III Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares
Educação, Formação e Crioulidade
UniCV - Cidade de Praia, Cabo Verde - 6 e 7 de julho de 2017

FORMAÇÃO DOCENTE E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES *BACHARÉIS* NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Barros, Rejane Bezerra[1], Ramalho, Betania Leite[2], Viana, Isabel Carvalho[3]

[1]IFRN (BRASIL), rejaneb.b8@gmail.com,
[2]UFRN (BRASIL), betania.ramalho@terra.com.br
[3]Uminho (PORTUGAL), icviana1@gmail.com

Resumo

O estudo aborda a formação e atuação de professores *bacharéis* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do RN/Brasil. Parte-se da premissa de que a formação docente pressupõe conhecimentos e saberes inerentes à docência, conhecimentos esses essenciais para a reconfiguração de uma nova identidade: o professor atuando como um profissional do processo de ensino e aprendizagem (RAMALHO, NUÑEZ, GAUTHIER, 2003; NÓVOA, 2009; FLORES, VIANA, 2007). A pesquisa, de natureza quali e quantitativa, fez uso de questionário, entrevista e grupo focal, envolvendo 199 docentes e 10 gestores do Instituto. Evidenciou um conjunto de necessidades formativas identificadas pelos docentes como essenciais para a redefinição de suas atividades. Propõe a criação de um Programa de Formação e Atualização Pedagógica de Docentes da Instituição que, em dez anos expandiu-se fortemente, implementou novos cursos, mudou sua identidade e função social com o desafio de torna-se, também, formadora de professores.

Palavras-chave: Formação Docente, Educação Profissional e Tecnológica, Desenvolvimento Profissional de professores.

Abstract

The study deals with the training and performance of bachelors teachers of the Federal Institute of Education, Science and Technology of RN / Brazil. It is based on the premise that teacher training presupposes knowledge and knowledge inherent in teaching, which are essential for the reconfiguration of a new identity: the teacher acting as a professional in the teaching and learning process (RAMALHO, NUÑEZ, GAUTHIER, 2003; GAUTHIER, 2003; NÓVOA, 2009; FLORES, VIANA, 2007). The qualitative and quantitative research used a questionnaire, interview and focus group, involving 199 teachers and 10 managers of the Institute. It evidenced a set of training needs identified by teachers as essential for the redefinition of their activities. It proposes the creation of a Program for the Education and Pedagogical Update of Teachers of the Institution, which in ten years expanded strongly, implemented new courses, changed its identity and social function with the challenge of becoming, also, teacher educator.

Keywords: Teacher Training, Professional and Technological Education, Professional Development of teachers.

1 INTRODUÇAO

Este trabalho é resultado de uma pesquisa de doutorado, de natureza quali e quantitativa, do tipo estudo de caso, tendo como objeto de estudo a formação e atuação de professores *bacharéis* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do RN/Brasil, tendo como sujeitos 199 professores e 10 gestores. Os Institutos Federais são instituições centenárias, com um histórico de

expertise no ensino técnico. A partir da Lei n. 11.892/2008 assumiram nova institucionalidade e a ampliação da sua função social na condição de instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e *multicampi*, integrantes da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), expandindo-se fortemente pelas capitais e cidades do interior em todo o Brasil. Nesse contexto, o IFRN implementou novos cursos, mudou sua identidade institucional e ampliou a sua função social com o desafio de torna-se, também, formadora de professores, o que requer dos professores lecionar em diferentes modalidades e níveis de ensino. Baseando-se em Freire (1996); Machado (2008); Nóvoa (2009); Flores e Viana (2007); Day (2001); Ramalho e Nuñez (2014); Tardif (2002); Garcia (1999); Pacheco e Morgado (2002); Moreira (2008); dentre outros, parte-se da premissa que a formação docente pressupõe diferentes conhecimentos e saberes inerentes à docência como profissão, que contribuem para a construção da identidade docente e para o desenvolvimento profissional dos professores ao longo da vida. Salienta-se a importância da formação pedagógica para o exercício da docência, em qualquer nível e modalidade de ensino, levando em conta o importante papel do professor para a formação dos sujeitos e para o desenvolvimento da sociedade. Entende-se que os saberes docentes são construídos a partir da inter-relação de conhecimentos que incluem teoria e prática, experiências profissionais, concepções pessoais, valores e vivências da dinâmica formativa e laboral própria da profissão. O percurso metodológico da pesquisa envolveu revisão de literatura; análise documental; questionário; entrevista e grupo focal. A pesquisa destaca a importância da formação continuada para uma melhor compreensão da docência e evidencia necessidades formativas identificadas pelos professores docentes como essenciais para a redefinição de suas atividades. A partir dos resultados, propõe-se a criação de um Programa de Formação e Atualização Pedagógica de Docentes como uma política interna de formação continuada da Instituição.

2 SABERES DOCENTES, IDENTIDADE E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES

A educação assume hoje não somente o papel social de desenvolvimento humano, social, intelectual e cultural da sociedade, mas também a ela tem sido atribuído um importante papel na sociedade como um dos pilares que podem sustentar e alavancar o desenvolvimento econômico da sociedade em âmbito local, regional, nacional e mundial.

No contexto social de globalização da economia, em que ocorrem rápidas transformações, inúmeras reformas educacionais são postas em prática nos diferentes países em torno do mundo sob a orientação de acordos internacionais estabelecidos, principalmente, com os organismos de financiamento como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI), dentre outros.

Segundo Ramalho e Nuñez (2014), na maioria dos países, o início do novo século vem acompanhado de reformas educacionais orientadas para dar respostas às novas exigências dos tempos atuais com vistas ao desenvolvimento social, econômico e cultural, colocando a educação como uma das bases de sustentação para esse desenvolvimento.

Pacheco e Morgado (2005) salientam que dois fenômenos distintos e antagônicos marcaram as últimas décadas do século XX e início do novo milênio:

> Por um lado, os vertiginosos progressos científicos e tecnológicos e os avanços econômicos e culturais que experimentaram grande parte dos países no Mundo. Por outro lado, o excessivo número de situações de pobreza, de injustiça e de exclusão sociais é que nos permite concluir que ainda não se conseguiu criar uma ordem mais justa e igualitária. [...] vivemos num tempo impregnado de incertezas e de contradições (Pacheco; Morgado, 2005, p. 10).

Para os autores, este quadro de instabilidade e constantes mudanças reforçam as expectativas quanto ao contributo da educação para a formação dos sujeitos, tanto para atuarem frente aos desafios da atual sociedade, quanto para desacelerar o crescimento das desigualdades sociais, vislumbrando-se assim um crescimento mais equilibrado da sociedade. Isso requer o desenvolvimento de práticas

educativas que ultrapassem o limite de ensinar a saber, comumente, por meio de memorização e dissociado da vida. No atual contexto social, é preciso que a ação educativa seja capaz de criar condições para que o sujeito aprenda ao longo da vida (Pacheco; Morgado, 2005).

No entanto, como alerta Pinar (2006), faz-se necessário reconceituar o campo do currículo "a-teórico" e "a-histórico" tão difundido a partir da década de 1970 nos Estados Unidos e em outras partes do mundo. Nessa concepção, a organização e a prática educativa da escola estão vinculadas à economia e os professores são considerados "engenheiros sociais" responsáveis por colocar em prática um currículo corporativo. Segundo o autor, é preciso partir para uma compreensão mais complexa do currículo:

> A vertente teórica do campo reconceptualizado aspira se basear, não no pressionado mundo cotidiano das salas de aula corporativas, mas em mundos não presentes nas escolas atuais, em idéias contrárias à maximização de lucros e em uma experiência vivida e imaginativa, que não é exclusivamente instrumental e planejada (Pinar, 2006, p.127).

Corrobando com as ideias do autor, estudiosos como Morgado; Mendes; Moreira e Pacheco (2015) evidenciam as discussões sobre internacionalização e cosmopolitismo e a sua influência no campo do currículo frente aos desafios contemporâneos da educação, resultantes do processo de globalização, sobretudo, no ensino superior.

Segundo Moreira e Ramos (2015, p. 30-31), a internacionalização se caracteriza pela "promoção de interações científicas e culturais entre pesquisadores de diferentes nações, para se incrementar o avanço do conhecimento no campo". Porém, segundo os autores, não se trata de defender a homogeneização. Trata-se de "preservar as tradições locais, mas enriquecê-las com contribuições de outras expectativas". Para esses autores, o século XX foi marcado pela conquista dos direitos humanos, mas também pela negação desses direitos a muitas pessoas. Além disso, atualmente, há problemas que desafiam a centralidade no estado nacional, tais como: "o movimento crescente de pessoas, a formação de uma política transnacional e de estruturas legais, bem como o reconhecimento de que há hoje riscos globais, inclusive ambientais".

O enfrentamento desses desafios requer o desenvolvimento de pesquisas num movimento internacional e cosmopolita. Entendendo o cosmopolitismo como elemento cultural da transformação social a partir do princípio da abertura do mundo, os autores destacam o cosmopolitismo crítico como:

> um processo aberto pelo qual o mundo social se torna inteligível: deve ser visto como a expressão de novas ideias [...]. Se a interconectvidade global é uma condição sociocultural generalizada, ensinar sobre as relações culturais e interculturais deve desalinhar-se das exigências dos preconceitos nacionais, deve tornar-se cosmopolita, com base na tentativa de desenvolver nos estudantes um conjunto de virtudes epistêmicas com as quais se faz possível entender a dinâmica das transformações globais (Moreira; Ramos, p. 33).

Essas preocupações vêm sendo discutidas desde a década de 1990, tendo sido intensificadas neste início de século. No Relatório para a UNESCO, da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, elaborado em 1996 e intitulado *Um tesouro a descobrir,* sob a coordenação de Jacques DELORS (2001, p. 89), são definidos quatro pilares para a educação do século XXI, quais sejam: aprender a conhecer (adquirir instrumentos de compreensão); aprender a fazer (para poder agir sobre o meio); aprender a viver juntos (cooperação com outros em todas as atividades humanas) e aprender a ser (conceito principal que integra todos os anteriores). Proporcionar essas aprendizagens, segundo o relatório, é uma dura tarefa da educação no século XXI que pode ser contraditória, visto que, ao mesmo tempo, a educação deve:

> transmitir, de fato, de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro. Simultaneamente, compete-lhe encontrar e assinalar as referências que impeçam as pessoas de ficar submergidas nas ondas de informações, mais ou menos efêmeras, que invadem os espaços públicos e privados e as levem a orientar-se para projetos de desenvolvimento individuais e coletivos. À educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele (Delors, 2001, p. 89).

Nesse sentido, destacam-se as seguintes preocupações da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, expressas no Relatório:

> As missões que cabem à educação e as múltiplas formas que pode revestir fazem com que englobe todos os processos que levem as pessoas, desde a infância até ao fim da vida, a um conhecimento dinâmico do mundo, dos outros e de si mesmas, combinando de maneira flexível as quatro aprendizagens fundamentais [...]. É este continuum educativo, coextensivo à vida e ampliado às dimensões da sociedade, que a Comissão entendeu designar, no presente relatório, pela expressão "educação ao longo de toda a vida". Em seu entender, é a chave que abre as portas do século XXI e, bem além de uma adaptação necessária às exigências do mundo do trabalho, é a condição para um domínio mais perfeito dos ritmos e dos tempos da pessoa humana (DELORS, 2001, p.104).

Assim, são colocadas grandes expectativas na Educação, estabelecendo-se um novo perfil para o professor do Século XXI. Para Nóvoa (2007), atualmente, existe um consenso discursivo que tem se difundido de forma redundante, e até vulgarizada, em relação à formação e desenvolvimento profissional dos professores, salientando-se a emergência de um novo perfil para o professor do Século XXI, cujas necessidades formativas se referem, principalmente, à:

> articulação da formação inicial, indução e formação em serviço numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, à atenção aos primeiros anos de exercício profissional e à inserção dos jovens professores nas escolas, à ideia do professor reflexivo e de uma formação de professores baseada na investigação, às novas competências dos professores do século XXI, à importância das culturas colaborativas, do trabalho em equipa, do acompanhamento, da supervisão e da avaliação dos professores… e assim por diante (Nóvoa, 2007, p. 22).

Segundo o autor, esse discurso ecoa, principalmente, de dois grandes grupos: por um lado, o grupo da comunidade científica da formação de professores, que integra investigadores das áreas das Ciências da Educação e das Didáticas, grupos de trabalho e dirigentes institucionais, grupo esse que tem produzido um grande número de pesquisas e publicações; especialmente nas últimas duas décadas; e por outro lado, o grupo de especialistas e consultores vinculados a organismos internacionais como a OCDE, a UNESCO e outros.

Nesse contexto de mudanças educacionais, é atribuído ao professor um lugar de protagonista das mudanças esperadas na formação dos estudantes. Assim, de acordo com a concepção de educação e a posição político-pedagógica assumida pelos educadores e pela escola, essa formação pode dar-se de forma a contribuir para a conformação da estrutura social ou para a transformação, afinal a educação não é neutra. Corroborando com as ideias de Freire e Faundez (1998, p. 22), entende-se que educar é um ato pedagógico e intencional, um ato político. "A negação da politicidade finalmente é percebida como um ato político".

Freire (1998), em carta enviada a Mário Cabral, em 1977, ressalta o trabalho de colaboração à Guiné Bissau e ao Cabo Verde durante o seu exílio, no qual "apaixonadamente" faziam um trabalho de verdadeira militância pela reconstrução nacional, destacando como um dos pontos fundamentais a concepção de que "a alfabetização de adultos, como toda educação, é um ato político, não podendo, por isso mesmo, ser reduzida ao puro aprendizado mecânico da leitura e da escrita". Freire (2004) é, igualmente, enfático ao defender a necessidade de o professor assumir o seu posicionamento político-pedagógico e de ser ético e honesto em suas ações, enquanto educador. Dessa forma, em sua obra Pedagogia da Autonomia publicada em 1996, o autor afirma:

Creio que nunca precisou o professor progressista estar tão advertido quanto hoje em face da esperteza com que a ideologia dominante insinua a neutralidade da educação. Desse ponto de vista, que é reacionário, o espaço pedagógico, neutro por excelência, é aquele em que se *treinam* os alunos para práticas apolíticas, como se a maneira humana de estar no mundo fosse ou pudesse ser uma maneira neutra. Minha presença de professor, que não pode passar despercebida dos alunos na classe e na escola, é uma presença em si política. Enquanto presença não posso ser uma *omissão* mas um sujeito de *opções*. Devo revelar aos alunos a minha capacidade de analisar, de comparar, de avaliar, de decidir, de optar, de romper. Minha capacidade de fazer justiça, de não falhar à verdade. Ético, por isso mesmo, tem que ser o meu testemunho. (FREIRE, 2004, p. 98, grifos do autor)

Corroborando com o autor, faz-se necessário que o professor e a escola assumam, com clareza, qual o seu posicionamento político-pedagógico e que tipo de homem se quer formar. Nessa publicação feita na década de 1990, por ocasião da publicação da primeira edição do Livro Pedagogia da Autonomia, o autor reafirma o seu posicionamento como professor progressista num período em que ocorria uma forte influência das políticas neoliberais na educação em muitos países em torno do mundo, em nome

do desenvolvimento econômico dos mesmos. Assim como em outras publicações, o autor deixa muito claro que o professor precisa assumir a sua opção político-pedagógica perante os alunos, a escola e a sociedade.

No atual contexto da sociedade, observa-se que as rápidas transformações, especialmente, no que diz respeito aos avanços tecnológicos, são motivadas em função da produção e do consumismo, fortalecendo o sistema capitalista ao beneficiar uma pequena minoria que detém o poder econômico e aumentando, substancialmente, a pobreza da maioria das populações e as desigualdades sociais.

Portanto, educar nesse contexto de extremas desigualdades sociais não é uma tarefa fácil para aqueles que atuam como professores numa perspectiva progressista, buscando desenvolver uma educação de qualidade para formação integral, humanista e cidadã dos sujeitos. Educar nessa perspectiva requer o desenvolvimento de uma prática conscientizadora, libertadora, que vislumbra a transformação social na direção de uma sociedade mais justa e igualitária, visto que, na atual conjuntura, a arquitetura social é re(desenhada) de acordo com os ditames dos países que detêm o poder econômico e político sobre os países subdesenvolvidos e sobre aqueles considerados países em desenvolvimento.

Na compreensão de Freire (1994), a concepção problematizadora e libertadora da educação parte de pressupostos, tais como:

> se os homens são estes seres da busca e se sua vocação ontológica é humanizar-se, podem, cedo ou tarde, perceber a contradição em que a "educação bancária" pretende mantê-los e engajar-se na luta por sua libertação. Um educador humanista, revolucionário, não há de esperar esta possibilidade. Sua ação identificando-se, desde logo, com a dos educandos, deve orientar-se no sentido da humanização de ambos. Do pensar autêntico e não no sentido da doação, da entrega do saber. Sua ação deve estar infundida da própria crença nos homens. Crença no seu poder criador. Isto tudo exige dele que seja um companheiro dos educandos em suas relações com estes. A educação "bancária", em cuja prática se dá a inconciliação educador-educandos, rechaça este companheirismo. E é lógico que seja assim. No momento em que o educador "bancário" vivesse a superação da contradição já não seria "bancário". Já não faria depósitos, Já não tentaria domesticar. Já não prescreveria. Saber com os educandos, enquanto estes soubessem com ele, seria sua tarefa. Já não estaria a serviço da desumanização. A serviço da opressão, mas a serviço da libertação (Freire, 1994, p. 62, grifos do autor).

Corroborando com o autor, faz-se necessário que o professor e a escola assumam, com clareza, qual o seu posicionamento político-pedagógico e que tipo de homem se quer formar. Nessa publicação feita na década de 1990, por ocasião da publicação da primeira edição do Livro Pedagogia da Autonomia, o autor reafirma o seu posicionamento como professor progressista num período em que ocorria uma forte influência das políticas neoliberais na educação em muitos países em torno do mundo, em nome do desenvolvimento econômico dos mesmos. Assim como em outras publicações, o autor deixa muito claro que o professor precisa assumir a sua opção político-pedagógica perante os alunos, a escola e a sociedade.

No Brasil, a proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da Educação Básica, em cursos de nível superior, publicada pelo MEC em 2000, aponta as exigências atuais do cenário do mundo globalizado e a influência que estas exercem sobre as reformas educacionais no Brasil, as quais constituem-se como grandes desafios para a Educação Básica. De acordo com o documento,

> No mundo contemporâneo, o papel do professor está sendo questionado e redefinido de diversas maneiras. Para isso concorrem as novas concepções sobre a educação, as revisões e atualizações nas teorias de desenvolvimento e aprendizagem, o impacto da tecnologia da informação e das comunicações sobre os processos de ensino e de aprendizagem, suas metodologias, técnicas e materiais de apoio. Tudo isso delineia um cenário educacional com exigências para cujo atendimento os professores não foram, nem estão sendo preparados (Brasil, 2000, p.5).

Salientando a necessidade de um novo perfil profissional da docência, Machado (2008, p. 15) afirma:

> Para formar a força de trabalho requerida pela dinâmica tecnológica que se dissemina mundialmente, é preciso um outro perfil de docente capaz de desenvolver pedagogias do trabalho independente e criativo, construir a autonomia progressiva dos alunos e participar de projetos interdisciplinares. Uma política definida para a formação de professores que atenda a tais necessidades será certamente um grande estímulo para a atual debilidade teórica e prática desse campo em relação aos aspectos pedagógicos e didáticos.

Dessa forma, esse novo cenário de mundialização da economia, o impacto da evolução das novas tecnologias e as reformas educacionais trazem grandes desafios para a formação inicial e continuada de professores na dinâmica dos processos formativos e laborais da docência, sendo necessário um repensar acerca dos saberes docentes, da identidade profissional e das necessidades formativas dos professores. Para Nóvoa (2009), a formação de professores está muito afastada das rotinas e das culturas profissionais. Nesse sentido, é preciso trazer a formação para dentro da profissão, proporcionando uma aproximação da academia com os espaços laborais da docência desde a formação inicial, de forma a favorecer uma melhor compreensão da profissão e a construção da práxis pedagógica.

3 Formação continuada e desenvolvimento profissional docente

A reinserção dos professores como protagonistas das mudanças ambicionadas pelas novas políticas educacionais nos diferentes países é uma nova maneira de considerar o professor um profissional capaz de dar respostas aos desafios que decorrem das novas formações sociais e econômicas e das novas tecnologias da informação (Ramalho; Nuñez, 2014).

Assim, pode-se referir que o *ser professor* constrói-se através de visões diferenciadas e do próprio conceito do papel docente. Assim, é atribuído ao professor o papel de um dos principais agentes nesse contexto de rápidas mudanças, em que as políticas educacionais e as estruturas curriculares são definidas em função das necessidades emergentes dos perfis profissionais que a atual sociedade requer.

Estudos desenvolvidos por Garcia (2009) mostram que o enfrentamento dos desafios e dos processos de mudança ora impostos nos contextos educacionais na atual sociedade requer do professor assumir um papel de “operário do conhecimento”, um desenhista e construtor de aprendizagens, capaz de rentabilizar os espaços de produção do conhecimento. No entanto, para que o professor seja um agente de mudança, é essencial que ela tenha a sua autonomia docente.

Atualmente, nesse contexto de rápidas mudanças sociais, políticas e econômicas no cenário mundial, que influenciam nas reformulações das políticas educacionais e nos currículos das instituições educativas, há uma ressignificação da identidade e do modo de atuação docente, traduzindo-se na construção de “novo” profissionalismo, envolvendo novos aspectos na dinâmica laboral e formativa dos professores, tais como: aprendizagem contínua, culturas colaborativas no contexto de trabalho, trabalho com projetos, uma abordagem ecológica do ensino e da aprendizagem, dentre outros aspectos que incluem grandes desafios como excesso de burocracia, falta de motivação dos professores e falta de clareza do próprio processo de mudança (Flores; Day; Viana, 2007).

Faz-se necessário, portanto, o repensar dos processos formativos dos professores. Em estudos desenvolvidos sobre a formação de professores, Garcia (1999, p.21) mostra que o conceito de formação é susceptível a múltiplas perspectivas, apresentando-se como um fenômeno complexo e diverso sobre o qual são escassas as conceitualizações e acordos em relação às teorias e dimensões de análise. Com essa compreensão, o autor destaca, em primeiro lugar, que o conceito de formação extrapola a ideia de treino, de ensino ou de educação, portanto, “não se identifica nem se dilui dentro” desses outros, também muito utilizados. Em segundo lugar, o autor afirma que há no conceito de formação uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global que é preciso ser considerada diante de concepções eminentemente técnicas. Em terceiro lugar, salienta a capacidade e a vontade de formação do próprio indivíduo, da pessoa, como responsável pelo desenvolvimento do seu próprio processo formativo. Nesse sentido, o autor concorda com Zabalza (1990, p. 201), para o qual a formação é “o processo de desenvolvimento que o sujeito percorre até atingir um estado de plenitude pessoal”.

Com essa compreensão, há que se ressaltar que, conforme defendido por Ramalho e Nuñez (2014), o conceito de formação implica numa ação profunda e sistematizada, orientada para a transformação do professor, enquanto profissional, que inclui não só o saber e o conhecimento aprendido, mas também o saber fazer, o saber ser e o saber pensar. Assim, a formação modifica também concepções, valores,

atitudes e a ética do professor, transpondo a relação com os saberes para mobilizar também os interesses e as motivações pessoais. Com essa compreensão, os autores defendem a seguinte tese:

> A aprendizagem da docência, a formação e o desenvolvimento profissional do professor são categorias chaves susceptíveis de serem diferenciadas e, como uma unidade dialética, devem formar uma trilogia que tribute para o processo de profissionalização docente (Ramalho; Nuñez, 2014, p. 23-24).

Dessa forma, para os autores, a aprendizagem é uma categoria polissêmica, que significa apreender, tomar para si o conteúdo ensinado, adquirir conhecimentos. Portanto, esse conceito de aprendizagem está intimamente ligado a ensinar. A aprendizagem do professor acontece quando ela gera mudanças de conhecimentos, de habilidades, de condutas e experiências, especialmente, quando ela é favorecida por processos que facilitam a reconstrução crítica sobre a prática.

A formação de professores é entendida pelos autores como um processo permanente de aquisição, estruturação e reestruturação de condutas, de conhecimentos, habilidades, e valores inerentes ao desenvolvimento de competências para o desempenho da ação docente (Ramalho, Nuñez; Gauthier, 2003).

Nessa perspectiva, a formação continuada do professor deve estar relacionada com a formação inicial, na perspectiva de potencializar o desenvolvimento profissional, tendo como referência os conhecimentos apreendidos para o exercício da docência. Portanto, a formação não deve ser concebida como uma "justaposição de cursos pontuais", sem uma organização articulada à prática docente". O desenvolvimento profissional é "um processo de maturação e consolidação das potencialidades pedagógicas do professor, sendo expressado em diferentes estágios de generalização dos aspectos socioprofissionais que constituem a sua identidade profissional. Ocorre num processo dialético por meio de sucessivos estágios de superação a partir da reflexão crítica da ação docente.

Portanto, para Ramalho e Nuñez (2014), a relação existente entre as três categorias que compõem a trilogia por eles defendida é uma relação complexa e necessária, que tem implicações nas políticas de formação docente, no desenvolvimento de pesquisas na área, na formação continuada e no desenvolvimento profissional e na (re)construção da identidade dos professores.

Para Garcia (2009), a identidade profissional docente é construída a partir da subjetividade do professor sobre o seu ser e sobre a sua própria imagem na relação com o grupo em que se insere. Dessa forma,

> É preciso entender o conceito de identidade docente como uma realidade que evolui e se desenvolve, tanto pessoal como coletivamente. A identidade não é algo que se possua, mas sim algo que se desenvolve durante a vida. A identidade não é um atributo fixo para uma pessoa, e sim um fenômeno relacional. O desenvolvimento da identidade acontece no terreno do intersubjetivo e se caracteriza como um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto (Garcia, 2009, p. 112).

Corroborando com as ideias desses autores, salienta-se a importância de se discutir sobre a construção da identidade profissional docente do *professor bacharel* do IFRN, um professor que necessita conhecer e trilhar os caminhos do desenvolvimento profissional, enquanto profissional da educação, discussão esta que faz parte do escopo desta pesquisa. Considerando-se o diferencial existente na história da construção da profissão e no perfil profissional do professor bacharel, pode-se afirmar que a sua profissão, enquanto professor, é caracterizada como uma profissão construída na prática, no "seio da escola" e na convivência com seus pares, uma vez que este não vivenciou a formação inicial orientada para o exercício da docência, e os processos formativos percorridos na formação continuada em nível de pós-graduação, em sua maioria, seguiram a formação acadêmica na área específica da formação inicial, conforme dados recolhidos nesta pesquisa. Assim, o professor bacharel constrói a sua identidade profissional ao mesmo tempo em que se reconhecem enquanto docente já inserido no contexto da sala de aula.

Para Day (2001), a própria natureza da docência requer dos professores o envolvimento num processo contínuo de desenvolvimento profissional ao longo de toda a carreira, que inclui

> quer a aprendizagem iminentemente pessoal, sem qualquer tipo de orientação, a partir da experiência (através da qual a maioria dos professores aprende a sobreviver, a desenvolver competências e a crescer profissionalmente nas escolas), quer as oportunidades informais de desenvolvimento profissional vividas na escola, quer as oportunidades mais formais de

> aprendizagem “acelerada”, disponíveis através de atividades de treino e de formação contínua (Day, 2001, p. 18).

Concordando com o autor, entende-se que, no caso do *professor bacharel*, sujeito desta pesquisa, o desenvolvimento profissional vai acontecendo na prática a partir do momento em que este se insere na carreira de professor da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Assim, a construção da identidade e o seu desenvolvimento, como professor, acontece no planejamento solitário de preparação das aulas (geralmente, baseando-se nas aulas vivenciadas com os seus professores no curso de graduação), na partilha com os seus pares, na interação com os estudantes em sala de aula, nas angústias partilhadas com os coordenadores pedagógicos da instituição, na elaboração dos projetos de pesquisa e de extensão institucionais e em outras vivências do cotidiano da prática docente. Porém, em relação ao seu processo formativo, falta-lhes o componente pedagógico e o domínio de conhecimentos das ciências da educação, que poderiam lhe proporcionar a possibilidade da atividade reflexiva sobre a prática, num movimento de reflexão-ação-reflexão, nos moldes postulados para tornar-se um professor pesquisador da sua própria prática. Assim, o processo de ensino e aprendizagem promoveria uma melhor compreensão da profissão e da práxis pedagógica.

O processo de construção da identidade do professor profissional, segundo Silva (2007), parte de influências e de vários referenciais oriundos de caminhadas pessoais e circunstâncias idiossincráticas. Para a autora,

> São os referenciais, os modelos e a sua apropriação, mas sobretudo as experiências singulares que contribuem para que os professores construam identidades diferentes: o modo como experienciam o trabalho real e quotidiano, as interações que ocorrem no contexto da escola, o modo como se situam na sua trajetória profissional, como se projectam no futuro, como antecipam a trajectória de emprego, de formação e de aprendizagem (Silva, 2007, p. 156).

Entendendo identidade como um processo de construção do sujeito historicamente situado, Pimenta (2007) ressalta que a profissão de professor, assim como as demais profissões, emerge de dado contexto e momento históricos como respostas às necessidades requeridas pelas sociedades, a partir das quais lhe são conferidos o *status* profissional e a legalidade. Dessa forma, a construção de uma identidade profissional é possibilitada a partir de aspectos como:

> significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas, também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. **Práticas que resistem a inovações porque prenhes de saberes válidos às necessidades**. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir dos seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, **do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos** (Pimenta, 2007, p. 19, grifos nossos).

A autora salienta que as investigações e as políticas nas últimas décadas, configurando-se como uma articulação possível entre a pesquisa e a política de formação, opondo-se à racionalidade técnica que marcou a formação e atuação dos professores, tendem a valorizar o professor reflexivo (SHON, 1990; Alarcão, 1996), considerado como um “intelectual em processo contínuo de formação”. Salienta, ainda, que mobilizar os saberes dos professores deve ser o primeiro passo nos processos formativos, a exemplo do curso de Didática, objetivando mediar o processo de construção da identidade docente, ressaltando como saberes essenciais para o exercício da docência: a experiência, o conhecimento e os saberes pedagógicos.

Para Alonso (2014), os desafios atuais da sociedade requerem mudanças nos processos de formação dos profissionais da educação, sendo necessária a garantia da qualidade e do rigor na formação de professores à luz de um projeto integrado, de forma a possibilitar uma maior relação com os contextos, a articulação e a coerência entre as formações para as diferentes etapas da docência, considerando as especificidades dos diferentes perfis dos grupos de estudantes. Reafirmando o pensamento da autora, salienta-se que as mudanças sociais e econômicas que têm ocorrido no cenário mundial nas últimas décadas trouxeram novas exigências para a atuação profissional do professor, o que tem gerado um novo profissionalismo. Constitui-se, portanto, uma nova cultura profissional que envolve o trabalho colaborativo, a partilha de experiências, a abertura ao diálogo com profissionais de educação

não formal e com outras instituições, a necessidade do desenvolvimento profissional continuado, ao longo da vida. Todo esse movimento vivenciado, atualmente, na formação inicial e na formação continuada dos professores proporciona novas aprendizagens, trocas de experiências e inovações a partir do olhar crítico e reflexivo sobre a própria prática, o que gera também a construção de uma nova identidade docente.

Segundo Nóvoa (2009), aparentemente, existe um consenso entre os pesquisadores quanto aos princípios e às medidas necessárias à formação docente para assegurar a aprendizagem dos professores: a articulação entre a formação inicial, devendo haver uma aproximação desse processo formativo com a prática docente; a indução, como um importante processo de entrada na atividade profissional, no qual deve-se desenvolver modalidades de socialização dos jovens profissionais com o acompanhamento de colegas mais experientes; e a formação em serviço, na perspectiva de formação ao longo da vida.

Nesse sentido, considera-se que a formação inicial do professor é *um dos pilares* que vai proporcionar o domínio de conhecimentos acerca da educação e das outras ciências que explicam e orientam o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, assim como a construção dos saberes da docência e a possibilidade de reflexão, a partir de referenciais teórico-práticos para a construção da sua práxis pedagógica. No entanto, Nóvoa (2009, p. 205) faz também a crítica aos processos de formação inicial que se distanciam da prática docente e dos espaços onde ela acontece: nas escolas. Faz-se necessária uma formação de professores "construída dentro da profissão". O autor salienta a necessidade de aproximação da formação do professor com os saberes práticos da docência e com os aspectos profissionais, o que significa trazer para dentro da formação a "cultura profissional teórica, prática, simbólica", uma vez que os saberes dos professores se constituem a partir de conhecimentos teóricos, mas não apenas teóricos; de conhecimentos práticos, mas não somente práticos, de conhecimentos da experiência, mas não somente deles. São conhecimentos que "se produzem através da investigação, da reflexão e da partilha".

Korthagen (2012) discute sobre o comportamento e a aprendizagem do professor a partir do modelo realista, que se fundamenta em resultados de pesquisas, mostrando que "grande parte do comportamento do professor é orientado por fontes não-racionais e inconscientes", o que coloca em cheque o valor da teoria na formação de professores. O autor faz uma analogia com as questões da pedagogia na formação de professores, apresentando um exemplo de uma situação hipotética de ensinar a capitães a conduzirem um navio em rios economicamente importantes da Holanda:

> usando o rio Reno, muita da carga proveniente da Alemanha é trazida para Roterdã, um importante porto europeu. Conduzir um navio num rio desses é frequentemente difícil e perigoso. Existem muitas curvas, correntes inesperadas e os rios estão geralmente apinhados com tráfego comercial e de lazer. [...] Suponhamos que desejamos desenvolver uma formação eficaz para estes capitães. Uma abordagem poderia ser trazê-los para um edifício com uma placa a dizer: "Instituto de formação de Capitães". Dentro deste edifício, os especialistas dariam aulas teóricas sobre temas como a pilotagem de um navio, técnicas de motor, regras de trânsito no rio e, claro, também sobre questões mais teóricas: alguma física relacionada à água e com as características das correntes. Os capitães iniciantes teriam de estudar o Manual dos Capitães. [...] Passado um ano, teriam de fazer com sucesso um exame. [...] Depois de passarem no exame, diríamos "Parabéns!". Uma segunda abordagem poderia ser a seguinte: vamos colocar o capitão principiante a bordo de um navio. Os educadores, enquanto especialistas experientes, dão alguns conselhos e dicas (por exemplo, "mantenham-se afastados das margens do rio!") e dizem depois: "Vá! E chame-nos se tiver algum problema". Algumas pessoas da área consideram esta abordagem inadequada e poderão aconselhar uma abordagem em que o estudante se junte primeiro a um capitão experiente, para observar a forma como as coisas são feitas (Korthagen, 2012, p. 142-243, grifos do autor).

Segundo o autor, na primeira abordagem da "teoria-na-prática" ou "dedutiva", o conteúdo é deduzido do conhecimento científico disponível e o professor é quem decide o que é importante aprender com base nesse conhecimento, sendo excessiva a importância dada à teoria. Na segunda abordagem, "baseada-na-prática" ou de "tentativa-e-erro", é atribuída demasiada importância à prática, em detrimento do conhecimento teórico. Fazendo uma relação à formação de professores, Korthagen (2012, p. 143) salienta que "existe um hiato entre a teoria e a prática", uma vez que há uma forte tendência, em nível internacional, de se promover a formação com muita ênfase na teoria e ênfase na escola, porém sem uma aproximação com a realidade e sem reflexão sobre a prática. No processo formativo de professores, é preciso dar lugar à reflexão, visando a integração entre os aspectos

profissionais e os aspectos pessoais dos professores, uma vez que a pessoalidade é preponderante na ação docente.

Estabelecendo-se uma relação das duas abordagens pedagógicas utilizadas pelo autor, no exemplo para ensinar capitães na navegação de navios em rios perigosos, com o caso dos *professores bacharéis* e demais professores não licenciados do IFRN, assim como nas outras instituições de Rede Federal de Educação profissional e Tecnológica, ressalta-se que estes são profissionais graduados ou pós-graduados em uma área específica, mas a maioria não tem a formação pedagógica para a docência (não licenciados). De acordo com os resultados da pesquisa, 42% dos 199 participantes tornaram-se professores no momento do ingresso na instituição. Assim, o profissional bacharel, ao ser aprovado em concurso público e assinar o contrato de professor, a instituição lhe diz: "Vá para a sala de aula!". Depois disso, em algum momento lhe é informado que, se ele tiver algum problema ou sentir alguma dificuldade, pode contar com o apoio dos pedagogos e técnicos em Assuntos Educacionais que compõem a Equipe Técnico-Pedagógica (ETEP). No entanto, é importante ressaltar que além do apoio da ETEP, que tem como uma das atribuições fazer o acompanhamento pedagógico do processo de ensino e aprendizagem, existem duas reuniões que ocorrem semanalmente, a Reunião Pedagógica (RP), na qual se reúnem todos os professores do campus e a Reunião de Grupo (RG), destinada para o encontro de professores da mesma área tecnológica ou mesma disciplina, sendo consideradas pela instituição como um espaço institucionalizado para definições dos processos administrativos e pedagógicos e também para serem utilizadas como espaços de formação (PPP, 2012). Portanto, nessas reuniões os professores têm a oportunidade de falar com os seus pares, com os membros ETEP e com o diretor acadêmico do campus sobre os problemas vivenciados em sala de aula.

No caso desses professores, pode-se inferir que ocorre um processo (auto)formativo: dá-se a partir da prática, porém sem o conhecimento teórico específico sobre a atividade de "ensinar", enquanto professor, um profissional da educação. Estabelecendo-se uma relação com a segunda abordagem apresentada por Korthagen, pode-se afirmar que os bacharéis aprendem por *ensaio-e-erro* (Korthagen, 2012), visto que a maioria deles aprende a ser professor ao se deparar com a sala de aula, para desenvolver a atividade docente na Educação Profissional e Tecnológica. Portanto, os *professores bacharéis* tornam-se professores *via contrato*, como afirma um dos gestores entrevistados nesta pesquisa, o que gera grandes preocupações:

> *E,P,9,GG: Então, você vem para o Instituto onde você tem professores licenciados, mas tem uma grande maioria de professores bacharéis, de engenheiros. Então, como trabalhar a formação? Quais são as necessidades formativas de um professor que, via contrato de trabalho, se tornou professor e não via formação? Então, isso é uma especificidade muito grande para um coordenador pedagógico. Outra grande especificidade é a nossa diversidade de oferta. Se a gente observar, a gente só não atua na educação infantil! Mas desde o ensino fundamental, com o PROEJA FIC e vai subindo, vai subindo, até stricto sensu, o IFRN oferece curso de mestrado. Então, como lidar com essa diversidade de oferta, essa diversidade de alunos, essa diversidade de itinerários formativos? Há uma série de especificidades, esse trabalho de assessoria, esse perceber o aluno nessa formação mais humana, mais integral, ter esse olhar para o mundo do trabalho, esse trabalho para o que é prático, mas sem esquecer o pensar na busca dessa superação entre o fazer e o pensar.*

Dentre as preocupações acima elencadas, a diversidade de ofertas nas quais os professores do IFRN atuam segue as normas estabelecidas de acordo com a legislação que rege a carreira do magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico. Esses professores devem lecionar em diferentes níveis e modalidades de ensino. Com relação à especificidade do ensino na Educação Profissional em turmas do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), a atuação dos *professores bacharéis* nessa oferta, além da atuação nas demais, já se configura como um grande problema tanto para os alunos, como para o professor e para a instituição, uma vez que esse é um público que requer do professor o conhecimento para atuar adequadamente, especialmente, em relação ao conhecimento das características do aluno-trabalhador que, em sua maioria, retorna aos estudos após vários anos fora da escola. Diante dessas situações, faz-se necessário que o professor tenha o olhar sensível sobre as reais condições dos alunos e o compromisso para proceder as adequações didático-pedagógicas necessárias para o favorecimento das aprendizagens desses estudantes.

Baracho e Silva (2007), discutindo sobre a formação de professores para o PROEJA a partir de uma análise sobre as condições em que o Programa foi implantado na Rede Federal de EPT, conforme

estabelecido pelo Decreto n. 5.478/2005, que exigiu que a Rede passasse a reservar para o PROEJA 10% (dez por cento) das vagas destinadas a cursos técnicos, e reafirmado pelo Decreto n. 5.840/2006, ressaltam o problema da falta de formação adequada dos professores para atuar com o público da Educação de Jovens e Adultos. De acordo com as autoras,

> é fácil constatar que não havia (e ainda não há), na Rede Federal de EPT, um corpo de professores formados para atuar no campo específico da Educação de Jovens e Adultos nem no ensino médio propedêutico e, muito menos, no ensino médio integrado à educação profissional. Na verdade, em nenhum sistema de ensino brasileiro existem profissionais formados para atuar nessa nova oferta, pois [...] trata-se de uma inovação educacional, de maneira que ainda não há formação sistemática de docentes para nela trabalhar. [...] Portanto, não é preciso grande esforço de análise dos fatos para constatar que essa matéria deveria ter sido estudada, aprofundada, discutida e avaliada em espaços mais amplos antes de vir à tona, sob pena de má utilização de recursos públicos e da não consecução dos objetivos explicitados (Baracho; Silva, 2007, p. 21).

Concordando com as autoras, entende-se que, desde a época da implantação do PROEJA entre os anos 2005 e 2006 - que coincidiu com a primeira fase da expansão e interiorização dos CEFET em todo o Brasil - e após a reestruturação da Rede Federal de EPT em dezembro de 2008, que transformou as instituições em Institutos Federais, as dificuldades para o adequado funcionamento da oferta perduram e até se ampliam. Isto é, pode-se afirmar, após nove anos dessa publicação das autoras, que as condições materiais que se apresentam nos Institutos Federais dificultam a concretude da oferta educativa do PROEJA na Rede Federal, principalmente pela falta de investimento na formação continuada dos professores. No caso particular do IFRN, ainda não existe uma política interna de formação pedagógica para os *professores bacharéis* e demais professores não licenciados para atuarem nas ofertas da Educação Profissional e Tecnológica e não existe formação continuada, para os professores licenciados, voltada para o atendimento ao público da Educação de Jovens e Adultos. De acordo com os estudos realizados e relatos dos gestores entrevistados, observa-se que, após a implementação do referido Programa no IFRN, houve um esforço institucional para atenuar o problema, tendo sido oferecido curso de Especialização em PROEJA. Porém, a adesão dos professores foi muito pequena, principalmente pelo fato de a maioria já ter a titulação de mestrado ou doutorado.

Dessa forma, *os professores bacharéis* e demais professores não licenciados continuam ingressando na instituição sem vivenciarem nenhum processo formativo inicial na área pedagógica para o exercício da docência, passando a atuar, imediatamente, em turmas de alunos com diferentes faixas etárias em cursos de nível superior, cursos de Pós-graduação e também na Educação Básica, em cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, nas formas subsequente ou integrada ao ensino médio para alunos em idade regular e para alunos da Educação de Jovens e Adultos, por meio do PROEJA-Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Para Moura (2006), muitos são os desafios para se obter êxito na oferta do Ensino Médio integrado, seja para o público da EJA ou para os adolescentes egressos do Ensino Fundamental, não basta priorizar a ampliação de vagas. Um dos desafios diz respeito à busca pela superação da dualidade estrutural histórica no Brasil, cultura geral ou formação acadêmica para os filhos das classes alta e média *versus* técnica ou formação instrumental para os filhos da classe trabalhadora. Vislumbrando-se a superação dos desafios para a oferta de uma educação profissional na perspectiva da formação integral e cidadã dos sujeitos, cabe à Rede Federal, paralelamente à ampliação de vagas:

> [...] a aproximação aos respectivos sistemas estaduais de educação, no sentido de desenvolver colaborações mútuas que contribuam para a efetivação de ações estruturantes no campo da EPT, nos respectivos estados. Dentre essas ações, podemos destacar, além de outras inerentes a cada realidade local, a formação de docentes para atuar nessa esfera educacional; a elaboração de projetos político-pedagógicos e de planos de cursos dos centros de EPT em geral e, particularmente, dos que atuam/atuarão no âmbito do PROEJA; a constituição e estruturação de grupos de pesquisa voltados para a construção do conhecimento no âmbito dessa esfera educacional; desenvolvimento de estudos que possam contribuir para a definição dos cursos a serem oferecidos, considerando-se as necessidades e características dos destinatários e o desenvolvimento socioeconômico local (Moura, 2006, p. 71-72).

Corroborando-se com o autor, entende-se que a situação da falta da formação de docentes para atuar na Educação Profissional e Tecnológica, considerando as especificidades dessa esfera educacional,

contexto em que se insere o objeto de estudo desta pesquisa, se constitui como um sério problema, cuja resolução não está sendo priorizada pelas políticas públicas e nem pela instituição.

Considera-se que este problema requer, tanto por parte do Governo Federal como por parte da instituição, um olhar mais criterioso e cuidadoso sobre as necessidades formativas dos professores para atuarem, de forma exitosa, frente aos desafios da docência na Educação Profissional e Tecnológica, em atendimento à Lei de criação dos Institutos Federais, Lei n. 11.892/2008 e outros documentos regulatórios. Em consonância com os princípios e diretrizes definidas do Projeto Político-Pedagógico do IFRN, com vistas ao fortalecimento e consolidação da nova identidade institucional assumida a partir de 2008, enquanto Instituição de Ensino Superior-IES pluricurrilar e *multicampi*, ressalta-se a importância de uma tomada de decisão institucional quanto ao desenvolvimento de um processo formativo, na perspectiva da formação continuada, em serviço, voltado para a formação inicial e atualização pedagógica como uma política interna de formação para os seus professores.

4 Metodologia

A pesquisa seguiu a abordagem da pesquisa qualitativa e quantitativa. A partir das reflexões a respeito da complexidade da problemática a ser investigada, foi planejado um *design* para o percurso metodológico, considerando a natureza dinâmica e processual da investigação (Flores, 2003). Assim, o estudo envolveu quatro fases, de forma a possibilitar uma certa flexibilidade e ao mesmo tempo a interação e a interdependência entre as diferentes fases, visando favorecer o processo de tratamento, a análise e a interpretação dos resultados obtidos no processo investigativo. Portanto, a pesquisa se caracteriza, essencialmente, como um estudo interpretativo com a utilização de diferentes instrumentos de recolha de dados (qualitativos e quantitativos), buscando-se subsidiar uma melhor compreensão do problema investigado. Dessa forma, tencionando-se alcançar os objetivos da pesquisa, para a recolha dos dados, recorreu-se aos seguintes instrumentos e técnicas:

a) Inquérito por questionário, *online*, utilizando-se o recurso do Google.docs, aplicado junto aos professores participantes da pesquisa, tendo sido enviado via e-mail para 1.233 professores, obtendo-se 408 respostas, tendo sendo utilizado o excel para filtrar as respostas dos 199 professores bacharéis;

b) Entrevistas semiestruturadas individuais gravadas, realizadas junto a 10 gestores (professores-gestores e membros da Equipe Técnico Pedagógica-ETEP); e

c) Realização de grupo focal com representação de professores, gestores e membros da Equipe Técnico Pedagógica-ETEP, para a discussão da proposta de um Programa de Formação e Atualização Pedagógica.

4.1 Interpretação e análise dos dados

Durante o processo de tratamento e análise dos resultados da pesquisa, procurou-se manter os cuidados relativos à fidelidade às falas dos inquiridos. Para o tratamento e análise dos dados quantitativos e elaboração de gráficos dos resultados, utilizou-se a ferramenta do formulário eletrônico do Google Docs e planilhas do *excel*, possibilitando a visualização, a leitura e a organização dos dados quantitativos obtidos por meio das questões fechadas do inquérito por questionário *online.* Por meio das planilhas do *excel,* foram extraídos também os dados qualitativos obtidos das questões abertas do questionário.

Assim, no processo de tratamento e análise dos dados quantitativos, optou-se por trabalhar com base da estatística descritiva, tendo sido elaboradas tabelas de frequência, gráficos de barras e gráficos circulares. Para isso, utilizou-se o *excel* para elaboração dos gráficos dos resultados, tendo sido elaborados gráficos simples a partir de uma ou mais referências das respostas obtidas por meio das questões fechadas do questionário.

Para a realização do tratamento e análise dos dados qualitativos, recorreu-se à análise de conteúdo, objetivando-se uma melhor compreensão das falas dos professores e gestores inquiridos durante a

pesquisa empírica bem como a inter-relação dos dados obtidos por meio de diferentes instrumentos de recolha de dados utilizados.

Para Bardin (1977, p. 42), a análise de conteúdo é concebida como um conjunto de técnicas e processos de compreensão das mensagens, definindo-a como:

> Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/ recepção dessas mensagens.

Com base nesse entendimento, na fase de tratamento, análise e interpretação dos dados, foi realizado o processo de construção de categorias a partir de temas pré-definidos e emergentes que surgiram das respostas dos inquiridos. Assim, procederam-se os seguintes passos: leitura inicial buscando-se a aproximação com os dados, processo de codificação, redução dos dados e construção de categorias.

5 Resultados

O desenvolvimento da pesquisa revela a necessidade de estudos, de reflexões e de ações concretas na direção de buscar possíveis soluções para a problemática investigada, considerando-se que os *professores bacharéis* e demais professores não licenciados, sujeitos desta pesquisa, são profissionais graduados ou pós-graduados em áreas técnicas específicas que não tiveram formação orientada para o ensino. Para 83 (oitenta e três) professores dos 199 (cento e noventa e nove) participantes, o IFRN é o primeiro emprego como docente. Portanto, grande parte desses professores, cerca de (42%), nunca vivenciou a dinâmica formativa e laboral da docência. Ao ingressarem na carreira do magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), esses professores passam a atuar em diferentes níveis e modalidades de ensino, inclusive na educação básica.

No caso dos *professores bacharéis* e de outros professores não licenciados a formação acadêmico-profissional ocorre de forma dissociada dos conhecimentos relativos à docência, uma vez que a maioria desses professores procura qualificar-se profissionalmente, em nível de pós-graduação, dando continuidade aos estudos nas áreas da formação acadêmica inicial (técnica e tecnológica). Por outro lado, a própria legislação brasileira permite a contratação de professores não licenciados, como uma excepcionalidade, na falta de licenciados para as disciplinas específicas, contanto que a instituição contratante promova a formação pedagógica em serviço.

No entanto, percebe-se que essa excepcionalidade que, geralmente, caracteriza os períodos transitórios para suprir as demandas dos momentos de grandes mudanças nos marcos legais, particularmente no campo educacional, acaba assumindo um caráter de normalidade. Portanto, não há a exigência da formação pedagógica no momento do ingresso dos *professores bacharéis* e tecnólogos que acedem à carreira docente na Rede de Educação Profissional e Tecnológica por meio de concurso público.

Assim sendo, os resultados do estudo mostram que os professores e gestores participantes da pesquisa empírica reconhecem a necessidade de formação pedagógica para uma melhor compreensão da profissão docente e melhoria do processo ensino e aprendizagem, sendo assinalados aspectos importantes que interferem no desenvolvimento da prática pedagógica devido à falta da formação orientada para a docência. Porém, o processo de expansão e interiorização da Rede Federal de EPT, acelerado após a promulgação da Lei de Criação dos Institutos Federais, Lei n. 11.892/2008, tem priorizado o investimento em infraestrutura física, equipamentos, contratação de pessoal, dentre outros aspectos, em detrimento da formação continuada dos servidores, em especial de professores, necessária para atuarem de forma exitosa frente aos desafios impostos pelo contexto atual da EPT, considerando a nova institucionalidade assumida, assim como os desafios da sociedade ora vivenciados. Entende-se que, nesse contexto, faz-se necessário definir qual a identidade que está sendo conformada para essa nova face dos Institutos; quais os perfis e quais processos formativos são necessários aos docentes para atuarem em *multicampi* pluricurriculares.

Os resultados da pesquisa revelam que, no IFRN, em torno de 47% (quarenta e sete por cento) dos docentes são bacharéis e outros professores não licenciados. A maioria dos professores participantes reconhece a necessidade de existir, na instituição, processos formativos que contribuam para aprofundar conhecimentos profissionais da docência e para uma melhor compreensão da profissão e do processo de ensino e aprendizagem.

Entre os principais motivos que os levaram à escolha pela profissão docente estão: 1) a satisfação em ensinar; 2) a identificação com a profissão; 3) as oportunidades (o acaso); 4) a influência de outrem (familiares, ex-professores e amigos); e 5) as experiências vivenciadas na formação acadêmica; e 6) a estabilidade da carreira.

Os *professores bacharéis* e demais professores não licenciados que participaram da pesquisa têm formação acadêmica bastante heterogênea e elevado nível de qualificação profissional. Tornaram-se professores seguindo trajetórias profissionais e campos de atuação distintos da área educacional e que não envolveram a formação pedagógica e a dinâmica formativa e laboral própria da docência. Faz-se necessário evidenciar que, para os professores gestores e membros da ETEP que participaram da entrevista e do grupo focal, em sua totalidade, existe uma grande necessidade de a instituição implementar um projeto interno de formação pedagógica para os professores, especialmente, para os *professores bacharéis* que não vivenciaram a dinâmica formativa e laboral da docência.

Os resultados da pesquisa sinalizam para a necessidade da implementação de um Programa de Formação e Atualização Pedagógica de Docentes, na perspectiva da formação continuada, enquanto política interna de formação do IFRN, visando contribuir para a reflexão sobre os conhecimentos teórico-práticos da ação pedagógica, para a construção da identidade docente e desenvolvimento profissional dos *professores bacharéis* do IFRN, por meio de um processo contínuo de formação em serviço, a partir da reflexão sobre a ação.

Referências Bibliográficas

BRASIL (2008). *Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008*. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. D.O.U. Poder executivo, Brasília, DF, Ano CXLV, n. 253, 30 dez. 2008. Seção 1. p. 1-3. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm>
BARACHO, M G.; SILVA, A. C. R. (2007). *Formação de educadores para o PROEJA: intervir para integrar.* Natal: CEFET-RN Editora.
BARDIN, L. (1977). Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70.
DAY, C. 2001. *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente.* Porto: Porto Editora.
FLORES, M. A. & VIANA, I. C. (Org.) (2007). *Profissionalismo docente em transição: as identidades dos professores em tempos de mudança.* Braga: CIEd, Universidade do Minho.
FREIRE, P. 2004. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.* 29ª ed. São Paulo: Paz e Terra.
FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (2005). *Ensino Médio Integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez.
GARCÍA, C. M. (1999). *Formação de professores - Para uma mudança educativa.* Porto: Porto Editora.
KORTHAGEN, F. A. J. (2016). A prática, a teoria e a pessoa na formação de professores. *Educação, Sociedade e culturas,* n. 36, 2012, 141-158. Disponível em: <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC36/Arquivo.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2016.
MACHADO, L. R. S. (2008). Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. In: *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*. Brasília: MEC, SETEC, v.1, n. 1, junho, 2008.
MORGADO, J. C. (2005). *Currículo e Profissionalidade Docente.* Porto: Porto Editora.
MOURA, D. H. (2014). Trabalho e formação docente na educação profissional. [recurso eletrônico] – Dados eletrônicos (1 arquivo: 586 kiliobytes). Curitiba: Instituto Federal do Paraná. (Coleção formação pedagógica. v. 3).
NÓVOA, A. (Org.) (1992). *Os professores e a sua formação.* Lisboa: Dom Quixote..
NÓVOA, A. (Org.) (1995). *Profissão Professor.* Porto, Portugal: Porto Editora.
NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *Revista de Educacaion*,

Ano 2009, n. 350. Disponível em: <http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf>. Acesso em: 09 jun. 2016.
PACHECO, J. A.; MORGADO, J. C. (2002). *Construção e avaliação do projecto curricular de escola*. Porto: Porto Editora.
PACHECO, J. A. (2005). *Escritos curriculares*. São Paulo: Cortez Editora.
PIMENTA, S. G. (Org.) (2007).*Saberes Pedagógicos e atividade docente*. São Paulo, Cortez.
PINAR, W. F. (2016). *A política de raça e gênero da reforma curricular contemporânea nos Estados Unidos.* Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/pinar.pdf>. Acesso em: 25 set. 2016.
RAMALHO, B. L; NUÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C. (2003). *Formar o professor profissionalizar o Ensino: perspectivas e desafios.* Porto Alegre: Sulina.
RAMALHO, B. L; NUÑEZ, I. B. (2014). *Formação, representação e saberes docentes. Elementos para se pensar a profissionalização dos professores.* Campinas: Mercado das Letras.
SILVA, A. M. (2007). Ser Professor(a): dinâmicas identitárias e desenvolvimento profissional. In: FLORES. M. A; VIANA, I. C. *Profissionalismo Docente em transição: as identidades dos professores em tempos de mudança.* Braga: CIEd, Universidade do Minho.
TARDIF, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional.* Petrópolis: Vozes.