentos específicos (Física) quanto os conhecimentos pedagógicos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Formar um licenciando reflexivo.</i></li> </ul>
P11- Creio que o professor que atua na educação básica ensina de maneira mais ampla, sem a responsabilidade de estar formando, necessariamente, profissionais para a área da educação. Enquanto o professor formador carrega esta importante tarefa de lecionar aqueles que serão também professores e que precisam da vivência já adquirida pelos docentes formadores.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Tarefa de ensinar e repassar suas experiências</i></li> </ul>
P12- O conhecimento prático é muito importante e faz toda a diferença.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Valorizar o conhecimento prático</i></li> </ul>
P13- Estudos de caso;  estímulo à leituras aprofundadas de conteúdos específicos;  - Orientações de estágios de docência;  - Análise do contexto escolar e de suas demandas;  - Estimulo à escrita e produção textual acadêmica;  - Articulação dialógica com os demais profissionais da - Educação, para considerar outros olhares, incluindo o diferente, sobre os processos educacionais.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Estudos de caso</i></li> <li>• <i>Conteúdos específicos</i></li> <li>• <i>Orientação de estágio</i></li> <li>• <i>Posturas dialógica com os pares</i></li> </ul>
P14- As tarefas que considero importantes para um desenvolvimento que possibilite uma formação satisfatória passa pela aplicação de metodologias que possibilitem o fazer de cada educando em condições de surpresas pelo conhecimento e a forma adequada	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Metodologia de resolução de problemas</i></li> <li>• <i>Conhecimento prático</i></li> </ul>

<p>de trabalho.</p> <p>- Tarefas de ordem prática, em que cada estudantes realize sua atividade e descubra que o método deve considerar o ser humano em sua integralidade.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Considerar o aluno em sua integralidade</i></li> </ul>
<p>P15- Em geral, o professor tem o mesmo papel independentemente do nível ou etapa em que atue. Não obstante, o caso do professor formador é peculiar por seu efeito multiplicador. O professor da educação básica participa da formação de seus alunos. O professor formador participa diretamente da formação de seus alunos, mas tem o potencial de, indiretamente, participar da formação de todos os alunos de seus alunos. Nesse sentido, a responsabilidade com a formação do formador se amplia. Outro aspecto importante a considerar é a coerência que se deve buscar entre o projeto de formação do estudante da educação básica e o projeto de formação do formador que vai atua nesse nível educacional, na perspectiva na qual destaquei na questão anterior. A falta dessa coerência implica no comprometimento do projeto de formação do estudante da educação básica. Não obstante, é necessário ressaltar que o projeto de formação do estudante da educação da educação não é de responsabilidade exclusiva do professor formador, mas também depende significativamente desse profissional.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Desempenha o mesmo papel</i></li> <li>• <i>É multiplicador</i></li> <li>• <i>Responsabilidade maior</i></li> <li>• <i>É coerente</i></li> <li>• <i>Responsabilidade compartilhada com o licenciando</i></li> </ul>
<p>P16- Existem algumas especificidades de saberes que dizem respeito às competências de ser professor formador, dentre as várias, a capacidade de criar condições para a auto-reflexão sobre o fazer pedagógico, contribuindo para que o futuro professor reflita sobre as especificidades da formação e da prática, contribuindo para o processo formativo e suas implicações. A possibilidade de mobilizar diferentes saberes e diferentes estratégias didáticas para que o aluno repense crenças, princípios e o seu papel como futuro professor, motivar, mobilizar interesses, dentre outros. Investimentos pessoais e profissionais também entram em jogo quando há convencimento para a permanência do aluno nos cursos de formação docente...Redimensionar a prática para atender a interesses e necessidades de ordem local, sem ficar à mercê das demandas do mercado de trabalho. - Estimular a proposição de práticas transformadoras e criativas, que não</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Saberes específicos</i></li> <li>• <i>Faz auto-reflexão</i></li> <li>• <i>Mobiliza saberes e estratégias metodológicas</i></li> <li>• <i>Tem consciência do seu papel como futuro professor</i></li> <li>• <i>Pesquisa como elemento da formação continuada</i></li> </ul>

reproduzam o conhecimento...Fomentar a pesquisa vinculado ao ensino como processo importante da formação continuada...	
P17- Em praticamente tudo são diferentes. Desde a aula até a avaliação.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Diferente em tudo</i></li> </ul>
P18- Aprofundar os conhecimentos na sua área e nas áreas periféricas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Ser interdisciplinar</i></li> </ul>
<p>P19- O professor formador deve efetivamente realizar trabalho:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- que seja interdisciplinar;</li> <li>- que respeite o conhecimento prévio do aluno;</li> <li>- articulado pelo diálogo;</li> <li>- incentivando a pesquisa para a construção de conceito;</li> <li>- que propicie a reflexão didática das aulas</li> <li>- que realize práticas de auto-avaliação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Realizar trabalho interdisciplinar</i></li> <li>• <i>Respeitar o conhecimento prévio do aluno</i></li> <li>• <i>Formar para a pesquisa</i></li> <li>• <i>Realizar práticas de auto-avaliação</i></li> </ul>
P20- Despertar no futuro professor a preocupação de pesquisar a sua prática docente e não apenas aprender o conteúdo específico da sua licenciatura, por exemplo, química.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Formar para a pesquisa</i></li> </ul>
P21- O professor formador precisa fazer uma análise crítica das necessidades, em termos de formação de professores.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Diagnosticar necessidades de formação</i></li> </ul>
P22- Reflexões mais sérias sobre os objetivos do que se ensina, tratando de forma menos instrumental, visto que o aluno da educação básica ainda não tem uma bagagem razoável de conteúdos, precisando assim de aprender mais conteúdos e metodologias, enquanto espera-se do aluno de nível superior uma quantidade mínima de conteúdo que permita discutir temas transversais aos conteúdos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Aprofundar nas metodologias</i></li> </ul>
P23- Buscar sempre um aprofundamento de conteúdo e tentar fazer com que o aluno não apenas absorva os conteúdos mas desenvolva o raciocínio e se torne um ser pensante.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Aprofundar os conhecimentos dos conteúdos</i></li> <li>• <i>Desenvolver o raciocínio dos alunos</i></li> </ul>
P24- Ambos ensinam a pensar. Porém o formador necessita de diferenciada sensibilidade para identificar as tendências de habilidades a serem aprendidas, pelos futuros docentes e seus	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Novas habilidades a serem aprendidas por docentes e discentes.</i></li> </ul>

respectivos discentes.	
P25- O professor que ensina na educação básica, em muitos casos, superestima o quantitativo, através da instrumentalização de sua prática, em detrimento ao cumprimento do conteúdo programático, assumindo, neste caso, a função de mero transmissor e reproduzidor dos saberes escolares, submetendo, por sua vez, os alunos a meros ouvintes no processo de ensino-aprendizagem. Os professores formadores em sua prática educativa realizam como experiência a natureza teórico-vivencial, através das trocas de experiência, atitudes e valores que incentivam os saberes da prática docente. Desse modo, as práticas educativas objetivam muito mais que a mera quantificação e mecanização dos papéis e funções sociais que a atividade docente apresenta, elas conduzem os indivíduos para a formação mais integrada entre o saber e o saber-fazer.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Realizam experiências de natureza teórico-vivencial</i></li> <li>• <i>Formação de atitudes e valores</i></li> <li>• <i>Construção de saberes docentes.</i></li> </ul>
P26- O planejamento e a metodologia tem sempre voltado para o objetivo maior que é formar futuros professores, assim, além do conteúdo, os saberes docentes precisam ter uma ênfase nos saberes pedagógicos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Formar futuros professores</i></li> <li>• <i>Saberes da formação com ênfase nos saberes pedagógicos</i></li> </ul>
P27- Estudo de artigos científicos, seguidos de debates em sala de aula; produção de artigos, resenhas de artigos, com a finalidade de que os educandos criem uma consciência acadêmica e possam dessa forma participarem de eventos científicos em que possam apresentar também trabalhos científicos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Produzir artigos</i></li> <li>• <i>Socializar o conhecimento científico</i></li> <li>• <i>Realizar debates em sala de aula</i></li> <li>• <i>Participação em eventos científicos</i></li> </ul>
P28- Possibilitar o aluno praticar e refletir o fazer pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Refletir sobre a prática pedagógica</i></li> </ul>
P29- Algumas relacionadas a abordagem de conteúdos e de extensão e pesquisa.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Abordagem dos conteúdos</i></li> <li>• <i>Abordagem da extensão</i></li> <li>• <i>Abordagem da pesquisa</i></li> </ul>
P30- Propor e criar problemas; - Criar um ambiente desafiador, questionando constantemente; - Levar os alunos a pensar sobre o seu pensar e, conseqüentemente, favorecer o processo de	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Propor e criar problemas</i></li> <li>• <i>Criar um ambiente desafiador</i></li> <li>• <i>Favorecer o processo de ensino-aprendizagem</i></li> </ul>

construção de conhecimentos.	
P31- A dinâmica experimental.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Dinâmica experimental</i></li> </ul>
P32- Atividades de grupo; - Apresentação de casos; - Maior relação entre conteúdo e prática.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Atividades de grupo</i></li> <li>• <i>Estudos de caso</i></li> <li>• <i>Relação teoria-prática</i></li> </ul>
P33- A formação para a docência, o que inclui uma série de reflexões e posicionamentos específicos junto aos alunos e professores em formação.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Formar professor exige outros conhecimentos.</i></li> </ul>
P34- A diferenciação seria nos critérios de avaliação uma vez que os objetivos do ensino em um curso de licenciatura são diferentes dos objetivos do ensino na educação básica.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Diferentes objetivos</i></li> <li>• <i>Maneira diferente de avaliar</i></li> </ul>
P35- O ensinar a ensinar.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Ensina a ensinar</i></li> </ul>
P36- O professor da educação básica, na minha concepção, visa apenas compartilhar o conhecimento referente a disciplina, enquanto o professor formador relaciona a formação profissional com a formação do indivíduo quanto cidadão.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Foco na formação profissional e cidadã</i></li> </ul>
P37- A atividade de maior responsabilidade do professor formador é desenvolver um ensino atrelado com a pesquisa. Ele se difere do professor da educação básica, pois atua com sujeitos que devem estar desenvolvidos na sua formação básica, e ele irá acrescentar conhecimento com nível mais complexo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>integra ensino e pesquisa</i></li> <li>• <i>o conhecimento é mais complexo.</i></li> </ul>
P38- Na educação superior ele deve ter as competências que são necessárias à educação básica (conhecimento de conteúdo, pedagógico, etc), aliado ao compromisso de formar professores conscientes do papel que exercerá na sociedade, no sentido de formar um jovem capaz de exercer uma (auto)crítica sobre as suas ações. Porém, isso nem sempre é possível, pois muitos professores formadores não desenvolveram essa habilidade.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>ambos tem as mesmas competências</i></li> <li>• <i>forma professores críticos</i></li> </ul>
P39- Qualificação e pesquisa contínua nas teorias pedagógicas e em conteúdos da área, adequando-os à sua prática em sala de aula. P40- Relacionar pesquisa, extensão e ensino nas diversas atividades, projetos e disciplinas em que trabalha. Valorização da prática pedagógica com relação aos conteúdos conceituais. Dominar ferramentas pedagógicas que	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>pesquisar as teorias pedagógicas</i></li> <li>• <i>ser qualificado</i></li> <li>• <i>integrar ensino e pesquisa e extensão</i></li> <li>• <i>diversificar metodologias</i></li> </ul>

lhe permitam diversidade de abordagens e metodologias.	
P41- A tarefa de formar um profissional crítico, capaz de compreender seu papel enquanto formador.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>formar o profissional crítico</i></li> </ul>
P42- Não respondeu	
P43- Fazer extensão e pesquisa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Fazer extensão e pesquisa</i></li> </ul>
P44- A principal diferença está na compreensão horizontal acerca do processo ensino-aprendizagem. Não lhe é suficiente tratar apenas de conteúdos, mas convergir para a abordagem dos impasses das práticas e métodos na ação educadora. O professor formador deve possuir, dialeticamente, o olhar crítico que instaura a dúvida sobre a profundidade da prática, entretanto, deve se dedicar ao trabalho de expor possibilidades de ação/atuação.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Integra conteúdos e metodologias</i></li> </ul>
P45- Atividades que desenvolvam a prática do aluno em sala de aula; Orientação à pesquisa.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• orienta para a pesquisa</li> <li>• desenvolve atividades práticas</li> </ul>
P46- O professor formador deve deixar mais explícitas as suas opções no planejamento das aulas e sempre que possível discutir com a turma as possibilidades e escolhas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• socializar o planejamento em sala de aula</li> <li>• negociar com os alunos as escolhas metodológicas</li> </ul>
P47- Na minha concepção as tarefas são as mesmas, porém para públicos diferentes.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• o trabalho é igual</li> </ul>
P48- Pela própria maturidade dos alunos, a relação interpessoal, que medeia todas as tarefas, é diferente. Além disso, a natureza dos conteúdos é outra. Por fim, a articulação do conteúdo é feita com os saberes da área, que são diferentes de saberes da área técnica no âmbito da educação básica.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• o trabalho é diferente</li> <li>• a natureza dos conteúdos</li> <li>• articulação entre saberes</li> </ul>
P49- O professor formador trabalha com a produção de conhecimento (assume uma postura investigativa), enquanto que na educação básica trabalha-se com o conhecimento consolidado.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• tem postura investigativa</li> </ul>

## CODIFICAÇÃO DAS RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO – QUESTÃO 14

Dimensão 1- Caracterização da Profissionalidade Docente

✓ Categoria: Fazeres Docentes

14- considera que a forma como atua como Professor Formador tem diferença de como seus professores atuaram durante sua formação?

✓ Em caso afirmativo, descreva essa diferença de atuação do professor em sua formação

RESPOSTAS DOS PROFESSORES	SUBCATEGORIAS
P1- A Realização de aprofundamento em outras áreas. Estudar idiomas e diversificar a sua ação pedagógica.	<p>1- <i>Realizar estudos interdisciplinares</i></p> <p>2- <i>Estudo de idiomas</i></p> <p>3- <i>Diversificação da ação pedagógica.</i></p>
P2- No caso específico da matemática, há mudanças de metodologia a serem consideradas que influenciam diretamente no processo ensino aprendizagem. As dificuldades que são encontradas por pessoas que procuram o conhecimento matemático, precisam ser superadas, mostrando-se que essa aprendizagem é possível de realizada, desde que seja utilizado um método que se adeque a cada situação. Considero que mostrar descobertas e como se processam as operações, as respostas ao como se faz e o porquê dos desenvolvimentos das questões e principalmente dos conceitos matemáticos tem sido uma marca saudável de encorajamento e satisfação para todos que vem nessa forma de aprendizagem algo em muitos casos concretos. Funciona como sendo de forma mágica.	<p>4- <i>Novas metodologias no ensino de matemática;</i></p> <p>5- <i>Ensino por descoberta;</i></p> <p>6- <i>Motivação para aprender</i></p>
P3- A maioria dos meus professores na Licenciatura transmitiam conhecimentos sem se preocupar com o meu futuro na docência, com a pesquisa e a extensão. Eu procuro promover durante os cursos que ministro a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, tendo em vista que são poucos os licenciandos que podem participar da iniciação científica.	<p>7- <i>Indissociabilidade entre pesquisa e extensão</i></p>
P4- A atuação dos professores que tive, em minha formação, privilegiava quase que exclusivamente a transmissão do conhecimento científico.	<p>8- <i>O ensino era tradicional</i></p>
P5- Conforme destaquei anteriormente, minha formação inicial é como bacharel em área ""dura"", espaço no qual, em geral, não se discute a problemática educacional e social. É a	<p>9- <i>Me preocupo com a questão educacional e social.</i></p>

<p>ciência pela ciência. A tecnologia pela tecnologia. Ambos subordinados aos interesses do mercado. Quanto à minha prática atual, procuro atuar na perspectiva que indiquei na resposta à questão 12, embora isso não seja fácil de alcançar plenamente, mas vou tentando.</p>	
<p>P6- Acho que sou mais aberta ao meu aluno. Consigo escutar e dar valor ao que ele aprende e partilho com ele as dificuldades no aprender. Ou seja, não o culpo sozinho pela não apreensão dos conteúdos. Na minha formação os professores eram os detentores do saber e nós, alunos, os receptores. O elogio não existia, pois tudo o que fazíamos, não era mais que nossa obrigação.</p>	<p><i>10- Sou dialógico;</i>  <i>11- Me preocupo com a aprendizagem dos meus alunos;</i>  <i>12- Elogio seus progressos.</i></p>
<p>P7- Maior reflexividade, adaptação às mudanças, compromisso com o pensamento crítico.</p>	<p><i>13- Maior reflexividade;</i>  <i>14- Adaptação às mudanças;</i>  <i>15- Compromisso com o pensamento crítico.</i></p>
<p>P8- Aprendemos com os erros e acertos daqueles que passaram por nossa formação. As memórias da formação constituem um rico material para repensarmos as nossas práticas e tentarmos acertar com as novas gerações. Por exemplo, na disciplina de didática, procuro perceber as demandas mais específicas do curso de química (integração conteúdo, procedimentos e novas tecnologias), e não apenas ficar na informação de como fazer planos de aula (genéricos), quais estratégias de aprendizagem adequadas aos conteúdos etc.</p>	<p><i>16- Procuo integrar conteúdos, procedimentos e novas tecnologias.</i>  <i>17- Procuo adequar estratégias aos conteúdos</i></p>
<p>P9- Durante minha formação houve mais valorização dos conteúdos específicos em detrimento dos pedagógicos. Procuo valorizar mais as teorias de aprendizagem com base na didática em Ciências e suas diversas metodologias. Também havia um distanciamento entre a prática e a teoria de aprendizagem, principalmente, nas disciplinas pedagógicas, o professor falava em metodologias diversas, mas sua aula era tradicional. Procuramos aproximar a aula das metodologias que valorizamos.</p>	<p><i>18- O ensino de didática das ciências;</i>  <i>19- Uso de novas metodologias.</i></p>
<p>P10- A verificação da aprendizagem, em sua grande maioria, era feita em forma de avaliações conceituais e exercícios mais tradicionais. Procuramos avaliações mais próximas ao que se entende por continuada e também relacionadas com a metodologia aplicada à cada conteúdo. Durante minha formação foi comum a repetição de práticas experimentais, apenas verificando teorias, sem espaço para criticidade ou discussão sobre a construção das ciências. Procuramos mais discussão sobre a concepção de Ciência, mais criticidade e criatividade. Ainda longe do ideal, mas há outras questões que percebemos de forma diferente em relação a nossa formação inicial</p>	<p><i>20- Metodologias adequadas aos conteúdos;</i>  <i>21- Conhecimento crítico sobre ciências;</i>  <i>22- Criatividade no ensino</i></p>

P11- Quando fiz a licenciatura, salvo raras exceções, as aulas eram focadas apenas nos conteúdos transmitidos e na avaliação por meio de provas. Não havia preocupação com o contexto dos conteúdos e novas metodologias de ensino; as disciplinas pedagógicas não eram focadas ao ensino de química (ou de ciências), eram muito generalistas.	23- <i>As aulas eram focadas nos conteúdos</i> 24- <i>Disciplinas pedagógicas contextualizadas com o ensino de ciências.</i>
P12- Como muitos que estudaram nas licenciaturas das IFES na década de 90, até mesmo o professor de Prática de ensino não tinha experiência no ensino na educação básica. Esse é um grande diferencial dos professores dos IFs que se dedicam e se capacitam para ser formadores.	25- <i>Não tinham vivência na educação básica</i> 26- <i>Capacitação para serem formadores.</i>
P13- A forma como atuo como professora formadora diverge da forma como os meus professores atuaram durante a minha formação a começar pelo contexto divergente, contexto permeado por outras políticas públicas de formação profissional, pelas práticas e reflexões adquiridas por mim durante o percurso profissional, pelas especificidades do meu fazer pedagógico, dentre outros.	27- <i>Em sintonia com o contexto atual.</i>
P14- Eu só os via na sala de aula.	28- <i>Havia apenas o ensino</i>
P15- Na minha formação houve deficiência nos itens citados no quesito 13.	29- <i>Formação centrada apenas nos conteúdos</i>
P16- Tenho a preocupação permanente de relacionar todo o conteúdo trabalhado na minha disciplina com a futura atuação dos licenciados na sala de aula.	30- <i>Um ensino baseado nas necessidades dos futuros professores</i>
P17- A minha formação foi basicamente focada na aprendizagem de conteúdos.	31- <i>Formação centrada apenas nos conteúdos</i>
P18- Atribuo sentido ao que está sendo aprendido, sempre explicando o valor social dos conhecimentos adquiridos durante o curso ou aulas.	32- <i>Atribuir valor social aos conteúdos;</i>
P19- Oportunizo momentos de auto avaliação sobre o processo ensino e aprendizagem, dando destaque aos aspectos da didática.	33- <i>Proporciona auto avaliação do ensino e da aprendizagem.</i>
P20- Os conteúdos eram simplesmente apresentados e os professores não estavam abertos a discussões.	34- <i>Não havia abertura para discussões</i>
P21- Na época, apenas discutia-se alguns textos e apresentava-se bastante seminário.	35- <i>Metodologias restritivas</i>
P22- A maioria se preocupava apenas com a formação dos conhecimentos específicos. Apenas quatro professores tinham a preocupação com a formação pedagógica.	36- <i>Poucos se preocupavam com a formação pedagógica.</i>
P23- os professores eram desmotivados e acomodados em suas metodologias de ensino.	37- <i>Eram desmotivados;</i> 38- <i>Acomodados em suas metodologias.</i>
P24- Tento compreender as limitações dos meus alunos e ajudá-los a superá-las.	39- <i>Contribuo para a superações das limitações dos alunos.</i>

<p>P25- Durante minha formação docente na Universidade o que se observava era a fragmentação e a desarticulação do currículo proposto pela IES através de uma dicotomia entre os saberes específicos da área e os saberes didáticos-pedagógicos, onde os professores ditos da "área técnica" não estabeleciam nenhuma correlação entre os seus saberes profissionais com a formação de professores - objetivo principal do curso de licenciatura.</p>	<p>40- <i>O currículo era fragmentado e desarticulado</i> 41- <i>Não havia relação entre saberes específicos e pedagógicos</i></p>
<p>P27- Estou mais disposto a me relacionar e a observar as características educacionais dos alunos, com o intuito de estimular a criticidade deles.</p>	<p>42- <i>Estimulo a criticidade dos alunos.</i></p>
<p>P28- A minha formação de ensino é diferente dos que me ensinaram pois eles não eram licenciados e tinha dificuldades pedagógicas, pois eram professores depositários.</p>	<p>43- <i>Eram professores depositários</i> 44- <i>Não eram licenciados</i> 45- <i>Tinham dificuldades pedagógicas</i></p>
<p>P29- Notadamente no ensino superior os licenciados são preparados para a vida acadêmica, nesse sentido, suas licenciaturas representam apenas simbolicamente uma formação para a vida acadêmica. Somos preparados para atuar como bacharéis, não como docentes. As abordagens nas disciplinas da licenciatura não acrescentam nenhuma orientação metodológica para a atuação docente, não sistematiza a prática de sala de aula.</p>	<p>46- <i>As licenciaturas não preparam para a docência;</i> 47- <i>Não sistematiza a prática de sala de aula.</i></p>
<p>P30- O meu processo formativo docente na universidade se reduziu ao estudo e domínio de conteúdos, e de técnicas para serem utilizadas em futuras práticas pedagógicas.</p>	<p>48- <i>O ensino era puramente tecnicista.</i></p>
<p>P31- A minha formação se deu em curso de Licenciatura travestido de Bacharelado, a estrutura do curso não permitia ou os professores não se permitiam, não sei, trabalharem na perspectiva de formação de professores. A perspectiva dominante era: O bom professor é aquele que explica bem o conteúdo.</p>	<p>49- <i>Ensino centrado nos conteúdos.</i></p>
<p>P32- Aqueles que foram professores durante a minha formação (pelo menos a maioria) ensinavam puramente os conteúdos da disciplina, não mantinham o diálogo entre o professor e o formador, não analisavam e nem ensinavam os novos professores a analisar sua prática em sala de aula.</p>	<p>50- <i>Ensino centrado nos conteúdos.</i> 51- <i>Não refletiam com os futuros professores sobre a docência</i></p>
<p>P33- A diferença não é tão grande porque me formei no IFRN, e acredito que tivemos uma formação mais humanizada, aprendemos mais o para que estamos estudando determinado assunto, que sentido tem na nossa vida.</p>	<p>52- <i>Tive uma formação mais humanizada no IFRN.</i></p>
<p>P34- Apenas alguns professores insistiam com a "decoreba" de fórmulas que não tinham aplicação na vida.</p>	<p>53- <i>Era um ensino descontextualizado.</i></p>
<p>P35- Não me restrinjo apenas aos livros conteudistas.</p>	<p>54- <i>Ensino além do conteúdo.</i></p>

<p>P36- Na minha época na universidade, que não é muito antiga, os professores não ligavam muito se o aluno(a) estava aprendendo. Davam o conteúdo, passavam listas e listas de exercício e marcava as provas de acordo com seu calendário. Hoje em dia, pelo menos no meu caso, procuro dar o conteúdo, tirar dúvidas, evoluir só quando a turma evolui comigo, passar listas de exercício e tirar dúvidas dessas listas, se for possível, até marcar aula extra ou para um melhor aprendizado (por exemplo em Geral I e II).</p>	<p>55- <i>O ensino era centrado apenas nos conteúdos;</i> 56- <i>Me preocupo com a aprendizagem dos meus alunos.</i></p>
<p>P37- Nenhum dos meus professores era, de fato, professor. Todos eram pesquisadores obrigados, por lei, a ministrar aulas.</p>	<p>57- <i>Meus professores eram pesquisadores obrigados" a dar aulas.</i></p>
<p>P38- Tenho claro em minha mente que fomos professores transformadores. Quando estava na faculdade a licenciatura e bacharelado não se diferenciavam, não havia nenhuma preocupação em treinar habilidades que promoveriam melhor desempenho aos futuros docentes, tive uma formação extremamente conteudista, baseada na metodologia tradicional, com o professor no centro e nós alunos decorando conceitos, sem sermos estimulados ao exercício do pensar.</p>	<p>58- <i>Formação centrada apenas nos conteúdos;</i> 59- <i>Somos professores transformadores</i></p>
<p>P39- O meu processo formativo ocorreu em um tempo determinado (datado) e minha atuação tem influências, do momento formativo inicial, mas transpõe e muito o que aprendi na universidade; porque minha atuação é dinâmica, porque tive outros saberes, porque aliei outro corpus teórico, metodológico e também provenientes do saber fazer que a experiência me conferiu.</p>	<p>60- <i>Minha atuação tem influencias da formação, mas transpõe;</i> 61- <i>É dinâmica;</i> 62- <i>Tem outro corpus teórico metodológico;</i> 63- <i>Tenho saberes da experiência.</i></p>
<p>P40- Na Universidade, muitas vezes, a única preocupação é apenas ministrar o conteúdo. Isto não se caracteriza como atitudes de um professor formador. É isto que gera o grande diferencial dos IFs.</p>	<p>64- <i>O ensino era centrado nos conteúdos;</i> 65- <i>A formação nos IFs é diferente.</i></p>
<p>P41- A diferença é justamente a descrita acima. Durante a minha formação os professores não se envolviam tanto com os discentes nem com o ambiente onde estavam inseridos. Hoje em dia a educação é muito mais integrada.</p>	<p>66- <i>Hoje a educação é mais integrada.</i></p>
<p>P42- Acredito que da forma como a teoria e a prática está alinhada na disciplina que atuei é diferente.</p>	<p>67- <i>É diferente a forma de atuar.</i></p>
<p>P43- Nas disciplinas que leciono, procuro aliar teoria à prática, além de relacionar os conteúdos à área de formação dos alunos. Quando, na condição de aluno em formação, cursei disciplina relacionada à leitura e à produção de textos, fui pouco solicitado a produzir e, quando o fazia, poucas vezes eram textos relacionados ao fazer acadêmico e científico, que contribuíssem mais decisivamente para minha formação profissional e acadêmica.</p>	<p>68- <i>Procuro integrar os conteúdos à formação;</i></p>

P44- Alguns professores durante minha formação apresentavam muito mais conhecimento e faziam uso de estratégias de ensino e avaliação diferentes das quais uso hoje.	<i>69- Meus professores eram mais preparados como formadores.</i>
P45- Poucos professores em minha formação discutiam os objetivos das atividades propostas.	<i>70- Os professores não discutiam os objetivos da formação.</i>
P46- Principalmente na compreensão às necessidades dos alunos e no respeito aos demais colegas de área e às suas áreas de pesquisa. Boa parte de meus professores não eram sensíveis às dificuldades dos alunos e, por priorizarem conteúdo acima de alunos, preferiam servir de entrave aos alunos do que facilitador de suas vidas. Outra coisa era o descrédito dado ao trabalho do outro. Se não fosse na mesma área ou se não fosse seu rival, então não merecia credibilidade. Éramos desencorajados a trilhar por certas áreas devido a esse descrédito.	<i>71- A diferença está no respeito aos alunos e colegas de trabalho da área; 72- Serviam de entrave aos alunos; 73- Éramos desencorajados na formação.</i>

## CODIFICAÇÃO DAS RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO – QUESTÃO 15

Dimensão 1- Caracterização da profissionalidade de professores formadores

Categoria: Contexto da atividade

- O que fazem

15. Você já atuou como professor formador em outra(s) Instituição(ões) de Ensino?

- ✓ Em caso afirmativo, descreva sua percepção sobre as diferenças em relação a atuar como professor no IFRN e em outra(s) instituição(ões):

RESPOSTAS DOS PROFESSORES	CATEGORIAS
P1- não respondeu	
P2- Na verdade, foi uma experiência um tanto diferente, pois naquela ocasião lecionei em curso de licenciatura, mas com formação à distância. O que deixa as duas realidades difíceis de serem comparadas.	1- <i>É a primeira vez que leciono presencialmente</i>
P3- Vejo que no IFRN existe uma preocupação maior com a atuação do futuro profissional no sentido em que haja um acompanhamento maior em relação a sua prática profissional seja nos projetos integradores ou no estágio. Existe uma comunicação direta entre os professores da área pedagógica e os da área específica. Em outras instituições não existe um comunicação e trabalho em conjunto com os professores da área pedagógica.	2- <i>Há comunicação entre os professores das áreas específicas e pedagógicas</i> 3- <i>Maior acompanhamento nos projetos</i>
P4- A única experiência que tive como professor de Licenciatura anterior à minha atuação no IFRN foi num curso de Licenciatura em Física pelo sistema UAB e a principal diferença deveu-se ao fato das atividades dos cursos em que trabalhei serem realizadas também à distância, através da plataforma moddle.	4- <i>É a primeira vez que leciono presencialmente</i>
P5- A maior diferença entre a minha experiência de formadora nas diferentes instituições e no IFRN diz respeito ao campo epistemológico de reflexão e atuação do formando (ciências naturais e matemática, particularmente no IFRN). Este fato requer de mim a devida capacidade de gestão dos saberes, conhecimentos, habilidades e competências para o preparo deste docente.	5- <i>Exige dos professores outros saberes das ciências</i>
P6- sem resposta	
P7- Não vejo muita diferença, pois tinha a expectativa que receberia uma formação no IFRN para atuar na Educação	6- <i>Não vejo diferença</i> 7- <i>Não recebi capacitação</i>

Profissional, Científica e Tecnológica antes de entrar em sala de aula, o que não ocorreu, pois, apesar de ter experiência como docente, jamais atuei nesse campo.	<i>nenhuma</i>
P8- não respondeu	
P9- O IFRN ainda apresenta estrutura e visão institucional para o ensino técnico, dificultando muito a atuação docente nos cursos de formação de professores.	<i>8- A visão institucional é predominantemente técnica</i>
P10- não respondeu	
P11- não respondeu	
P12- não respondeu	
P13. Atuei em um momento anterior na formação de educadores religiosos. A diferença é "gritante". O foco do IFRN é tecnológico e científico, enquanto no ensino religioso tem uma relação maior com a filosofia e as ciências da religião. Outra questão, é que o IFRN forma educadores para atuarem numa dimensão social ampla e obrigatória, do ponto de vista do sistema educacional brasileiro, enquanto a formação religiosa, embora ocorra nas escolas, é opcional para o aluno (sua oferta é obrigatória juridicamente, mas a matrícula do aluno é facultativa).	<i>9- A dimensão social da formação</i>
P14- No caso de matemática, os resultados têm sido semelhantes tanto no IFRN como em outras instituições, com uma pequena diferença de que no IFRN percebe-se que há uma maior facilidade de aprendizagem e de estrutura, que possibilitam maior facilidade de desenvolvimento das atividades	<i>10- Tem melhor estrutura 11- Os resultados são semelhantes</i>
P15- não respondeu	
P16- A primeira e principal diferença está em atuar numa instituição que oferta Educação Profissional, essa especificidade requer do professor formador o conhecimento dos saberes específicos do conteúdo curricular e dos saberes específicos do campo da Educação Profissional. Ainda, saberes que dizem respeito às proposições dos PPC dos Cursos, dos PPP, que regem as normas político-pedagógicas da instituição e que atendem um público diferenciado em níveis e modalidades de ensino (A Distância e presencial, por exemplo), Jovens e Adultos (PROEJA), Pós-graduação...isso remete a contextos diferentes e especificidades que demandam a mobilização de saberes e competências específicas a área a atuar como profissional professor.	<i>12- Exige dos professores outros saberes das ciências</i>
P17- O IFRN oferece espaço para discussão entre outros professores do curso que a Universidade não dispõe; entretanto, ainda se parece mais com uma escola do que com	<i>13- Discuto com meus pares 14- Ainda é uma escola</i>

uma IES.	
P18- O IFRN oferece muitas possibilidades para o professor, no sentido de estrutura, materiais e capacitação.	<i>15- Tem melhor estrutura e materiais de capacitação</i>
P19- Não notei nenhuma diferença. Continuo sentido falta dos momentos de partilha sobre as questões pedagógicas do processo de formação. Isto ocorre porque as reuniões "pedagógicas" tratam apenas de questões administrativas	<i>16- Não há diferença 17- Não há momentos de formação 18- Reuniões pedagógicas administrativas"</i>
P20- não respondeu	
P21- não respondeu	
P22- O IFRN têm uma preocupação muito maior no sucesso do aluno. - Na Universidade, parece que só merece alguma coisa aqueles alunos que independentes das condições submetidas, tivessem sucesso. Alunos com mais dificuldades deviam ser marginalizados, por vezes sofriam deboches por parte de professores.	<i>19- O IFRN acompanha melhor a vida acadêmica do aluno</i>
P23- O IFRN apresenta uma estrutura física e pedagógica mais desenvolvida e acessível ao docente mas acho que deveria melhorar em termos de estrutura de laboratórios.	<i>20- Melhor estrutura física 21- Laboratórios necessitam de melhorias</i>
P24- não respondeu	
P25- não respondeu	
P26- não respondeu	
P27- No IFRN, percebo uma ênfase ainda bastante forte em relação a algumas práticas tradicionais, principalmente em relação à avaliação, com destaque às provas com dia e horário marcado.	<i>22- A forma de avaliar é tradicional</i>
P28- O material didático disponível	<i>23- Disponibilidade de material didático</i>
P29- não respondeu	
P30- não respondeu	
P31- Atuei em uma UF e consegui ter mais oportunidades de concretizar meus conhecimentos e experiências profissionais através da pesquisa e extensão, pois tinha uma carga horária bem menor em sala de aula do que tenho no IFRN e assim poderia idealizar melhor os meus projetos bem como acompanhar seu desenvolvimento.	<i>24- Falta tempo para realizar pesquisa e extensão 25- Carga horária alta</i>

P32- não respondeu	
P33- Já trabalhei como professora substituta na UFRN, também nos cursos de licenciatura e as maiores diferenças observadas dizem respeito ao perfil e interesse dos alunos. Na UFRN percebia que havia mais clareza sobre a função docente por parte dos alunos e interesse em seguir na profissão. Já no IFRN percebo e já ouvi de alunos que alguns estão por lá por falta de opção de outros cursos na instituição e na cidade. Muitos não se identificam com a profissão docente.	<p>26- <i>Os alunos estão lá por falta de opção</i></p> <p>27- <i>Não tem interesse na formação</i></p>
P34. No ifrn, os estudantes da licenciatura mantêm uma cultura semelhante a da formação básica onde busca estudar apenas para avaliação, satisfaz-se apenas com uma nota (valor absoluto). Embora esta cultura seja prejudicial em qualquer nível de ensino, acredito eu que em um curso profissional este comportamento gera impactos na qualidade do profissional que não obrigatoriamente gera quando este comportamento ocorre da educação básica. Considerando ainda que a comparação refere-se a instituição, no ifrn esta cultura é incentivada suponho eu pelo contato e presença constante dos estudantes e professores formadores com alunos da educação básica e pelas políticas da instituição de considerar as mesmas regras para a educação básica e superior.	<p>28- <i>Se preocupam apenas com nota</i></p> <p>29- <i>As regras são iguais para educação básica e superior</i></p>
P35- não respondeu	
P36- não respondeu	
P37- Nas outras instituições acontecia o intercâmbio de informações entre os professores	30- <i>Há pouco intercâmbio entre professores</i>
P38- não respondeu	
P39- Atuei como professor no estágio supervisionado na UFRN na licenciatura em Física, então vou reter-me a essa percepção. Claramente, nessa disciplina o IFRN deixa a desejar quanto ao apoio administrativo e pedagógico. Inicialmente, o estágio das licenciaturas foi tratado da mesma forma que os demais estágios da instituição, houve melhora, mas ainda hoje temos problemas, a documentação, a organização dentro das demais disciplinas e de carga horária são exemplos da necessidade de melhora nessa disciplina. Penso que faltam tanto profissionais mais preparados para a formação como também um corpo administrativo que apoie melhor essas ações, nota-se uma certa desvalorização das licenciaturas. Ainda assim, o fato de não termos departamentos afastados nos campi do IFRN, como ocorre na UFRN, aproxima muito as áreas. Assim, os diversos núcleos de formação têm a possibilidade de um maior diálogo e proximidade, isso traz boas perspectivas de atuação, porém é algo que ainda não	<p>31- <i>Falta apoio administrativo e pedagógico</i></p> <p>32- <i>Falta preparo dos profissionais</i></p> <p>33- <i>As licenciaturas são desvalorizadas</i></p> <p>34- <i>Há condições objetivas de melhoria</i></p>

acontece, mas é um potencial importante.	
P40- não respondeu	
P41- Não há como fazer essa comparação. Pois o IFRN, assim como todos os outros IFs estão passando por uma transição de identidade, não se sabe de essas escolas são Técnicas Profissionais ou se de Ensino médio regular, por enquanto os professores, principalmente os novatos, assim como eu, não percebeu ainda a função do professor formador no IFRN. Existe esse indivíduo no IFRN?	<i>35- Não há uma identidade do professor formador</i>
P42- não respondeu	
P43- Na UFRN não percebi o acompanhamento de equipe pedagógica ou mesmo de qualquer instrumento que possibilitasse o diálogo entre o fazer formador e as limitações que envolvem esse processo. No IFRN há um esforço em discutir, ainda que de maneira não sistemática, as intencionalidades presentes na atuação do professor formador.	<i>36- Há mais acompanhamento pedagógico de nossas ações</i>
P44- Não vi diferenças na atuação.	<i>37- Não há diferença</i>
P45- As situações eram muito distintas por tratar-se de um curso EAD, e disciplinas totalmente diferentes. Não tenho como comparar as duas situações.	<i>38- Atuei apenas na EAD</i>
P46- não respondeu	
P47- não respondeu	
P48- Atuei no IFPB Campus Cajazeiras entre 2008 e 2010. Até o presente, não constatei diferenças no fazer pedagógico em ambas Instituições	<i>39- Não vi diferença de onde já atuei</i>

**CODIFICAÇÃO DAS RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO – QUESTÃO 16**

Dimensão 1- Caracterização da Profissionalidade Docente

Categoria: Fazeres docentes

- Como fazem

16. Em sua opinião, como é que os professores formadores se organizam em seus planejamentos, relativamente às seguintes tarefas:

## 16.1 Divisão das disciplinas

<b>RESPOSTAS DOS PROFESSORES</b>	<b>CONSTRUÇÃO DE CATEGORIAS</b>
P1- De acordo com área de trabalho e/ou afinidade.	1- De acordo com área de trabalho por afinidade das disciplinas
P2- carga horária e afinidade pelas disciplinas	2- Por afinidade das disciplinas
P3- Esta divisão é feita de forma consensual a partir da necessidade de oferta da grade de disciplinas e do grau de interesse dos professores em cada disciplina.	3- É consensual 4- Interesse dos professores
P4- Em grupo nos campi, conforme a afinidade de formação inicial ou de pós-graduação na universidade.	5- Em reunião de grupo 6- Por afinidade 7- Depende da formação inicial ou pós-graduação
P5- reunião em grupos em que determinam segundo as habilidades	8- Em reunião de grupo 9- Por formação
P6- Em Reuniões pedagógicas e de Colegiados de Cursos.	10- Em reunião pedagógica 11- Em reunião de colegiado
P7- É feita a cada semestre tentando dividir uma carga horária descentralizada tentando agradar a todos os professores.	12- Por semestre 13- Tentam agradar os professores
P8- Por afinidade	14- Por afinidade
P9- A divisão normalmente é feita pela área de especialização do professor ou por afinidade aos conteúdos abordados.	15- Por afinidade 16- Por formação
P10- Em geral, por afinidade.	17- Por afinidade
P11- Quanto maior a experiência na área da disciplina, mais rico será o planejamento e o trabalho de formação.	18- Por experiência
P12- Por núcleos de conteúdos. Por exemplo, o grupo de química constrói os componentes curriculares de química, enquanto o grupo de pedagogia constrói os componentes curriculares das disciplinas pedagógicas.	19- Por núcleo de conteúdos
P13- Percebe-se que essa divisão ocorre conforme a finalidade do curso, ou seja, caso o curso tenha um viés direcionado a matemática essa disciplina passa a ser considerada como de maior abrangência de carga horária e presença nos diversos níveis da formação. Do mesmo modo ocorre com disciplinas de maior vínculo ao curso desenvolvido.	20- Por núcleo de conteúdos
P14- Os professores se dividem pelas disciplinas em função de suas afinidades, interesses e formação, o que	21- Por afinidades 22- Por formação

me parece adequado.	<i>23- Por interesse</i>
P15- Há planejamento na instituição, com formação de grupos específicos por áreas de conhecimentos para essa organização das divisões das disciplinas.	<i>24- Por grupos específicos</i>
P16- Cada um procura dedicar-se aquilo que desperta mais afinidade.	<i>25- Por afinidade</i>
P17- Em primeiro lugar com sua especialidade dentro da sua área e de acordo com a demanda existente de acordo com o curso	<i>26- Por formação 27- Por demanda</i>
P18- Priorizam horas em detrimento de outros, por questões pessoais	<i>28- Por questões pessoais</i>
P19- Aqui no Campus Pau dos Ferros essa divisão é feita baseando-se na área de formação <i>stricto sensu</i> de cada professor.	<i>29- Por área de formação stricto sensu</i>
P20- Dialogam e decidem em grupo qual o professor tem competência e habilidades requeridas para se trabalhar em cada disciplina.	<i>30- Decidem em grupo 31- Por competência e habilidade</i>
P21- Basicamente pela busca do equilíbrio de carga horária entre os pares e a afinidade com certa disciplina. Esse segundo motivo não costuma ser a regra principal, mas também influencia.	<i>32- Equilíbrio de carga horária 33- Por afinidade</i>
P22- Sempre são divididas de acordo com a afinidade de cada professor em relação as disciplinas.	<i>34- Por afinidade</i>
P23- O IFRN não respeita nossa formação, o quadro de professores é pequeno e infelizmente somos obrigados a ministrar disciplinas que não condizem com nossas competências, nem mesmo somos avaliados em concurso para tais	<i>35- Quadro docente reduzido 36- Falta respeito pela nossa formação 37- Ministro disciplinas sem formação adequada 38- Não fazemos concurso para tal</i>
P24- Conforme áreas de formação durante os cursos de capacitação (Pós-graduação <i>stricto sensu</i> e <i>lato sensu</i> )	<i>39- Pela área de formação stricto sensu ou lato sensu</i>
P25- A divisão de disciplinas é feita de acordo com a formação inicial e continuada de cada um dos professores, considerando-se também a experiência docente	<i>40- Pela área de formação 41- Pela experiência docente</i>
P26- Cada um planeja individualmente, conforme os conteúdos das ementas.	<i>42- De acordo com as ementas</i>
P27- De forma Satisfatória	
P28- Com bom relacionamento. Sem problemas ocasionais.	<i>43- É consensual</i>
P29- Eles tentam relacionar as disciplinas.	
P30- Bem	
P31- De acordo com a formação e interesse de cada professor.	<i>44- Por formação 45- Por afinidade</i>
P32- Como temos apenas um curso de licenciatura na instituição, as disciplinas do núcleo pedagógico ficam divididas entre a professora de didática e a professora de Políticas e gestão da educação. Dessa forma, ambas	<i>46- São divididas por área de conhecimento</i>

acabam atuando em disciplinas que não são de sua área de concurso e de formação e acabam tendo dificuldades em determinadas disciplinas para as quais não prestaram concurso e não tem muito conhecimento teórico.	
P33- Cada professor busca ficar responsável pela disciplina que possui mais afinidade.	<i>47- Por afinidade</i>
P34- Considerando que a sua atuação deve promover a aprendizagem de um saber/fazer específico: o ensino.	<i>48- Pelo ensino</i>
P35- Cada professor responsável por uma determinada disciplina se organiza juntamente aos demais para que haja um maior aproveitamento de cada especialidade dos docentes nos conteúdos a serem ministrados, ou seja, as disciplinas são divididas de acordo com a maior afinidade de um docente a determinado assunto.	<i>49- Por especialidade 50- Por afinidade</i>
P36- A divisão é realizada de acordo com a afinidade do professor em relação a disciplina, mas também pela necessidade da instituição.	<i>51- Por afinidade 52- Por necessidade institucional</i>
P37- Há momentos para esse planejamento, mas isso não ocorre satisfatoriamente. A maioria dos professores consideram isso apenas uma atividade proforma.	<i>53- Ocorre de maneira assistemática</i>
P38- Divisão por áreas de pós-graduação. Na divisão das diversas turmas e disciplinas procuramos manter os professores nas mesmas áreas e níveis de ensino.	<i>54- Por formação em pós-graduação</i>
P39- Cada um em seu espaço. Agem como os "donos" das disciplinas, que definem o conteúdo, a abordagem pedagógica, a forma de avaliar. A disciplina tem dono.	<i>55- Disciplinas com "donos"</i>
P40- Não respondeu	
P41- Por afinidade	<i>56- Por afinidade</i>
P42- Normalmente o fazem por afinidade de formação, muito embora em algumas situações os docentes no IFRN são levados a adquirir um perfil generalista na sua área de atuação. Esse fato colabora para muitas das dificuldades formadoras, tendo em vista que a escolha de disciplinas se dá por motivos alheios ao da formação.	<i>57- Por afinidade</i>
P43- Por competências e disponibilidade de horários	<i>58- Por competência 59- Por disponibilidade</i>
P44- As disciplinas são distribuídas conforme a especialidade e disponibilidade no semestre letivo.	<i>60- Por especialidade 61- Por disponibilidade</i>
P45- Verificando área de atuação, perfil profissional e projetos desenvolvidos	<i>62- Por área de atuação 63- Perfil profissional</i>
P46- A divisão acontece de acordo com área de formação e atuação dos docentes.	<i>64- Por área de formação</i>
P47- Toma-se como base o Projeto Político Pedagógico dos cursos.	<i>65- Pelo PPP</i>

## CODIFICAÇÃO DAS RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO – QUESTÃO 16

Dimensão1-  
Contexto da Atividade

16. Em sua opinião, como é que os professores formadores se organizam em seus planejamentos, relativamente às seguintes tarefas:

16.2. Acompanhamento dos estudantes no período de estágio

RESPOSTAS DOS PROFESSORES	SUBCATEGORIAS
P1. Com um professor orientador, um professor na escola e o aluno com as atividades previamente organizadas.	1- <i>Atividades previamente organizadas com o professor</i>
P2. Talvez seja um item que requer maior atenção, no sentido de se poder proporcionar maior e melhor interação do estudante com o orientador do estagiário. Entendo que há necessidade de melhorar o acompanhamento nessa etapa.	2- <i>Atividade necessita de ser melhorada</i>
P3- A organização para acompanhamento de Estágio é confusa e a maioria dos professores tem dificuldade para fazer esse acompanhamento, pois não há uma sistemática instituída, ficando sempre a critério de um ou dois professores, geralmente dos coordenadores de curso que escolhem um professor - normalmente da área pedagógica para acompanhar turmas inteiras sem que este seja dispensado das demais disciplinas o que impossibilita o acompanhamento real das atividades, principalmente nos Estágios I e II nas licenciaturas.	3- <i>Há estágios coordenados por professores das áreas pedagógicas e outros por professores das disciplinas específicas;</i> 4- <i>não há um padrão estabelecido</i>
P4- Desconheço.	
P5- Em geral, discute-se em reunião e se decide quem vai acompanhar os estágios em determinado período. No campus em que trabalho há certa rotatividade nessa função.	5- <i>não há um padrão estabelecido</i>
P6- Eu não participo desta etapa.	6- <i>Não participo dessa atividade</i>
P7- Considerando a importância da relação teoria e prática.	7- <i>Considerando a práxis pedagógica</i>
P8- Não tenho elementos para responder.	8- <i>Não tenho elementos para responder.</i>
P9- não respondeu	
P10- De acordo com a Organização Didática, os Estágios I e II são coordenados por professores da área pedagógica. Os Estágios I e IV por professores do núcleo específico.	9- <i>Há estágios coordenados por professores das áreas pedagógicas e outros por professores das disciplinas específicas</i>
P11- De acordo com a maior ou menor habilidade, em virtude das turmas que atuarão.	10- <i>Por afinidade</i>

P12- Temos um coordenador de estágio que atua na orientação dos alunos e dos demais professores que atuam no estágio, além da relação com os supervisores nas escolas. Há uma divisão dos professores com pós-graduação no ensino ou experiência em estágio para orientação dos alunos. Sentimos a necessidade de que a orientação do estágio esteja incluída no horário dos professores, a falta disso entendemos que seja um fator complicador.	11- <i>não há um padrão estabelecido</i>
P13- os estudantes são divididos entre os professores. Os professores acompanham os alunos , avaliam seus planos de aula, e realizam pelo menos uma visita na escola para avaliar a aula.	12- <i>Com o professor e atividades previamente organizadas</i>
P14- Entregam às professoras de pedagogia	13- <i>Há estágios coordenados por professores das áreas pedagógicas</i>
P15- Sim, os estudantes são acompanhados por um coordenador de estágio e por um professor específico da área de conhecimento do curso.	14- <i>Há estágios coordenados por professores das áreas pedagógicas e outros por professores das disciplinas específicas</i>
P16- De forma Satisfatória	
P17- Por competências	
P18- A coordenação dos estágios fica a cargo dos professores da área de ensino (Estágios I e II) e dos professores da formação específica da licenciatura que seja ligados à área de ensino (Estágios III e IV).	15- <i>Há estágios coordenados por professores das áreas pedagógicas e outros por professores das disciplinas específicas</i>
P19- Por meio de relatórios	16- <i>Por meio de relatórios</i>
P20- São poucos professores que se dispõem a realizar tal tarefa. Alegam não terem apoio da instituição para realizarem o acompanhamento nas escolas municipais e estaduais campo de estágio.	17- <i>Os professores não se dispõem a tal tarefa</i>
P21- Os encontros entre os discentes e os professores formadores ocorrem semanalmente e as dificuldades e orientações são apresentadas.	18- <i>Atividades previamente organizadas com os professores e alunos</i>
P22- Não participei ainda de acompanhamento a alunos no estágio.	19- <i>Não participo dessa atividade</i>
P23- Poderia ser melhor.	20- <i>Atividade que necessita de ser melhorada</i>
P24- Com encontros semanais e discussões acerca dos planejamentos	21- <i>Atividades previamente organizadas com os professores e alunos</i>
P25- não saberia lhe informar, pois não atuei no estágio.	22- <i>Ainda não participei dessa atividade</i>
P26- Acho que o acompanhamento é um pouco deficiente devido ao grande número de alunos em	23- <i>Atividade que necessita de ser melhorada</i>

relação a quantidade de professores.	
P27- Não seguem padrões preestabelecidos, apenas disponibilidade de carga horária, pois parte-se de principio que todos os profissionais que atuam na licenciatura do campus se comportam com perfis de professores formadores.	24- <i>não há um padrão estabelecido</i>
P28- Não o fazemos, pois apenas os professores de Química.	
P29- Não respondeu	
P30- O acompanhamento acontece de maneira tímida. Há a dificuldade do distanciamento entre a prática dos formandos e a prática do formador. Além disso, o acompanhamento de estágio depende da disponibilidade de carga horária dos docentes, que muitas vezes se omitem de suas atividades formadoras.	25- <i>Atividade que necessita de ser melhorada</i>
P31- Não respondeu	
P32- É feito de acordo com a carga horária de cada professor.	26- <i>não há um padrão estabelecido</i>
P33- Planejamento das aulas é feito em conjunto com o professor em formação, instigando ao uso de metodologias que ele vivenciou durante seu curso.	27- <i>Atividades previamente organizadas com os professores e alunos</i>
P34- O acompanhamento é mais eficaz, o contato é maior.	28- <i>Atividades previamente organizadas com os professores e alunos</i>
P35- Acompanhando e orientando as atividades, estabelecendo metas e prazos.	29- <i>Atividades previamente organizadas com os professores e alunos</i>
P36- Os próprios alunos(as) convidam os professores para acompanhá-los durante esse período. Normalmente não há negativa por parte dos professores e vamos até as escolas receptoras de estagiários para acompanhá-los.	30- <i>Atividades previamente organizadas com os professores e alunos</i>
P37- Fica difícil quando o local do estágio não é o IFRN.	31- <i>Dificuldade de visitar outras escolas campo de estágio</i>
P38- Nossa carga de atividades é enorme, muitos alunos de estágio, muitos alunos de monografia, projetos integradores, trabalhos de conclusão de curso, aulas em cursos técnicos, superior e pós graduação, além das reuniões (pedagógica, grupo, cursos, eventos da escola, pais, conselho de classe). Toda esta demanda de atividades fragiliza o acompanhamento dos alunos no estágio, sem contar que a saída do professor para acompanhamento de aulas é perigosa. Acredito que no estágio dos estudantes deveria ser priorizado atividades dentro do IF, visto a realidade das escolas estaduais de ensino médio, os alunos já conhecerem bem, por serem oriundos de tais.	32- <i>São muitos alunos para poucos professores;</i> 33- <i>Há sobrecarga de trabalho do professor;</i> 34- <i>Os alunos escolhem o professor por afinidade;</i>

P39- O estágio docente é um ponto que precisa de discussão ampla no IFRN, sobretudo, por parte dos colegas que não são da área didático-pedagógica, mas também por nós desta área, a fim de que haja uma consonância entre concepções e procedimentos no trabalho.	35- <i>não há um padrão estabelecido</i>
P40- O mesmo deve ser realizado de forma contínua	36- <i>não há um padrão estabelecido</i>
P41- É realizado por uma das professoras do núcleo pedagógico junto à coordenação curso, dentro das horas destinadas ao planejamento docente.	37- <i>É realizado por professores da área pedagógica e coordenadores de curso.</i>
P42- Como sou docente de disciplina propedêutica, não participo de orientação de estágios.	38- <i>Não participo dessa atividade</i>
P43- De forma contínua e articulada com as instituições envolvidas.	39- <i>De forma contínua e articulada</i>
P44- Como as disciplinas que leciono pertencem ao núcleo fundamental, não acompanho nem sei como se dá essa tarefa no âmbito do curso.	40- <i>Não participo dessa atividade</i>
P45- Há um professor responsável pelo calendário e formalização dos vínculos entre as instituições e cada um dos outros professores fica responsável por acompanhar duas aulas do aluno de estágio.	41- <i>Atividades previamente organizadas com os professores e alunos</i>
P46- Os estudantes escolhem os orientadores de estágio segundo afinidade.	41- <i>s alunos escolhem o orientador por afinidade</i>
P47- Ainda não acompanhei esse período.	
P48- Isso costuma acontecer só por parte dos professores formadores da área de formação do curso. Como sou professor de matemática e meu aluno é de química, então não acompanho nenhum aluno em estágio.	42- <i>Não participo dessa atividade</i>

### CODIFICAÇÃO DAS RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO – QUESTÃO 16.3

Caracterização da profissionalidade de professores formadores

- ✓ Categoria: Contexto da Atividade
  - O que fazem/Como fazem
  
- ✓ 16. Em sua opinião, como é que os professores formadores se organizam em seus planejamentos, relativamente às seguintes tarefas:

16.3. Durante o período de orientação dos trabalhos de final de curso:

RESPOSTA DOS PROFESSORES	SUBCATEGORIAS
P1- Estabelecendo metas e prazos, fazendo acompanhamento de perto da construção do texto, com sugestão de artigos, livros, revistas, metodologias e correções do mesmo.	1- <i>Estabelecendo metas e prazos</i> 2- <i>Fazendo acompanhamento</i> 3- <i>Sugerindo leituras</i>
P2- os alunos são divididos entre os professores levando em consideração a quantidade de alunos por professor e também a afinidade que o aluno apresenta pela área de conhecimento do professor. A orientação é realizada semanalmente no IFRN.	4- <i>Se dividem por afinidades com os professores</i> 5- <i>Se reúnem semanalmente</i>
P3- A organização desta atividade varia de acordo com a finalidade a que se propõe o projeto de conclusão de curso.	6- <i>Varia de acordo com a finalidade do projeto</i>
P4- É preciso melhorar este aspecto, sobretudo, no que concerne a qualidade dos trabalhos. Os alunos demonstram que não se apropriaram de conhecimentos básicos sobre metodologia do trabalho científico, o que em meu ponto de vista seria suficiente.	7- <i>O aluno não tem conhecimento sobre metodologias</i>
P5- São escolhidos por alunos de acordo com a habilidade na área escolhida. Atuam de forma efetiva com preocupações com o melhor trabalho científico e com todo o rigor.	8- <i>Os alunos escolhem os orientadores de acordo com a área</i>
P6- Não há também uma sistemática instituída, os alunos escolhem os orientadores e vão questioná-los se aceitam ou não.	9- <i>Os alunos escolhem os orientadores de acordo com a área</i>
P7- Também são os próprios alunos(as) que fazem o convite para que os professores aceitem ser orientadores de seus TCCs. Desde que não sobrecarregue os professores com números muito grandes de alunos orientados, esse aceite por nossa parte também é feita sem problemas.	10- <i>Os alunos escolhem os orientadores de acordo com a área</i>
P8- Direcionam para aproveitar suas demais atuações no campus	11- <i>De acordo com suas atividades no campus</i>
P9- Com encontros semanais e discussões	12- <i>Encontros semanais</i>

P10- Deixamos os alunos livres para escolherem quais professores eles possuem mais afinidade, mas caso um professor já esteja sobrecarregado pedimos que escolha outro.	<i>13- Os alunos escolhem os orientadores de acordo com a área</i>
P11- Com a participação efetiva do orientador em todas as atividades, bem como na produção do trabalho final (monografia ou TCC)	<i>14- Participação efetiva do orientador</i>
P12- Os professores planejam suas orientações de acordo com os temas e suas afinidades por área de conhecimento e pesquisa.	<i>15- De acordo com suas áreas de afinidades e pesquisa</i>
P13- De modo semelhante ao período de estágio, essa fase requer maior atenção, haja vista ser para alguns estudantes um momento em que encontram dificuldades para formatarem seus trabalhos.	<i>16- Acompanhando e ajudando na formatação de seus trabalhos</i>
P14- No campus em que trabalho, as duplas orientador/orientando vão se constituindo ao longo do curso na medida em que professores e estudantes vão entrando em contato em razão das disciplinas e dos projetos desenvolvidos.	<i>17- De acordo com disciplinas e projetos desenvolvidos</i>
P15- Os alunos são acompanhados a partir do sexto período do curso, com a disciplina Trabalho de Conclusão do Curso, onde produz um projeto de pesquisa e o qualifica. Nos períodos subsequentes são acompanhados por um professor de TCC e orientador do TCC.	<i>18- A partir do 6<sup>o</sup> período com os TCC</i>
P16- Contato próximo ao aluno, acompanhando de forma adequada.	<i>19- De forma adequada</i>
P17- Acompanhamento sistemático com fichas de anotações das atividades das tarefas desenvolvidas.	<i>20- Acompanhamento com cobrança de tarefas</i>
P18- Os professores orientadores negam a organizar um cronograma de encontros presenciais sistemáticos com os alunos. Preferem a conversa/orientação via e-mails.	<i>21- Não tem cronograma de orientação 22- Conversam via e-mail</i>
P19- É feito de acordo com a carga horária de cada professor, sendo que essa divisão não é aleatória, cada professor orienta alunos de acordo com a sua formação stricto sensu.	<i>23- Os alunos escolhem os orientadores de acordo com a área stricto sensu</i>
P20- Na minha opinião o professor formador deve orientar de modo que o professor em formação consiga ser investigador de sua própria prática docente.	<i>24- Formar para ser pesquisador da própria prática</i>
P21- Não se aplica a mim pelo exposto no item anterior.	<i>25- Não se aplica</i>
P22- idem a opinião referente ao estágio.	<i>26- Não acompanho estágio</i>
P23- Realizo reuniões presenciais semanais, mas me tomam muito tempo. Um trabalho tem que conter no mínimo 30 páginas de conteúdo, mas normalmente ultrapassam a isso. Muitos alunos tem muita dificuldade com a língua portuguesa e estruturação de trabalhos acadêmicos, isso faz com que caminhemos de forma lenta e árdua, até que os alunos consigam desempenhar	<i>27- Realizo reuniões presenciais semanais</i>

as habilidades competentes a atividade.	
P24- Não seguem padrões preestabelecidos, apenas disponibilidade de carga horária, pois parte-se de princípio que todos os profissionais que atuam na licenciatura do campus se comportam com perfis de professores formadores.	<i>28- Não tem padrão pré-estabelecido</i>
P25- Os professores disponibilizam as vagas para orientação de acordo com as linhas de pesquisa em que atuam.	<i>29- Os alunos escolhem os orientadores de acordo com as linhas de pesquisa que atuam</i>
P26- Não participei ainda de acompanhamento a alunos na orientação de trabalhos de final de curso.	<i>30- Não participei ainda de orientação</i>
P27- De forma Satisfatória	<i>31- De forma Satisfatória</i>
P28- Não o fazemos	<i>32- Não o fazemos</i>
P29- Existe uma ligação maior entre os orientadores e os orientandos.	<i>33- Existe uma ligação maior</i>
P30- Poderia ser melhor, pois os nossos alunos deixam tudo para os semestres finais da conclusão do curso.	<i>34- Poderia ser melhor</i>
P31- A construção trabalho de conclusão do curso (TCC) ocorre durante os últimos semestres da Licenciatura e é orientada semanalmente pelo professor	<i>35- Oriento semanalmente</i>
P32- Como estou há pouco tempo na instituição, ainda não pude compreender como se dá a orientação dos TCCs.	<i>36- Não faço</i>
P33- A quantidade de orientandos é dividida de forma igual entre os professores. O conteúdo dos projetos é negociado entre professores e alunos.	<i>37- A definição dos projetos é negociada com os professores</i>
P34- Orientando sistematicamente e dando autonomia necessária a aprendizagem do fazer pesquisa.	<i>38- Oriento sistematicamente</i>
P35- Durante orientação de estágio há a necessidade de se resguardar um período dentro da carga horária para auxiliar o desenvolvimento de projeto de TCC junto aos discentes.	<i>39- Estagio e TCC devem ser interligados</i>
P36- Boa parte dos professores se preocupam em acompanhar e orientar sistematicamente seus orientandos.	<i>40- Orientam sistematicamente</i>
P37- Não tenho elementos para responder.	<i>41- Não tenho elementos para responder</i>
P38- A maior parte ocorre em função da área de pós-graduação ou de interesse do orientador. Como temos colegas sem pós-graduação, alguns trabalhos são direcionados, apenas por área de afinidade.	<i>42- Definidos pela formação stricto sensu na maioria das vezes.</i>
P39- Alguns com muita responsabilidade, mas a grande maioria deixa o aluno produzir sua pesquisa/trabalho sozinho e mesmo que coloquem esta atividade em seus planejamentos, eles não atuam de forma adequada nas orientações.	<i>43- Na maioria das vezes os alunos ficam sozinhos</i> <i>44- Orientação precária</i>
P40- sem resposta	
P41- Avaliando e orientando o trabalho	<i>45- Avaliando e orientando o</i>

	<i>trabalho</i>
P42- Nesse aspecto, ainda há o interesse dos docentes em atuar uma vez que existe a necessidade de qualificar os seus currículos. O trabalho de orientação de TCC's, em várias situações, apenas reproduzem as fórmulas de outras instituições. Se evidencia facilmente a relação de poder entre orientando e orientador, fato que aprofunda a visão meramente academicista da formação docente.	<i>46- Orienta para qualificar seus currículos 47- Relação de poder verticalizada 48- Relação meramente academicista</i>
P43- Por competências e afinidade com o projeto	<i>49- Por competências e afinidade com o projeto</i>
P44- Os estudantes escolhem os orientadores de estágio segundo afinidade.	<i>50- Por afinidade</i>
P45- Também de forma contínua, com cronograma e planejamento bem estruturados.	<i>51- Com cronograma e planejamento</i>
P46- Como as disciplinas que leciono pertencem ao núcleo fundamental, não sei com detalhes como se dá a orientação. Sei apenas que há distribuição de orientações conforme área de formação e atuação dos docentes.	<i>52- Não sei bem</i>
P47- Não respondeu	

## CODIFICAÇÃO DAS RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO – QUESTÃO 16.4

Caracterização da profissionalidade de professores formadores

✓ Categoria: Contexto da Atividade

✓ O que fazem/Como fazem

16. Em sua opinião, como é que os professores formadores se organizam em seus planejamentos, relativamente às seguintes tarefas:

16.4. Na fase de divisão dos projetos integradores

RESPOSTAS DOS PROFESSORES	SUBCATEGORIAS
P1- Não respondeu	1- <i>Não respondeu</i>
P2- De acordo com área de trabalho e/ou afinidade.	2- <i>Por área de trabalho ou afinidade</i>
P3- os grupos de alunos são divididos entre os professores levando em consideração a quantidade de grupos por professor, normalmente um grupo para cada professor.	3- <i>Um grupo por professor</i>
P4-Desconheço.	4- <i>Desconheço</i>
P5- No geral, integram-se poucos conhecimentos. É preciso reavaliar este aspecto.	5- <i>Poucos conhecimentos são integrados</i>
P6- De acordo com a maior ou menor habilidade, de acordo com as turmas que atuarão.	6- <i>De acordo com a habilidade do professor</i>
P7- Estes são distribuídos em reunião de colegiado - no Curso de Licenciatura em Física, já no de Matemática - há no Projeto Pedagógico do Curso a divisão, pois existe uma amarração com algumas disciplinas do semestre no qual é oferecido. Isto descaracteriza os projetos integradores.	7- <i>As disciplinas já são pré-definidas descaracterizando os projetos</i>
P8- Um professor ministra a disciplina e na defesa do projeto é feita uma divisão para participação das bancas.	8- <i>Um professor ministra a disciplina</i>
P9-	9- <i>Não respondeu</i>
P10- Em reunião de grupo, define-se qual professor será o coordenador do projeto, podendo outros professores colaborarem.	10- <i>Um professor coordena e outros colaboram</i>
P11- Em geral, por afinidade também.	11- <i>Por afinidade</i>
P12- De forma conjunta com o grupo de professores do colegiado	12- <i>De forma conjunta</i>
P13- Os professores planejam também de acordo com os temas e de acordo com as abordagens pedagógicas que as estruturas temáticas possibilitam.	13- <i>De acordo com os temas</i> 14- <i>De acordo com as abordagens pedagógicas</i>
P14- Este trabalho de desenvolvimento de projetos integradores tem sido trabalho a contento, haja vista as discussões realizadas com o objetivo de discutir de forma	15- <i>Tem sido realizado de maneira satisfatória</i>

coletiva os temas as serem desenvolvidos	
P15- Esse é mais problemático, pois nem todos os professores estão abertos ao trabalho coletivo. Nesse sentido, alguns colegas se resistem participar dos projetos integradores e "criam" justificativas para não participar ou participam, mas não se envolvem. Isso é percebido pelos estudantes, os quais deixam de aproveitar todas as potencialidades dessa estratégia de trabalho.	<p>16- Há resistência dos professores</p> <p>17- Se participam não se envolvem</p>
P16- Há um contínuo planejamento das atividades, onde professores e alunos reúnem-se para programar as atividades de pesquisa e sua execução. As reuniões ocorrem semanalmente e em alguns cursos de licenciatura, projetos integradores são tomados como disciplina curricular, com professor e diário eletrônico no acadêmico.	18- É uma disciplina curricular com planejamento de professores e alunos
P17- Poucas vezes levado em pauta.	19- Poucas vezes levado em pauta
P18- Por grupo com professores orientadores, professores executores e alunos na execução das atividades de estágio.	20- Sem nexos
P19- Os projetos integradores nas licenciaturas são tratados como "mais trabalho" ou "coisa de pedagogo". Há muita dificuldade de compreensão do que seja e como funciona. Muitos professores se negam a participar de tal atividade.	<p>21- Visto como "mais trabalho"</p> <p>22- Professores não participam</p>
P20- É feito de acordo com a carga horária de cada professor, sendo que essa divisão não é aleatória, cada professor orienta alunos de acordo com a sua formação stricto sensu.	23- Não leva em consideração as disciplinas do período
P21- Dialogam e decidem em grupo qual o professor tem competência e habilidades requeridas para se trabalhar em cada projeto.	24- Os professores decidem com base nas competências e habilidades requeridas para se trabalhar em cada projeto.
P22- Participação pequena por ser de uma disciplina considerada instrumental ao aluno de química.	25- Participação pequena por ser de uma disciplina considerada instrumental
P23- Ainda não está muito bem desenvolvida e poderia ser mais bem executada.	26- Poderia ser melhor executado
P24- Normalmente os alunos escolhem a temática do projeto e o professor com base na afinidade. De maneira geral vejo um grande compromisso e fardo para os professores da área do curso, exemplo biologia...biólogos, os demais (exceção disciplinas pedagógicas) muitas vezes não participam e não se apropriam do curso em projetos, orientações e ações que	<p>27- Escolha do tema por afinidade</p> <p>28- Fardo para os professores da área específica e pedagógica</p>

contribuam não apenas com a formação do aluno mas com o desenvolvimento do curso e instituição.	
P25- Não seguem padrões pré-estabelecidos, apenas disponibilidade de carga horária, pois parte-se de princípio que todos os profissionais que atuam na licenciatura do campus se comportam com perfis de professores formadores.	<i>29- Não seguem padrões pré-estabelecidos</i>
P26- A divisão de orientação dos projetos integradores é feita de acordo com a área de atuação de cada um dos professores, considerando-se também a experiência docente.	<i>30- Divisão de projeto por área de atuação 31- Por experiência docente</i>
P27- Há uma reunião entre os professores que irão participar do PI, é realizado um planejamento e apresentado à turma. Em seguida, são divididos os grupos que ficarão com os temas.	<i>32- Os professores planejam juntamente com as turmas 33- Divisão de temas nos grupos</i>
P28- De forma Satisfatória	<i>34- De forma Satisfatória</i>
P29- De maneira objetiva e discutida em grupo.	<i>35- De maneira objetiva e discutida em grupo</i>
P30- Existe uma ligação maior entre os orientadores e os orientandos.	<i>36- Por afinidade entre alunos e professores</i>
P31- Bem.	<i>37- Bem</i>
P32- Na Licenciatura em Química as orientações para construção do projeto integrador já estão descritas no PPC do curso.	<i>38- Orientações estão no PPC</i>
P33- Como estou há pouco tempo na instituição, ainda não pude compreender como se dá a divisão dos projetos integradores.	<i>39- Ainda não sei como funciona</i>
P34- Há um professor que fica responsável pela coordenação do projeto integrador e outros professores (responsáveis pelas disciplinas vinculadas ao projeto) atuam como orientadores deste projeto.	<i>40- Todos os professores envolvidos atuam como orientadores</i>
P35- Buscando orientar um trabalho colaborativo.	<i>41- Busco orientar um trabalho colaborativo</i>
P36- Os professores de disciplinas propedêuticas acabam tendo participação reduzida nos projetos integradores, que favorecem mais o desenvolvimento nas áreas técnicas.	<i>42- As áreas técnicas se envolvem mais nos projetos</i>
P37- No caso do curso de Matemática, o projeto integrador foi implantado a pouco tempo, e ainda está em aprimoramento. Apesar disso, tem acontecido um acompanhamento por parte dos docentes, mas que precisa ainda ser mais sistemático.	<i>43- Precisa ser aperfeiçoado</i>
P38- Não tenho elementos para responder.	<i>44- Não tenho elementos para responder</i>

P39- Há um coordenador do projeto integrador que inicia o trabalho, organizando os grupos e os temas, após isso, os grupos são divididos com os professores que lecionam no período de cada projeto.	<i>45- Todos os professores envolvidos atuam como orientadores</i>
P40- os projetos integradores geralmente não acontecem de forma integradora. Na verdade, um ou dois professores fazem seus planejamentos de forma a dialogar com os diferentes conteúdos.	<i>46- Não há uma verdadeira integração</i>
P41- sem resposta	<i>47- Sem resposta</i>
P42- Por afinidade de assunto de pesquisa	<i>48- Por afinidade de assunto de pesquisa</i>
P43- É outra situação problemática. Nem sempre há disponibilidade para acompanhar e orientar os discentes. Ainda assim, minimamente consegue-se atingir o objetivo dos projetos integradores pelo esforço dos coordenadores que realizam a divisão dos trabalhos.	<i>49- Existem dificuldades de adesão dos professores nas orientações</i>
P44- Por competências e disponibilidade de horários	<i>50- Por competências e disponibilidade de horários</i>
P45- Nesse período a metodologia de execução de projetos integradores mudou algumas vezes, portanto não há um padrão até o momento.	<i>51- Não há um padrão</i>
P46- De forma contínua e articulada com as instituições envolvidas (se for o caso).	<i>52- De forma contínua e articulada</i>
P47- Como as disciplinas que leciono pertencem ao núcleo fundamental, não acompanho nem sei como se dá essa tarefa no âmbito do curso.	<i>53- Não sei como acontece</i>
P48- Enquanto recém-chegada ainda não tive oportunidade de tratar desse aspecto.	<i>54- Sou recém-chegada, ainda não sei como ocorre</i>

## CODIFICAÇÃO DAS RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO – QUESTÃO 17

Caracterização da profissionalidade de professores formadores

- ✓ Categoria: Contexto da Atividade
- ✓ O que fazem/Como fazem

17. Manter a disciplina dos estudantes em sala de aula é:

RESPOSTAS DOS PROFESSORES	CATEGORIAS
P1- É só dar atividades desafiadoras para eles fazerem!	1- <i>Passa atividades desafiadoras</i>
P2- O professor deve procurar ter uma boa relação com os alunos para poder fazer prevalecer sua "autoridade" em sala, mantendo assim a disciplina.	2- <i>Se relaciona bem com os alunos</i>
P3- A maioria dos estudantes já são maduros e com objetivo já focado no aprendizado. Não existe problemas com disciplina em sala de aula.	3- <i>Alunos com maturidade</i>
P4- Não temos absolutamente nenhum problema disciplinar com os nossos alunos do curso de Licenciatura. O problema maior que enfrentamos é a falta de base dos nossos alunos.	4- <i>Não há problema nenhum</i>
P5- São alunos de ensino superior, basta ensiná-los a cultura do ensino superior e não haverá problemas.	5- <i>Não há problema nenhum</i>
P6- Conscientizando da necessidade de ser um profissional com capacidades suficientes para exercer suas funções.	6- <i>Basta conscientiza-los de suas responsabilidades</i>
P7- Até o momento não tive problemas em relação à disciplina, pois já no primeiro dia de aula costumo combinar as atividades do semestre e procuro cumprir com o cronograma o que evita discussões e reclamações.	7- <i>Não há problema nenhum</i>
P8- Nunca tive problemas de manter a disciplina em sala de aula.	8- <i>Não há problema nenhum</i>
P9- Deveria ter muitas outras opções	9- <i>Não há problema nenhum</i>
P10- Na licenciatura a maior dificuldade não é a disciplina, mas sim mudança de postura quanto a responsabilidade com as atividades, mas ao longo do curso e também é superado.	10- <i>Não há problema nenhum</i>
P11- A maioria das turmas é heterogênea, dessa forma nem sempre é fácil, óbvio que no ensino básico é bem mais difícil, contudo ainda no ensino superior encontramos algumas resistências, em alguns casos.	11- <i>Há apenas localizados</i>
P12- Os alunos do nível superior são bem mais	12- <i>Não há problema nenhum</i>

centrados e não apresentam tantas dificuldades no que diz respeito ao comportamento quando comparados com os alunos do nível médio.	
P13- Porque centro minhas aulas em atividades pedagógicas e não apenas em sistematização de conteúdos por meio de exposição oral. A exposição ocorre na medida em que as atividades são realizadas pelos alunos, valorizando os conflitos cognitivos que surgem, as dúvidas, os diferentes pontos de vista etc.	<i>13- As atividades os mantêm ocupados</i>
P14- No caso de matemática, a metodologia que tem sido trabalhada em feito com que os estudantes tenham a preocupação com o que para muitos é uma novidade. A aprendizagem tem exigido a atenção em sala de aula para o conteúdo desenvolvido.	<i>14- As atividades os mantêm ocupados</i>
P15- Me refiro a minha atuação como professor formador: não tenho dificuldade alguma, pois os estudantes são adultos. Ao contrário, em algumas turmas, especialmente as noturnas, preciso utilizar estratégias para motivar os estudantes a participar, a falar, pois estão cansados após todo um dia de trabalho. Some-se a isso o fato de que vários moram em município distinto do local de estudo. Assim, às 22h, quando acaba a jornada acadêmica, vão viajar para seus municípios para no dia seguinte, muito cedo, começarem tudo outra vez.	<i>15- Não há problemas de disciplina</i>
P16- Fácil porque é ao meu ver um processo construído com os alunos, numa relação mútua de respeito e reciprocidades contínuas e não de imposição e autoritarismo. Manter a disciplina dos estudantes em sala de aula tem sido, na minha prática pedagógica, algo muito tranquilo, inerente ao processo de saber ouvir e falar, de interagir socialmente com o outro respeitando-o, onde estabelecemos relações democráticas e participativas nas construções das regras em sala de aula.	<i>16- Faz parte do processo de aprendizagem deles</i>
P17- Eles têm liberdade para ir embora quando querem e o professor tem a mesma liberdade para tratar os alunos como adultos.	<i>17- Não há problemas de disciplina</i>
P18- Estabelecendo um diálogo mostrando os direitos e deveres do professor e do aluno.	<i>18- Mantenho através do diálogo</i>
P19- Basta trabalhar de forma planejada e firmado no diálogo com a turma. Quando o professor atua de forma coerente não deixa espaço para confusões ou incompreensões.	<i>19- Mantenho através do diálogo</i>
P20- São alunos de graduação, que são adultos e	<i>20- São adultos</i>

independentes.	
P21- O professor deve propiciar um momento em que todos os alunos sintam parte do universo de estudo. E isso nem sempre é fácil de ser conseguido.	<i>21- Nem sempre é fácil</i>
P22- Meus alunos apresentam um bom grau de maturidade. Por serem adultos, não têm apresentado indisciplina em sala de aula.	<i>22- São adultos</i>
P23- Os alunos em geral são interessados, atenciosos e de fácil convivência o que ajuda muito no processo de ensino-aprendizagem.	<i>23- São interessados e atenciosos</i>
P24- Ministro disciplinas do 5 ao 8 período, os alunos em grande parte já amadureceram e estão abertos a construção do saber.	<i>24- São adultos</i>
P25- Uma vez que trabalhamos com alunos com faixa etária entre 19 a 35 anos, os mesmos apresentam bom comportamento.	<i>25- Tem bom comportamento</i>
P26- Ao manter a turma motivada e em atividade, o que depende de um bom planejamento e metodologia adequada, os alunos não apresentam problemas de disciplina, salvo casos excepcionais.	<i>26- Não há problema de disciplina</i>
P27- Nas licenciaturas, há um maior comprometimento com a aprendizagem. Uma forma bem interessante é promover a interação entre os estudantes, fazendo com que eles ao participarem das discussões, interagindo com o outro, aprendam com mais facilidade e contribuindo para a disciplina em sala de aula, sob uma abordagem Vigostskiana.	<i>27- Invisto na integração dos alunos</i>
P28- De forma Satisfatória	
P29- Tranquilo pois como são alunos de licenciatura estão mais maduros e conscientes do objetivo.	<i>28- São alunos adultos</i>
P30- É só uma questão de relacionamento entre o professor e os alunos.	<i>29- Ter um bom relacionamento com os alunos</i>
P31- Postura do Professor.	<i>30- Exercer autoridade</i>
P32- Basta ter um planejamento de aula e entrar em sala com toda a programação a ser desenvolvida durante o processo.	<i>31- Planejar bem as aulas</i>
P33- É difícil pois não existe apenas a preocupação em manter a disciplina em sala, mas, sobretudo, o interesse e disponibilidade em participar das aulas por parte do aluno.	<i>32- Além da disciplina é preciso despertar o interesse dos alunos</i>
P34- Não há dificuldades.	<i>33- Não há problema nenhum</i>
P35- No ensino superior não se encontra mais essa dificuldade.	<i>34- Não há problema nenhum</i>
P36- A disciplina é mantida no momento da aula através de acordos estabelecidos entre docente/discente.	<i>35- É mantida através dos acordos estabelecidos</i>

P37- É fácil pois os alunos são interessados e a metodologia e a disciplina ministrada facilitam.	<i>36- Manter os interesses dos alunos nas aulas</i>
P38- Se estamos falando de curso de nível superior, esses alunos são jovens e adultos e conscientes do que querem, então, se não estão a fim de assistir às aulas, não vem. O maior desafio é manter os celulares desligados ou pelo menos no silencioso.	<i>37- São adultos conscientes</i>
P39- Os alunos da licenciatura já possuem uma boa conduta. A dinâmica das aulas e das atividades auxiliam nisso, pois exige a participação dos alunos. Programas como o PIBID, PET e a monitoria também trazem mais envolvimento dos alunos nas diversas atividades do curso, isso também influencia nas atitudes em sala de aula e fora dela.	<i>38- Manter os interesses dos alunos nas aulas</i>
P40- Nunca tive problemas de disciplina em sala de aula. Talvez pelo fato de trabalhar com alunos mais adultos.	<i>39- Não há problema nenhum</i>
P41- Não respondeu	<i>40- Sem resposta</i>
P42- No mundo atual onde o desinteresse pela aprendizagem é grande, a internet e seus aplicativos (como por exemplo o whatsApp) e falta de acompanhamento da família, dentre outros fatores também, como aulas tradicionais, comprometem uma organização adequado para que a disciplina em sala seja a contento.	<i>41- Há problemas localizados</i>
P43- Os estudantes do nível superior já possuem alguma autonomia quanto a participação ou não nas aulas. O diálogo aberto entre professor e estudante permite que o relacionamento flua para a harmonia e respeito mútuo.	<i>42- Se relaciona bem com os alunos</i>
P44- Não sinto nenhuma dificuldade com a disciplina dos estudantes	<i>43- Não há problema nenhum</i>
P45- Sou professor de ensino médio também e o perfil dos estudantes na minha disciplina é muito similar (a disciplina se encontra no primeiro período da graduação).	<i>44- Resposta indefinida</i>
P46- No sentido de fazer com que o aluno se envolva, participe e que a construção do conhecimento aconteça de forma efetiva.	<i>45- Se relacionar bem com os alunos</i>
P47- Não tenho problemas de indisciplina em sala de aula. Como os alunos já chegam ao nível superior com certa maturidade, já entendem melhor o contexto e o que se espera deles em termos de atenção à aula.	<i>46- Não há problema nenhum</i>
P48- O domínio de sala é progressivo e gradual, e os alunos vão se acostumando com essa rotina. Exemplo disso é falar apenas quando houver silêncio, dessa forma o aluno notará a presença do	<i>47- Não há problema nenhum</i>

<p>professor. A esse respeito coloco também o saber ouvir por parte do professor. As vezes a turma só precisa de uma escuta naquele momento.</p>	
--	--

## CODIFICAÇÃO DAS RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO – QUESTÃO 18

Caracterização da profissionalidade de professores formadores

- ✓ Categoria: Contexto da Atividade
- ✓ O que fazem/Como fazem

18. Planejamento das aulas:

18.1. Planeja regularmente as suas aulas?

- ✓ Justifique sua resposta:

<b>RESPOSTAS DOS PROFESSORES</b>	<b>SUBCATEGORIAS</b>
P1- É necessário planejamento das aulas para se ter uma organização com os conteúdos a serem abordados e atividades a serem desenvolvidas.	1- <i>Me organizo através do planejamento</i>
P2. Por falta de tempo e para agilizar o processo. Algumas ações em conjunto são discutidas no grupo ou com colegas	2- <i>Planejo sozinho</i>
P3- Embora tenha uma certa experiência, é necessário sempre a atualização e planejamento de acordo com a turma.	3- <i>Atualizo sempre meu planejamento de acordo com a turma</i>
P4- Somente com um bom planejamento podemos eleger as melhores estratégias para a obtenção dos objetivos da disciplina.	4- <i>Me organizo através do planejamento</i>
P5- Antes e no dia da aula são revistos métodos, conteúdos, materiais etc.	5- <i>Me organizo através do planejamento</i>
P6- Casos particulares de cada turma requer uma aproximação e adequação a realidades.	6- <i>Planejo de acordo com a realidade da turma</i>
P7- Não consigo trabalhar sem planejar minhas aulas. Primeiro planejo o semestre e em seguida semanalmente, após conhecer a turma, pois cada turma chega com conhecimentos prévios diferentes, umas com dificuldades em produção de texto e leitura e interpretação, então, tenho que trabalhar mais atividades de leitura e escrita.	7- <i>Planejo minhas aulas sistematicamente</i>
P8- Planejo minhas aulas a cada 15 dias, deixando prontas já com aula em projetor (quando é necessário), listas de exercício, e provas quando está na época.	8- <i>Planejo minhas aulas sistematicamente</i>
P9- A maior parte delas já foram planejadas em semestres anteriores e são feitas apenas algumas adaptações e atualizações.	9- <i>Faço apenas adaptações no planejamento</i>

P10- Faço um planejamento geral e semanalmente para cada intervenção.	<i>10- Planejo minhas aulas sistematicamente</i>
P11- Sempre planejo minhas aulas, até por que cada turma tem suas especificidades, desta forma é importante sempre se atualizar para um melhor rendimento dos discentes.	<i>11- Atualizo sempre meu planejamento de acordo com a turma</i>
P12- As mesmas são planejadas com antecedência.	<i>12- Planejo com antecedência</i>
P13- É impossível não rever os avanços e os limites do processo de ensino-aprendizagem e repensar a nossa prática.	<i>13- Planejo sempre para rever minha prática, seus avanços e limites</i>
P14- As aulas exigem que sejam apresentados caminhos que sejam motivadores ao processo, e isso tem base na experiência, embora deva ser ressaltada a importância de cada dia mais se buscar leituras sobre o tema, o que termina sendo necessário estar planejando de alguma forma cada aula que seja formalmente ou informalmente.	<i>14- Mesmo sendo um professor experiente, planejo cotidianamente</i>
P15- Necessidade de atualizar permanentemente em função das mudanças que ocorrem à nossa volta	<i>15- Atualizo sempre meu planejamento</i>
P16- Continuamente, pois o planejamento é inerente ao meu fazer pedagógico, fundamental para minha organização diária, o meu repensar sobre a prática, importante para atualização do plano de ensino, dos conteúdos curriculares, envolvendo todo um processo de avaliação e auto avaliação que redimensiona a prática profissional.	<i>16- Planejo sempre para rever minha prática</i>
P17- É necessário, por mais que seja a mesma disciplina de semestres anteriores a turma é outra.	<i>17- Planejo de acordo com a necessidade da turma</i>
P18- Porque existe uma necessidade de adequações para cada turma ou mesmo um aluno.	<i>18- Planejo de acordo com a necessidade da turma</i>
P19- Há necessidade de planejamento da disciplina como todo, inclusive com a organização de um cronograma das atividades a serem vivenciadas. Também, ao longo da efetivação da disciplina, ocorre o planejamento semanal para os ajustes necessários quanto aos conteúdos, metodologias, recursos a serem utilizados ou mesmo as formas de avaliação.	<i>19- Planejo sistematicamente</i>
P20- Faço planejamento semanal.	<i>20- Planejo sistematicamente</i>
P21- Há um plano inicial no início do período. Com o andamento das aulas esse planejamento deve se adequar as necessidades da turma.	<i>21- Planejo de acordo com a necessidade da turma</i>
P22- Sempre procuro estudar antes das aulas. Não é comum fazer registros delas de forma a aproveitar em períodos seguintes.	<i>22- Sempre estudo para dar aulas</i>

P23- Sempre preparo minhas aulas, mesmo que já tendo aulas prontas sobre o assunto pois na química o professor tem sempre que trazer a teoria para o cotidiano do aluno.	<i>23- Adequo meu planejamento sempre</i>
P24- Sem planejamento não treinamos as habilidades necessárias ao melhor desempenho do aluno.	<i>24- Planejo sempre</i>
P25- Pois é uma ferramenta importantíssima para organizar e subsidiar o trabalho do professor, uma vez que esta pratica educativa é negligenciada a pratica docente acaba sendo um improvisado de atividades, onde o livro didático é tido como eixo norteador de sua pratica, não conseguindo, como consequência, alcançar os objetivos propostos quanto à formação de professores. O planejamento é importante uma vez que ele reflete sobre os desafios da sala de aula, perceber as necessidades dos alunos, e sobretudo, busca formas de enfrentamento dos problemas vivenciados pelo professor.	<i>25- Planejo sempre</i>
P26- Planejo a disciplina no início do semestre, de forma mais ampla, e mensalmente planejo as aulas de forma mais detalhada.	<i>26- Planejo sistematicamente</i>
P27- Isso ocorre ao final de cada semana, conforme as disciplinas ministradas e assuntos que estão sendo abordados.	<i>27- Planejo semestralmente</i>
P28- De forma Satisfatória	
P29- Periodicamente aula a aula.	<i>28- Planejo sistematicamente</i>
P30- Diariamente	<i>29- Planejo diariamente</i>
P31- O planejamento é fundamenta na vida de qualquer profissional de qualidade.	<i>30- O planejamento é fundamental</i>
P32- O planejamento é fundamental para o bom desenvolvimento da aula.	<i>31- O planejamento é fundamental</i>
P33- Tanto durante o período em que estou no instituto quanto quando estou em casa haja vista a quantidade e diversidade de disciplinas (e, por conseguinte de conteúdos) ministradas no atual semestre.	<i>32- Planejo sistematicamente</i>
P34- Elaboro planejamentos tomando por base os objetos e conteúdos e atividades a serem divididas em aula.	<i>33- Planejo sempre</i>
P35- Porque aprendi que é importante e percebo que contribui para o desenvolvimento do meu trabalho.	<i>34- É importante planejar</i>
P36- É importante planejar as aulas para ter uma previsão do conteúdo a ser ministrado num determinado espaço de tempo.	<i>35- Planejo para saber do conteúdo a ser ministrado</i>

P37- Há um plano bem elaborado no início, mas que a cada semana é revisto e analisado para ver se necessita de modificações.	<i>36- Planejo de acordo com as necessidades</i>
P38- O planejamento é inerente à atividade docente. Ela não precisa acontecer em dias e horários marcados, mas em qualquer momento em que tomamos uma decisão anterior à entrada em sala de aula.	<i>37- Planejo sempre que necessário</i>
P39- Entendo a necessidade de aproximar o discurso da prática, assim como em meu trabalho sempre destaco a importância do planejamento, entendo a importância de fazê-lo, inclusive o planejamento dos programas semestrais, das atividades e das aulas. Muitos planejamentos são revistos em ações reflexivas.	<i>38- Planejo sistematicamente</i>
P40- Meu planejamento é regular e constante.	<i>39- Planejo sistematicamente</i>
P41- Não respondeu	
P42- Uma aula não planejada, está fada ao fracasso.	<i>40- Planejo sistematicamente</i>
P43- Semanalmente é necessário rever o planejamento da disciplina, encontrando meios de melhor a interação com os conteúdos.	<i>41- Planejo sistematicamente</i>
P44- É imprescindível manter as aulas atualizadas e adequadas a realidade do aluno, então o planejamento contínuo é indispensável	<i>42- Planejo sistematicamente</i>
P45- As aulas foram/são planejadas no início do semestre.	<i>43- Planejo semestralmente</i>
P46- No início do semestre é necessário montar todo o planejamento da disciplina, mesmo que haja mudanças no andamento, incluindo as aulas.	<i>44- Planejo sistematicamente</i>
P47- A meu ver, é impossível lecionar sem planejamento. É ele que alicerça todas as ações de ensino.	<i>45- Planejo sistematicamente</i>
P48- Executo um planejamento bimestral, porém semanalmente esse planejamento é revisto e ajustado (quando necessário).	<i>46- Planejo sistematicamente</i>

## CODIFICAÇÃO DAS RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO – QUESTÃO 18

Caracterização da Profissionalidade Docente

- ✓ Categoria: Contexto da Atividade
- ✓ O que fazem/Como fazem

18- Planejamento das aulas:

18.2- Em caso afirmativo na resposta anterior, indique se costuma planejar as suas aulas:

RESPOSTAS DOS PROFESSORES	CATEGORIAS
P1- Por conta do tempo e por me parecer melhor e mais fácil	1- <i>Planejo sozinho</i>
P2- Por falta de tempo e para agilizar o processo. Algumas ações em conjunto são discutidas no grupo ou com colegas.	2- <i>Planejo sozinho e em grupo</i>
P3- Embora goste de planejar as atividades da minha disciplina sozinho, sempre que sinto necessidade troco opinião com algum colega.	3- <i>Discuto primeiro com meus colegas</i>
P4- Porque alio conteúdos que são comuns com colegas de outras disciplinas. Por exemplo: ao ministrar Psicologia da Educação (Curso de Biologia) converso com o colega que ministra Histologia para que contemple os aspectos anatômicos e fisiológicos do cérebro os quais facilitarão a compreensão de meus alunos acerca do funcionamento do cérebro, suas capacidades. As mobilizadas no processo de aprendizagem são de minha responsabilidade e mais fácil de compreenderem com a base que o colega dá.	4- <i>Planejo com os colegas</i>
P5- Embora se requeira contextualização e interdisciplinaridade, situações com relação ao tempo impossibilita tal ato.	5- <i>Planejo sozinho</i>
P6- Normalmente discuto com o colega de área como pretendo desenvolver o curso e dialogamos sobre estratégias e trabalhos que poderemos fazer juntos, mas o planejamento real/concreto - prefiro fazer sozinho e refletir bastante sobre este, para poder avaliar se vale a pena continuar ministrando aquele conteúdo com as leituras e atividades por mim programadas	6- <i>Discuti com meus colegas mas também planejo só</i>
P7- Não respondeu	
P9- não respondeu	
P8- Entretanto, temos um grupo muito próximo e isso facilita as discussões todos aprendem ao discutirmos o planejamento. Isso infelizmente não ocorre sistematicamente.	7- <i>Planejo em grupo e sozinho</i>
P9- Nas reuniões de grupos temos conversas amplas, contudo para planejar especificamente uma aula, em geral é individual, até por falta de oportunidade de encontros, todos possuem suas tarefas e é difícil retirar um tempo para planejarmos juntos.	8- <i>Planejo sozinho e em grupo</i>
P10- Não respondeu	
P11- O Planejamento, no sentido amplo, de ideias organizadas e orientadas para intervenções específicas e necessárias, geralmente é discutido com outros colegas. O plano de aula, ao contrário, é realizado sozinho.	9- <i>Planejo em grupo e sozinho</i>

P12- Embora seja mais fácil planejar individualmente a aula, é importante que no computo geral seja discutido esse planejamento.	<i>10- Planejo sozinho e em grupo</i>
P13- Nas licenciaturas só há uma turma de cada curso em um mesmo período. Dessa forma, apenas eu ministro a disciplina.	<i>11- Planejo sozinho</i>
P14- A socialização dos conhecimentos e práticas é fundamento para o crescimento profissional e pessoal, para repensarmos no coletivo as nossas possíveis falhas, lacunas no processo... O planejamento individual também ocorre na minha prática, mas temos continuamente através de reuniões de estudo/grupo no Instituto, momentos de socialização do planejamento, o que contribui para as trocas importantes de saberes, a discussão dos princípios do PPC do curso e do PPP no coletivo.	<i>12- Planejo em grupo e sozinho</i>
P15- Dessa forma, o planejamento é mais rápido e posso recorrer aos colegas quando sentir necessidade.	<i>13- Planejo sozinho</i>
P16- Hábito, porém discuto antes e troco ideias com meus pares.	<i>14- Planejo sozinho</i>
P17- Planejo sozinho, mas tenho necessidade de socializar com colegas. Às vezes, realizo a socialização quando tenho oportunidade, mas esporadicamente. Sinto necessidade que essa prática fosse constante entre os professores da licenciatura.	<i>15- Planejo sozinho</i>
P18- O diálogo com os colegas não existe	<i>16- Planejo sozinho</i>
P19- Na maioria das vezes. Porém, em alguns casos, busco ajuda ou compartilho experiências com colegas. Acho que na nossa instituição as reuniões de grupo têm caráter mais administrativo, são discutidas demandas necessárias para o andamento do curso, mas faltam reuniões de planejamento em grupo.	<i>17- As vezes planejo com os colegas</i>
P20- Não sei fazê-lo em grupo, talvez por não ter tempo disponível para isso e nem meus pares tenham tempo também. Os demais colegas de área todos são muito ocupados e é muito difícil encontrar horários comuns que venham a ser de planejamento.	<i>18- Planejo sozinho</i>
P21- me sinto mais a vontade para exercer o tipo de aula que gosto de executar em sala.	<i>19- Planejo sozinho</i>
P22- Consigo me concentrar melhor fazendo leituras e produzindo aulas sozinho. Com colegas realizo algumas aulas interdisciplinares (aula campo, ou aulas com produtos comuns, produção de artigos ou livros).	<i>20- Planejo sozinho e com os colegas</i>
P23- Apesar da importância de um planejamento pautado na interdisciplinaridade, ou trocas de experiências vivenciais dentro da área de conhecimento, acabo fazendo meu planejamento didático sozinho. Tal circunstância dar-se pelo fato de que a grande maioria dos profissionais que atuam na licenciatura não dispõem de horários idênticos destinados a esta atividade, com exceção a reunião de grupo, que acaba sendo utilizada mais como palco para discussões administrativas do curso do que de cunho pedagógico.	<i>21- Planejo sozinho</i>
P24- Sou a única professora da disciplina.	<i>22- Planejo sozinha</i>
P25- As disciplinas ministradas no início do questionário são ministradas apenas por mim.	<i>23- Planejo sozinho</i>

P26- Este questionamento deveria ter: em momentos sozinho e em momentos com outros colegas.	<i>24- Planejo sozinho e com os colegas</i>
P27- Com facilidade de métodos aprendidos ao longo dos anos.	<i>25- Planejo sozinho</i>
P28- . Mas dependendo da disciplina procuro trabalhar em conjunto com os colegas.	<i>26- Depende da disciplina</i>
P29- Nunca tive o pensamento de planejar com outras pessoas.	<i>27- Planejo sozinho</i>
P30- É questão de rotina, comecei dessa forma e no máximo discuto com os colegas a parte da ementa ele está trabalhando	<i>28- Planejo sozinho</i>
P31- Para construirmos juntas as propostas de trabalho em sala. Percebemos que algumas vezes é possível realizar algum trabalho interdisciplinar	<i>29- Planejo com os colegas</i>
P32- não respondeu	
P33- A disponibilidade de tempo dos colegas não possibilita, com raríssimas exceções, o trabalho conjunto.	<i>30- Planejo sozinho</i>
P34- A partir do momento em que sinto dificuldades em seguir o cronograma estabelecido, consulto os colegas.	<i>31- Planejo sozinho e com os colegas</i>
P35- . Porque as disciplinas que leciono são muito específicas na área de Pedagogia e nem todos os professores tem domínio.	<i>32- Planejo sozinha</i>
P36- As disciplinas que leciono são únicas, não são ofertadas em mais de uma turma ao mesmo tempo. Assim, pela minha experiência, planejo excluindo ou inserindo textos e conteúdos que considero relevante ou não.	<i>33- Planejo sozinho</i>
P37- Embora, tenhamos encontros em grupo, o planejamento ocorre de forma isolada. Embora, sejam compartilhados os relatos de atividades o planejamento, acaba sendo algo que exige tempo e disponibilidade comuns. Isso complica um pouco em um ambiente de polivalência excessiva em que os professores lecionam em diversos níveis de ensino. Tanto o planejamento como as avaliação exigem mais no nível de formação de professores e nem sempre há compatibilidade de horários e afinidades.	<i>34- Planejo sozinho</i>
P38- No meu Campus de trabalho os professores de Física trabalham em conjunto.	<i>35- Planejo em grupo</i>
P39- Em geral sozinho, embora, aconteça com outros colegas sempre que possível	<i>36- Planejo sozinho</i>
P40- O trabalho docente reproduz aspectos da vida acadêmica. Docentes de áreas em que o número de professores permite diálogo essa interação no planejamento acontece, ainda que não seja da maneira desejada pelos documentos norteadores da prática docente da instituição (PPP, PPC e organização didática). Nas demais a interação é difícil ou inexistente.	<i>37- Planejo sozinho e em grupo</i>
P41- Ser o único professor da disciplina no campus	<i>38- Planejo sozinho</i>
P42- Único professor ministrando a disciplina.	<i>39- Planejo sozinho</i>
P43- A disciplina que ministrei foi com outra professora e articulamos bem as aulas.	<i>40- Planejo com os colegas</i>
P44- Com facilidade de métodos aprendidos ao longo dos anos.	<i>41- Planejo sozinho</i>
P45- Como há apenas uma turma por período e, conseqüentemente, uma disciplina ministrada por apenas um	<i>42- Planejo sozinho</i>

professor, o planejamento acaba sendo feito de maneira solitária. Evidentemente, seria interessante haver articulações com professores de outras disciplinas, mas elas são raras.	
P46- Em um planejamento está incorporada a personalidade do professor. Por outro lado, traçado os planos e metas do planejamento socializo com os colegas do grupo para troca de ideias	<i>43- Socializo com os colegas meu planejamento</i>

## CODIFICAÇÃO DAS RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO – QUESTÃO 18

Caracterização da Profissionalidade Docente

- ✓ Categoria: Contexto da Atividade
  - ✓ O que fazem/Como fazem

18- Planejamento das aulas:

18.3. Na Instituição em que trabalha tem recebido apoio a esse nível?

Em caso afirmativo, indique que tipo(s) de apoio(s) e por quem:

RESPOSTAS DOS PROFESSORES	SUBCATEGORIAS
P1- Não respondeu	
P2- Algumas vezes, há dispensa das atividades (como reunião pedagógica) para preparo de aulas. Geralmente isso ocorre no início do período letivo.	<i>1- as vezes somos dispensados de algumas atividades para planejar</i>
P3- Não respondeu	
P4- Reuniões pedagógica e outras em grupos específicos.	<i>2- Nas reuniões pedagógicas e de grupos</i>
P5- As reuniões e equipe pedagógica tem sido satisfatória	<i>3- Nas reuniões pedagógicas e de grupos</i>
P6- Continuamente recebo apoio de materiais e informações da Pedagogia e das Coordenações de curso.	<i>4- Com materiais de apoio 5- Apoio da pedagogia 6- Apoio das coordenações de cursos</i>
P7- Tanto da coordenação do curso, quanto dos professores da área.	<i>7- Apoio das coordenações 8- de cursos 9- Apoio dos professores da área</i>
P8- Não respondeu	
P9- Não respondeu	
P10- As coordenações dos cursos contribuem.	<i>10- Apoio das coordenações de curso</i>
P11- Apesar de haver uma equipe pedagógica, as disciplinas são muito específicas para a educação superior. Considero a equipe do meu campus mais preparada para o ensino	<i>11- A equipe é preparada</i>
P12- Não respondeu	
P13- Da gestão e do grupo de professores de química.	<i>12- Da gestão 13- Do grupo de professores</i>
P14- Reuniões em grupo, espaço físico e apoio pedagógico.	<i>14- Reuniões de grupo 15- Apoio pedagógico</i>
P15- Não respondeu	

P16- Não respondeu	
P17. Não respondeu	
P18. Apoio de Equipe Pedagógica e da Diretoria de Ensino, dos grupos de estudo específicos de pesquisa.	<i>16- Apoio da equipe pedagógica 17- Apoio da DIAC 18- Dos grupos de pesquisa</i>
P19- De forma Satisfatória, do Setor pedagógico	<i>19- Apoio da equipe pedagógica</i>
P20- Não respondeu	
P21- Equipe pedagógica e professores da área de ensino e formação específica.	<i>20- Equipe pedagógica 21- Dos professores da área de ensino</i>
P22- Horário destinado para reuniões de grupo.	<i>22- Horário destinado 's reuniões</i>
P23- Não respondeu	
P24- Reunião Pedagógica e de grupo	<i>23- Reunião pedagógica 24- Reunião de grupo</i>
P25- Disponibilidade de material didático e apoio da direção acadêmico (quando solicitado) e da pedagogia.	<i>25- Material didático 26- Equipe pedagógica 27- DIAC</i>
P26- Não respondeu	
P27- Gestão, Colegas docente Técnicos administrativos (pedagogas, assistentes sociais, secretaria acadêmica ...)	<i>28- Gestão 29- Colegas docentes 30- Taes</i>
P28- Não respondeu	
P29- Apoio de colegas de profissão e de estrutura física adequada.	<i>31- Apoio dos colegas 32- Infraestrutura adequada</i>
P30- Não respondeu	
P31- Não respondeu	
P32- No meu Campus de trabalho os professores de Física trabalham em conjunto.	<i>33- Apoio dos colegas</i>
P33- Não respondeu	
P34- Não respondeu	
P35- Não respondeu	
P36- Bem, há espaços e horários disponíveis, assim como pessoal qualificado.	<i>34- Espaços e horários disponíveis 35- Equipe qualificada</i>
P34- Temos apoio da pedagogia, da diretoria acadêmica, ...	<i>36- Da pedagogia 37- Da DIAC</i>
P35- Algumas vezes, há dispensa das atividades (como reunião pedagógica) para preparo de aulas. Geralmente isso ocorre no início do período letivo.	<i>38- Reuniões pedagógicas</i>
P36- O coordenador do curso, os demais colegas, a equipe de técnicos e o diretor acadêmico dão o total apoio quando se precisa de salas, laboratórios, auditórios, material de aula.	<i>39- Coordenação de curso 40- Diiretoria Acadêmica 41- Equipe técnica 42- Demais colegas</i>
P37- Sempre debatemos isso às quartas-feiras.	<i>43- Nas reuniões pedagógicas</i>
P38- Pela diretoria do campus, apoio a aulas campo, compra de livros para biblioteca, apoio a participação de	<i>44- Direção Geral 45- Estrutura da biblioteca</i>

alunos a congressos, projetos de pesquisa, extensão e ações.	<i>46- Participação em eventos científicos</i> <i>47- Projetos de pesquisa</i>
P39- Pela diretoria do campus, apoio a aulas campo, compra de livros para biblioteca, apoio a participação de alunos a congressos, projetos de pesquisa, extensão e ações.	<i>48- Direção Geral</i> <i>49- Estrutura da biblioteca</i> <i>50- Participação em eventos científicos</i> <i>51- Projetos de pesquisa</i>
P40- Não respondeu	
P41- Não respondeu	
P42. Ainda não haja visto o pouco tempo na instituição.	<i>52- Ainda não</i>
P43- Não respondeu	
P44. Divisão da carga-horária com outra professora para uma disciplina para articular melhor a teoria e a prática.	<i>53- Com colegas</i>
P45- Não entendi direito a pergunta. Se ela se refere a apoio e acompanhamento quanto ao planejamento, de fato não existe. Cada professor responsabiliza-se pelo seu.	<i>54- Não entendi</i>
P46. Não respondeu	
P47. Não respondeu	
P48. Não respondeu	

### Apêndice 3 – Guião de entrevista com o PROEN

#### GUIÃO DE ENTREVISTA

**Tema:** A Profissionalidade de Professores Formadores: um estudo no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN

**Objetivo:** compreender a influência do contexto profissional na construção da profissionalidade de professores do IFRN, considerando suas concepções e práticas sobre a formação docente.

**Destinatário:** Pró-reitor de Ensino

#### Perfil do Pró-reitor

- 1- Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: F ( ) M ( )
- 2- Formação: \_\_\_\_\_
- 3- Titulação: \_\_\_\_\_
- 4- Tempo de docência: \_\_\_\_\_

<p><b>A</b> <b>Legitimação da entrevista</b></p>	<p>- Caro pró-reitor, a presente entrevista é parte da pesquisa desenvolvida em meu trabalho de doutorado pela Universidade do Minho (Portugal), e tem por finalidade A Profissionalidade de Professores Formadores: um estudo no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN. Desde já, agradeço a sua disponibilidade ao responder a entrevista e peço autorização para sua gravação</p>
<p><b>B</b> <b>Contexto da atividade profissional</b></p>	<p>- O que você considera ser responsabilidade do IFRN quanto a formação continuada dos professores formadores?</p> <p>- Como você avalia as licenciaturas no IFRN? Estamos preparados de fato para formar bons professores?</p> <p>- Qual dos dois níveis você como gestor considera ser mais complexo para ensinar? O ensino médio ou superior? Por que?</p>
<p><b>C</b> <b>Conhecendo as concepções sobre a formação docente</b></p>	<p>- Para você o que é ser professor formador?</p> <p>Para você o que diferencia o professor da educação básica do professor do ensino superior?</p>
<p><b>D</b> <b>Organização de uma proposta de formação continua para os professores formadores</b></p>	<p>- A pró-reitoria de ensino tem alguma proposta de formação continuada para os professores formadores quando ingressam na instituição?</p> <p>- Você considera necessário que os professores ao ingressar na instituição necessitem da alguma formação continuada?</p> <p>- Como você acredita que pode ser essa formação?</p> <p>- Quem você considera que deve ser responsável por essa formação?</p> <p>- Quais os maiores desafios você considera ter o IFRN em relação as</p>

	licenciaturas
<b>E Outras questões</b>	<b>Gostaria de acrescentar algo que considera pertinente sobre o assunto, mas que não tenha sido aqui mencionado?</b> Grata pela sua colaboração!



Universidade do Minho  
Doutoramento em Educação  
Área de Especialização em Desenvolvimento Curricular



INSTITUTO FEDERAL DE  
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA  
RIO GRANDE DO NORTE

## GUIÃO DE ENTREVISTA

**Tema:** A Profissionalidade de Professores Formadores: um estudo no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN

**Objetivo:** compreender a influência do contexto profissional na construção da profissionalidade de professores do IFRN, considerando suas concepções e práticas sobre a formação docente.

**Destinatário:** Professores de Ciências

**Perfil do Professor**

- 1- Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: F ( ) M ( )  
 2- Formação: \_\_\_\_\_  
 3- Titulação: \_\_\_\_\_  
 4- Tempo de docência: \_\_\_\_\_  
 5- Campus que Leciona \_\_\_\_\_

<p><b>A</b> <b>Legitimação da entrevista</b></p>	<p>- Caro professor, a presente entrevista é parte da pesquisa desenvolvida em meu trabalho de doutorado pela Universidade do Minho (Portugal), e tem por finalidade A Profissionalidade de Professores Formadores: um estudo no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN. Desde já, agradeço a sua disponibilidade ao responder a entrevista e peço autorização para sua gravação</p>
<p><b>B</b> <b>Contexto da atividade profissional</b></p>	<p>- No questionário os respondentes afirmaram que foi na universidade que adquiriram os conhecimentos mais importantes para ser um professor formador: você pode me descrever de como ocorre esse aprendizado na universidade?          - Em sua opinião, o IFRN tem uma preocupação diferenciada com o professor do ensino superior em relação a sua profissionalidade?</p>
<p><b>C</b> <b>Conhecendo as concepções sobre a formação docente</b></p>	<p>- Para você o que é ser professor formador?          - Para você o que diferencia o professor da educação básica do professor do ensino superior?</p>
<p><b>D</b> <b>Organização de uma proposta de formação continua para os professores formadores</b></p>	<p>- A pró-reitoria de ensino tem alguma proposta de formação continuada para os professores formadores quando ingressam na instituição?          - Você considera necessário que os professores ao ingressar na instituição necessitem da alguma formação continuada?          - como você acredita que pode ser essa formação?          - quem você considera que deve ser responsável por essa formação?</p>
<p><b>E</b> <b>Outras questões</b></p>	<p>- <b>Gostaria de acrescentar algo que considera pertinente sobre o assunto, mas que não tenha sido aqui mencionado?</b>          Grata pela sua colaboração!</p>

## GUIÃO DE ENTREVISTA

**Tema:** A Profissionalidade de Professores Formadores: um estudo no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN

**Objetivo:** **compreender a influência do contexto profissional na construção da profissionalidade de professores do IFRN, considerando suas concepções e práticas sobre a formação docente.**

**Destinatário:** Equipe Pedagógica do Pro-reitoria de Ensino

**Perfil do Pró-reitor**

- 1- Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: F ( ) M ( )
- 2- Formação: \_\_\_\_\_
- 3- Titulação: \_\_\_\_\_
- 4- Função que ocupa na PROEN: \_\_\_\_\_
- 5- Seu cargo é: \_\_\_\_\_

<p><b>A</b> <b>Legitimação da entrevista</b></p>	<p>- Cara Diretora, a presente entrevista é parte da pesquisa desenvolvida em meu trabalho de doutorado pela Universidade do Minho (Portugal), e tem por finalidade A Profissionalidade de Professores Formadores: um estudo no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN. Desde já, agradeço a sua disponibilidade ao responder a entrevista e peço autorização para sua gravação</p>
<p><b>B</b> <b>Contexto da atividade profissional</b></p>	<p>- O que você considera ser responsabilidade do IFRN quanto a formação continuada dos professores formadores?</p> <p>- Como você avalia as licenciaturas no IFRN? Estamos preparados de fato para formar bons professores?</p> <p>- Qual dos dois níveis você como gestor considera ser mais complexo para ensinar? O ensino médio ou superior? Por que?</p>
<p><b>C</b> <b>Conhecendo as concepções sobre a formação docente</b></p>	<p>- Para você o que é ser professor formador?</p> <p>Para você o que diferencia o professor da educação básica do professor do ensino superior?</p>
<p><b>D</b> <b>Organização de uma proposta de formação continua para os professores formadores</b></p>	<p>- A pró-reitoria de ensino tem alguma proposta de formação continuada para os professores formadores quando ingressam na instituição?</p> <p>- Você considera necessário que os professores ao ingressar na instituição necessitem da alguma formação continuada?</p> <p>- como você acredita que pode ser essa formação?</p> <p>- quem você considera que deve ser responsável por essa formação?</p> <p>- Quais os maiores desafios você considera ter o IFRN em relação as licenciaturas</p>

<p><b>E</b> <b>Outras</b> <b>questões</b></p>	<p><b>Gostaria de acrescentar algo que considera pertinente sobre o assunto, mas que não tenha sido aqui mencionado?</b></p> <p>Grata pela sua colaboração!</p>
---	---



**Apêndice 4 – Guião de entrevista com diretora pedagógica****GUIÃO DE ENTREVISTA**

**Tema:** A Profissionalidade de Professores Formadores: um estudo no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN

**Objetivo:** compreender a influência do contexto profissional na construção da profissionalidade de professores do IFRN, considerando suas concepções e práticas sobre a formação docente.

**Destinatário:** Diretoria Pedagógica

**Perfil da Diretora Pedagógica**

- 1- Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: F ( ) M ( )  
 2- Formação: \_\_\_\_\_  
 3- Titulação: \_\_\_\_\_  
 4- Função que ocupa na PROEN: \_\_\_\_\_  
 5- Seu cargo é: \_\_\_\_\_

<p><b>A</b> <b>Legitimação da entrevista</b></p>	<p>- Cara Diretora, a presente entrevista é parte da pesquisa desenvolvida em meu trabalho de doutorado pela Universidade do Minho (Portugal) e tem por finalidade conhecer a percepção da Diretoria Pedagógica sobre a formação docente e quais propostas existem no IFRN para formação continuada dos professores formadores da Instituição. Desde já, agradeço a sua disponibilidade ao responder a entrevista e peço autorização para sua gravação.</p>
<p><b>B</b> <b>Contexto da atividade profissional</b></p>	<p><b>- O que você considera ser responsabilidade do IFRN quanto a formação continuada dos professores formadores?</b></p>
<p><b>C</b> <b>Conhecendo as concepções sobre a formação docente</b></p>	<p>- Para você o que é ser professor formador?          - Para você o que diferencia o professor da educação básica do professor do ensino superior?          - Qual dos dois níveis você como gestor considera ser mais complexo para ensinar? O ensino médio ou superior? Por que?  <b>- Como você avalia as licenciaturas no IFRN? Estamos preparados de fato para formar bons professores?</b>          - Quais os maiores desafios você considera ter o IFRN em relação as licenciaturas?</p>
<p><b>D</b> <b>Proposta de formação continua para os professores formadores</b></p>	<p>- A pró-reitoria de ensino tem alguma proposta de formação continuada para os professores formadores quando ingressam na instituição?          - Você considera necessário que os professores formadores ao ingressar na instituição participem de alguma formação continuada?          - Como você acredita que pode ser essa formação?</p>

	- Quem você considera que deve ser responsável por essa formação?
<b>E Outras questões</b>	<b>Gostaria de acrescentar algo que considera pertinente sobre o assunto, mas que não tenha sido aqui mencionado?</b>  Grata pela sua colaboração!

## Apêndice 5 – Guião de entrevista do coordenador

### GUIÃO DE ENTREVISTA

**Tema:** A Profissionalidade de Professores Formadores: um estudo no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN

**Objetivo:** compreender a influência do contexto profissional na construção da profissionalidade de professores do IFRN, considerando suas concepções e práticas sobre a formação docente.

**Destinatário:** Coordenadores de curso

#### Perfil do Coordenador

- 1- Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: F ( ) M ( )  
 2- Formação: \_\_\_\_\_  
 3- Titulação: \_\_\_\_\_  
 4- Tempo de docência: \_\_\_\_\_  
 5- Campus que Leciona \_\_\_\_\_

<p><b>A</b> <b>Legitimação da entrevista</b></p>	<p>- Caro(a) coordenador(a), a presente entrevista é parte da pesquisa desenvolvida em meu trabalho de doutorado pela Universidade do Minho (Portugal), e tem por finalidade conhecer a percepção dos(as) Coordenadores dos Curso de Licenciatura da área de Ciência acerca da formação continuada dos professores formadores da Instituição. Desde já, agradeço a sua disponibilidade ao responder a entrevista e peço autorização para sua gravação</p>
<p><b>B</b> <b>Contexto da atividade profissional</b></p>	<p>- No questionário aplicado aos professores formadores do IFRN, os respondentes afirmaram que foi na universidade que adquiriram os conhecimentos mais importantes para ser um professor formador. Você pode me descrever de que maneira esse aprendizado é abordado nos cursos de Licenciatura do IFRN?</p>
<p><b>C</b> <b>concepções sobre a formação docente</b></p>	<p>- Para você o que é ser professor formador?          - Para você o que diferencia o professor da educação básica do professor do ensino superior?          - Em sua opinião, o IFRN tem uma preocupação diferenciada com o professor do ensino superior em relação a sua profissionalidade?</p>
<p><b>D</b> <b>Proposta de formação contínua para os professores formadores</b></p>	<p>- Você considera necessária uma política de formação continuada direcionada para os professores formadores da instituição? Por que?          - como você acredita que deve essa formação?          - Quem você considera que deve ser responsável por essa formação?</p>
<p><b>E</b> <b>Outras</b></p>	<p><b>- Gostaria de acrescentar algo que considera pertinente sobre o assunto, mas que não tenha sido aqui mencionado?</b>           Grata pela sua colaboração!</p>

<b>questões</b>	
-----------------	--