

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**CAMINHOS DA DOCÊNCIA NO INSTITUTO FEDERAL
FARROUPILHA: DA FORMAÇÃO AOS PRIMEIROS
ANOS DA CARREIRA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA.**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Carina de Souza Avinio

Santa Maria, RS, Brasil

2014

**CAMINHOS DA DOCÊNCIA NO INSTITUTO FEDERAL
FARROUPILHA: DA FORMAÇÃO AOS PRIMEIROS
ANOS DA CARREIRA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA.**

Carina de Souza Avinio

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação, Linha de Pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestre em Educação**

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Adriana Moreira da Rocha

Santa Maria, RS, Brasil

2014



Ficha catalográfica

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado em Educação**

**A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a Dissertação
de Mestrado**

**CAMINHOS DA DOCÊNCIA NO INSTITUTO FEDERAL
FARROUPILHA: DA FORMAÇÃO AOS PRIMEIROS
ANOS DA CARREIRA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA.**

elaborada por
Carina de Souza Avinio

COMISSÃO EXAMINADORA:

Adriana Moreira da Rocha, Prof.^a Dr.^a (UFSM)
(Presidente/Orientadora)

Geraldo da Rosa, Prof.^a Dr.(UNIPLAC)

Dóris Pires Vargas Bolzan, Prof.^a Dr.^a (UFSM)

Santa Maria, 31 de janeiro de 2014.

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação às pessoas que fizeram parte desta conquista
Meus Pais, Irineu e Mara
Minha Irmã, Carolina
Meu noivo, Ricardo Coelho
Minha cunhada, Claudia Carvalho

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar a DEUS, por me dar coragem para seguir em frente.

À minha família, em especial, à Isadora, pela beleza de ser criança.

À minha orientadora e amiga, que me incentivou e me guiou neste caminho de
formação.

Aos meus colegas de Mestrado, que sempre estiveram presentes nesta caminhada,
em especial: Mariana, Neiva, Lucas, Franciele e Andriza.

À minha amiga irmã Adriana Z, pela amizade verdadeira.

Ao Danilo, pela compreensão e ajuda nesta conquista.

Aos membros da banca pelas contribuições.

Ao grupo GPKÒSMOS em especial Cristiane

A Maria Rita Bertollo, mestre e educadora na arte de ensinar e Irmão Gilberto por
sinalizar que sempre podemos mais.

Aos meus amigos e colegas MARISTAS, pela acolhida diária, em especial ao grupo
da Educação Infantil.

Aos Pais, Mães e seus filhos que tive contato nesta caminhada docente, que me
incentivaram nesta busca pela formação, em especial: Lutiere Dalla Valle e Família.

Ao Ricardo Xavier Coelho pelo amor, carinho e compreensão.

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

CAMINHOS DA DOCÊNCIA NO INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA: DA FORMAÇÃO AOS PRIMEIROS ANOS DA CARREIRA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA.

AUTORA: CARINA DE SOUZA AVINIO
ORIENTADORA: ADRIANA MOREIRA DA ROCHA

Este estudo tem como tema caminhos da docência no instituto federal farroupilha: da formação aos primeiros anos da carreira na educação profissional e tecnológica, encontrando-se vinculado à Linha de Pesquisa: Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). A investigação tem como objetivo geral compreender a configuração dos caminhos da docência no instituto federal farroupilha: da formação aos primeiros anos da carreira na educação profissional e tecnológica com destaque à atuação nos Cursos Superiores de Tecnologia (CST). A pesquisa desenvolvida tem enfoque qualitativo e como instrumento foram realizadas entrevistas narrativas com professores bacharéis atuantes no período inicial da docência no Instituto Federal Farroupilha e frequentaram o Programa Especial de Graduação – PEG, Formação de Professores para a Educação Profissional, ofertado pela UFSM. Os dados foram analisados e interpretados por meio da Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2007). Na construção da matriz conceitual reflexiva destacam-se autores como: Cunha (2010); Maciel (2009); Isaia (2006); Isaia; Bolzan (2010) que conceituam sobre os anos iniciais da docência e sua complexidade. Assim, consideramos que esta pesquisa veio contribuir no sentido de conhecer que os dilemas enfrentados pelos/as docentes ao ingressar na EBTT e assumir turmas de CST discorrem de seu processo de formação bem como descrever as necessidades de formação surgidas no ingresso na carreira docente e no enfrentamento das especificidades do CST; analisar as contribuições da formação dos egressos do PEG no início da experiência profissional docente na Educação Superior (CST). Os resultados da pesquisa serviram como análise reflexiva para temas relacionados a esta área de formação bem como destacam informações significativas como cursos de aperfeiçoamentos e estágios docentes a respeito da formação e sugestões reflexivas para contribuir na formação na educação profissional tecnológica.

Palavras-chave: Dilemas da Docência. Início da Carreira Docente. Programa Especial de Graduação. Formação Pessoal/Profissional.

ABSTRACT

Master's Thesis
Postgraduation Program in Education
Universidade Federal de Santa Maria

WAYS OF TEACHING IN BASIC TECHNICAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION (BTTE): TRAINING TO EARLY YEARS OF CAREER

AUTHOR: CARINA DE SOUZA AVINIO
ADVISOR: ADRIANA MOREIRA DA ROCHA MACIEL

This study has as its theme the ways of teaching in Basic Education, Technical and Technological (EBTT), finding themselves tied to the line of research: training, knowledge and Professional Development of the program of postgraduate education (PPGE) at the Federal University of Santa Maria (UFSM). The research aims to understand the General configuration of the ways of teaching, pedagogical training to the first years of operation, in the scenarios of Basic Education, Technical and Technological (EBTT), with emphasis on operations in the upper Courses of Technology (CST). The qualitative approach and has developed research as a tool were conducted interviews with narratives teachers alumni active in early period of teaching at ETH Ragamuffin and attended the Graduate Special Program – PEG, teacher training for vocational education, offered by UFSM. The data were analyzed and interpreted through Discursive Textual Analysis (MORAES; GALIAZZI, 2007). On construction of conceptual reflective array include authors such as: Cunha (2010); M (2009); Isaia (2006); Isaia; Bolzan (2010) who conceptualize about the early years of teaching and its complexity. Thus, we consider that this research has contributed towards meeting the dilemmas faced by the teachers to EBTT join in and take classes CST; describe the training needs that have arisen in the teaching career and in confronting the specificities of the CST; analyze the contributions of training of graduates from the PEG at the beginning of the professional experience teaching in Higher Education (CST). The search results served as reflective analysis for issues related to this area of training as well as highlight significant information regarding the training and reflective suggestions to contribute to the formation of professional technological education.

Keywords: Dilemmas of Teaching. Early teaching career. Special undergraduate Program. Personal/Professional Training.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Fluxograma investigativo	33
Figura 2 - Panorama geográfico dos campi do IFFRS	53
Figura 3 - Matriz Curricular do PEG/UFSM	55
Figura 4 - Diploma de apostilamento.....	56
Figura 5 - Design da Matriz conceitual reflexiva.....	59

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Escopo da investigação	34
Quadro 2 - Categorias da Pesquisa e questionário	42
Quadro 3 - Nomes Fictícios dos participantes da pesquisa	44
Quadro 4 - Ilustração da Matriz analítica dos textos narrativos.....	46
Quadro 5 - Categorias e subcategorias.....	51
Quadro 6 – Fases e atividades da pesquisa	58

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ANPED - Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
- ANPED SUL - Seminário de Pesquisa em Educação da região Sul
- ATD - Análise Textual Discursiva
- BDTD - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
- CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CCR - Centro de Ciências Rurais
- CE - Centro de Educação
- CEFET-MG - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
- CEFET-RJ - Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca
- CIPA - Congresso Internacional de Pesquisas (auto) Biográficas
- CST - Curso Superior de Tecnologia
- CTISM - Colégio Técnico Industrial de Santa Maria
- DCG - Disciplina Curricular de Graduação
- DCNG - Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais
- EaD. - Educação a Distância
- EBTT - Educação Básica, Técnica e Tecnológica
- ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
- FIC - Formação inicial continuada
- GPKOSMOS - Grupo de Estudos sobre Educação a Distância e Redes de Formação e Desenvolvimento Profissional
- GT11 - Grupo de trabalho: Política de Educação Superior
- GT8 - Grupo de trabalho: Formação de Professores
- GT9 - Grupo de trabalho: Trabalho e Educação
- IFRS - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
- IFs - Institutos Federais
- LP1 - Linha de pesquisa 1: Formação, saberes e desenvolvimento profissional
- PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação
- PEG - Programa Especial de Graduação de Formação de Professores para a Educação Profissional
- PPGE - Programa de pós-graduação em educação

PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos

PROEJA FIC - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos, na Formação Inicial e Continuada com Ensino Fundamental

REUNI - Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

TCE - Trâmite comitê de ética

TIC - Tecnologia da informação e da comunicação aplicadas a educação

UFMS - Universidade Federal de Santa Maria

UTFPR - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

LISTA DE ANEXOS

Anexo A - Parecer consubstanciado do Comitê de Ética da UFSM	107
Anexo B - Amostra dos quadros de análises.....	109

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A - Termo de autorização institucional	126
Apêndice B - Questionário <i>google docs</i>	129
Apêndice C - Convite <i>online</i> aos docentes.....	131
Apêndice D - Termo de confidencialidade.....	132
Apêndice E - Questionário	133
Apêndice F - Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE)	135

SUMÁRIO

PRÓLOGO - A GÊNESE DA CONSTITUIÇÃO DOCENTE.....	15
INTRODUÇÃO.....	22
CAPÍTULO 1 - DAS INQUIETAÇÕES DA PESQUISA AO <i>DESIGN</i>	
INVESTIGATIVO.....	26
1.1 A temática e a questão geral da pesquisa.....	26
1.2 Os objetivos da pesquisa.....	28
1.2.1 Objetivo geral.....	28
1.2.2 Objetivos específicos.....	28
1.3 Fluxograma e design investigativo da pesquisa.....	32
1.3.1 A pesquisa científica e a abordagem qualitativa.....	35
1.3.2 As entrevistas narrativas.....	37
1.3.4 A análise textual discursiva e a interpretação do <i>corpus</i>	47
1.3.5 Fragmentação e categorização.....	48
1.3.6 A construção do metatexto.....	51
1.3.7 Cenários e protagonistas.....	52
1.3.8 Preceitos éticos.....	56
1.3.9 Fases e atividades referentes a pesquisa.....	57
CAPÍTULO 2 – MATRIZ CONCEITUAL REFLEXIVA.....	59
2.1 Atualidades do tema e proposição investigativa.....	59
2.2 A Educação Profissional e Tecnológica no Brasil contemporâneo.....	63
2.3 A complexidade da docência na EBTT, com destaque nos CST.....	67
2.4 Os docentes da EBTT - CST e os desafios da carreira.....	73

CAPÍTULO 3: O ENFRENTAMENTO DA REALIDADE: NARRATIVAS DE DOCENTES SIMULTANEAMENTE EM FORMAÇÃO E INÍCIO DE CARREIRA...	79
3.1 O enfrentamento da realidade: narrativas de docentes simultaneamente em formação e início de carreira.....	79
3.2 Motivações dos profissionais ao optarem e permanecerem na docência.....	80
3.2.1 Afetividade.....	82
3.3 Dilemas enfrentados pelos/as docentes ao ingressar na EBTT e assumir turmas de CST.....	84
3.3.1 Motivação discente/desinteresse.....	87
3.3.2 Ambiência Institucional.....	88
3.4 Necessidades de formação surgidas no ingresso na carreira docente e no enfrentamento das especificidades do CST.....	91
3.4.1 Programa Especial de Graduação.....	92
3.5 Contribuições da formação dos egressos do PEG no início da experiência profissional docente na Educação Superior (CST).....	94
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	98
REFERÊNCIAS.....	101
ANEXOS.....	106
APÊNDICES.....	125

PRÓLOGO

A GÊNESE DA CONSTITUIÇÃO DOCENTE¹

O passado é um prólogo.
William Shakespeare

Esta narrativa, denominada como a gênese da minha constituição docente, está escrita em primeira pessoa do singular, pois destaca a narrativa da autora da dissertação.

O trabalho desenvolvido, o qual, ora se apresenta os frutos, deu-se a partir da reflexão acerca das palavras do educador Paulo Freire, que tão sabiamente nos conforta com seus saberes, abordando a complexidade docente e destacando que “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação e reflexão” (FREIRE, 2011, p. 108).

O processo formativo sempre esteve muito acentuado na minha vida profissional e pessoal, pois creio que é por meio da conexão entre ação e reflexão que se dá nossa constituição enquanto docente.

Ao pensar sobre a minha trajetória de formação, me reporto ao tempo da graduação em Pedagogia a qual realizei com a certeza de que seria a minha profissão. Desde então, venho trilhando um caminho de busca e realização profissional e pessoal, no qual, de forma dinâmica, busco compreender a complexidade da docência em suas diferentes áreas de atuação.

Acredito que a busca pela formação continuada e permanente aconteça a partir das experiências vivenciadas, das angústias, dos desafios e dos compartilhamentos encontrados na ação docente pelos protagonistas da educação. Foi desta forma que iniciei a minha caminhada em grupos de estudos na

¹ Neste prólogo apresento um breve relato da gênese da minha constituição docente a qual conduzirá ao tema proposto para pesquisa que será delineado conceitual e metodologicamente no decorrer dos capítulos desta dissertação. O mesmo será escrito na primeira pessoa do singular, visto que escrevo sobre a minha constituição. Os demais capítulos serão descritos em primeira pessoa do plural, pois estes foram escritos de maneira compartilhada com os demais envolvidos nesta pesquisa.

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), por meio dos quais tive a possibilidade de ampliar meus horizontes em relação à docência e descobrir que, como docente em formação, deveria buscar permanentes aberturas para novas aprendizagens e maneiras de atuação na dimensão do cenário educacional.

Atualmente exerço a docência na Educação Básica, no nível de Educação Infantil, e sinto a necessidade de estar em constante aperfeiçoamento devido ao contexto e aos desafios encontrados no decorrer da minha práxis.

No ano de 2010 comecei a atuar como tutora a distância em disciplinas do Curso de Pedagogia EaD², contexto formativo em que me fortaleci ao interagir e mediar reflexões. Percebi que quando refletia sobre a minha própria experiência conseguia extrair dela resultados que realçavam a minha prática no sentido de agregar conhecimentos e, com isso, o processo de aprendizagem se ampliava, o que me possibilitou vivenciar novas experiências.

Esta nova experiência impulsionou-me a ingressar, também em 2010, em dois cursos de Pós-graduação a distância, oferecida pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

O primeiro foi o de TIC (Tecnologias da Informação e da Comunicação) aplicadas à Educação, o qual comecei a cursar como quem procura algo, demarcando uma postura de curiosidade e espírito investigativo frente a utilização das tecnologias. Este curso possibilitou-me adentrar em uma realidade que só conhecia por meio da experiência de tutoria que já estava realizando. Tive a oportunidade então de experiência como discente e, assim, desfrutar de conhecimentos que vieram enriquecer a minha prática como tutora à distância.

Concomitantemente, a Pós-graduação EaD em Gestão Educacional veio acrescentar à minha trajetória o amadurecimento das experiências vivenciadas no entrelaçamento dos saberes, culminando na complexidade, principalmente, no que tange ao olhar de estudante e à atuação de tutora a distância. Esta experiência ampliou o meu entendimento micro de sala de aula para um conhecimento macro de como acontece o processo educativo no ambiente escolar.

O percurso trilhado na educação a distância me colocou diante de um contexto até então desconhecido e, desta forma, tive que aprender a [re]construir

² Curso ofertado pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) em parceria com o programa Universidade Aberta do Brasil (UAB).

minhas práticas pedagógicas, cercada por recursos tecnológicos digitais e por novos sujeitos, que passaram a integrar o planejamento e o desenvolvimento da docência. Esse novo cenário produziu novas oportunidades para reflexões e práticas, bem como novos desafios, redimensionando a minha própria docência.

Estas experiências de formação foram ao longo dos semestres enriquecendo os meus saberes docentes, instigando-me a pensar que ser professor é um conglomerado de conhecimentos, valores, decisões, ações, emoções e desafios dentro desta complexidade que é a prática da docência.

Pensando em entrelaçar os saberes que já estavam sendo [re]construídos com as práticas em Educação a Distância (EaD), em 2010, me inseri no grupo de estudos e pesquisa GPKOSMOS³ - Grupo de Pesquisa sobre Educação a Distância e Redes de Formação e Desenvolvimento Profissional. Este grupo iniciou sua trajetória em 2002 e vem delineando um caminho alicerçado na proposta inicial, que era a de desenvolver um laboratório experimental de multimídia e tecnologias educacionais. O grupo vem buscando criar uma comunidade de aprendizagem integrando no seu plano de investigação-ação-formação, alunos e pesquisadores que estejam em formação para a docência. A ideia congrega estudantes e pesquisadores de diversas áreas e possibilita a criação de uma comunidade de aprendizagem cooperativa, onde os participantes partilham conhecimento e saberes de diversas áreas. Os projetos são direcionados também para o foco da EaD e às redes de formação e desenvolvimento profissional no âmbito da educação básica, profissional e superior.

Esta experiência de colaboração contribui de forma qualitativa na trajetória e no desenvolvimento profissional dos participantes, que são oriundos de diferentes áreas de formação, proporcionando o conhecimento de diferentes saberes que constitui o diferencial formativo.

Ao participar do projeto de pesquisa intitulado “A Gênese dos movimentos construtivos na praxiologia autobiográfica dos professores ingressantes na Educação Profissional Tecnológica”, algumas inquietações que se encontravam adormecidas, devido à falta de experiência, foram despertadas com alguns novos

³ Mais informações em: <<http://coral.ufsm.br/gpkosmos/>>.

questionamentos, que mais tarde foram reformulados e vieram a se transformar nos objetivos da proposta de pesquisa aqui desenvolvida.

Inserida no grupo em 2010, vivenciei momentos importantes que me instigaram a pensar sobre a docência e as marcas que dão significado a esta trajetória, os saberes docentes implicados na dinâmica pedagógica e o processo pelo qual o professor se constitui e segue sendo constituído ao longo de sua caminhada.

Ao envolver-me com as pesquisas que foram sendo realizadas junto aos professores do projeto supracitado, fui me encantando com os relatos das trajetórias de constituição da docência dos participantes.

Percebi que cada docente traz consigo relatos importantes de sua trajetória e que são estas experiências vividas que dão significados relevantes para sua formação. Ao me envolver, fui percebendo que também sou fruto das marcas de outras pessoas/profissionais, marcas estas que carrego na minha identidade docente.

Com a apropriação como pesquisadora de temas como formação, saberes e docência e a minha experiência em grupos de pesquisa surgiu o tema do anteprojeto de pesquisa para o curso de Mestrado em Educação, que foi construído com a bagagem de conhecimento adquirido neste percurso.

Particpei do processo seletivo para o Mestrado, no programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, na linha de pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional, com a temática formação docente e desenvolvimento profissional. Ao ingressar no curso de Mestrado em Educação, em 2012, cursei algumas disciplinas que me ofereceram sustentação teórica para a construção desta dissertação, bem como as docências orientadas que realizei com a certeza de que era de fundamental importância, pois como ainda não possuía experiência docente na Educação Superior, me desafiei a esta experiência.

Realizei, no decorrer do 1º semestre de ingresso ao mestrado em 2012, atividade de Docência Orientada I e, devido a minha trajetória de estudo, optei por fazê-la em uma turma do Programa Especial de Graduação de formação de professores para Educação Profissional (PEG). Este programa resulta de uma parceria entre o Reuni e os centros de ensino da Universidade Federal de Santa

Maria. Seu público-alvo se constituiu de profissionais bacharéis que buscam formação pedagógica para atuar na Educação Profissional e Tecnológica.

Nesta docência, observei o trabalho junto à disciplina curricular de graduação (DCG) intitulada “Docência na Educação Superior”, que teve como ênfase de estudo temas relacionados às especificidades da formação profissional docente, bem como a articulação entre os saberes específicos das áreas profissionais, científicas e tecnológicas e os saberes que constituem a docência. Esta disciplina é optativa e isto me instigou a pensar o que estes alunos vinham buscar ao se matricular e permanecer na mesma.

Percebi, ao longo das aulas, que os alunos demonstravam interesse em aprender temas que fossem relacionados às suas trajetórias docentes, isso ficou evidente através dos relatos sobre as suas práticas diárias, seus dilemas e necessidades de formação docente que enfrentavam.

Esta caminhada de estudante, docente e pesquisadora vem se consolidando como algo especial, algo que está partindo das minhas experiências concretas e que se tornou um desafio inquietante na busca por novos caminhos a serem percorridos. Desta forma, acrescento que as experiências nas quais transitei neste processo de constituição profissional/pessoal foram premiadas com saberes que agregaram ao meu fazer docente e que me enriqueceram, permitindo a construção, [re]construção e desconstrução de uma prática que me faz seguir na docência como profissão.

Ao fazer uma reflexão sobre o percurso de minha formação, percebo que o exercício da docência na Educação Superior despertou o aprofundamento de saberes que já estão sendo praticados na Educação Básica, saberes estes que não poderei pronunciar sem lembrar do educador Paulo Freire, pois ele destaca em sua obra “Pedagogia da Autonomia”, os saberes necessário a prática educativa. O autor expõe vinte e sete afirmações sobre o que é ensinar, distribuídos em três capítulos que assim intitulados: “Não há docência sem discência”, “Ensinar não é transferir conhecimento” e “Ensinar é uma especificidade humana”. Para Freire,

É preciso insistir: este saber necessário ao professor- que ensinar não é transferir conhecimento- não apenas precisa de ser aprendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser – ontológica, política, ética, pedagógica, mas também precisa de ser constantemente testemunho vivido (1996, p. 47).

Este testemunho, que o autor destaca, vivenciei durante as docências que realizei no decorrer do curso de Mestrado, quando pude conhecer, de forma reflexiva, como acontece este processo. Ensinar é uma troca, um compartilhamento de saberes, de experiências de vida, de construção permanente, de sentimentos, angústias, dúvidas medos e desejos.

Ensinar vai muito além de trabalhar conteúdos, é preciso adentrar a alma, conhecer profundamente cada aluno, e deles permitir um conhecimento recíproco entre professor/aluno.

Movida por um envolvimento de busca percebo, como pesquisadora, que alguns saberes que já estavam cristalizados em decorrência de minha prática enquanto educadora na Educação Infantil foram sendo desconstruídos e [re]construídos com saberes que agregaram à minha formação.

Esta desconstrução me permite exercitar saberes que Freire destaca como: ensinar exige pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, ensinar exige risco, aceitação do novo, reflexão crítica sobre a prática, convicção de que a mudança é possível, comprometimento, saber escutar, disponibilidade para o diálogo e a certeza do inacabamento de uma docência complexa e não linear.

Não posso deixar de citar Cunha (2010) para definir o que entendo por **saberes necessários à prática docente**⁴, ela define que estes são construídos partindo da experiência da prática, são heterogêneos e se formam a partir de múltiplas origens.

A partir destas experiências, me desafiei a realizar um concurso para docência no Instituto Federal Farroupilha, sede de minha pesquisa, no qual fui aprovada. Este novo ciclo de atuação profissional que se formou em minha vida, vem me instigando a estudar, refletir e pensar, cada vez de forma mais intensa sobre a docência. Realço, aqui, o pensamento de Paulo Freire que explica como este ciclo de formação está sendo pensado e incorporado em minha formação:

⁴ Cunha (2010) destaca em seu livro “Trajetória e lugares de formação da docência Universitária: Da perspectiva individual ao espaço institucional” sete saberes necessários os quais descrevo a seguir: Saberes relacionados com o contexto da prática pedagógica; Saberes referentes à dimensão relacional e coletiva das situações de trabalho e dos processos de formação; Saberes relacionados com a ambiência da aprendizagem; Saberes relacionados com o contexto sócio- histórico dos alunos; saberes relacionados com o planejamento das atividades de ensino; Saberes relacionados com a condução da aula nas suas múltiplas possibilidades; saberes relacionados com a avaliação da aprendizagem.

Do educando criança, jovem ou adulto. Como educador, devo estar constantemente advertido com relação a este respeito que implica igualmente o que devo ter por mim mesmo. Não faz mal repetir a afirmação várias vezes foi feita no texto o inacabamento de que tornamos conscientes nos fez seres éticos. O respeito a autonomia e a dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros (FREIRE, 1996, p. 59).

Desta forma, esta dissertação expressa também um pouco de minha história que está sendo trilhada e concretizada com novos saberes que estão surgindo no processo de construção profissional/pessoal.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa, intitulada “caminhos da docência no instituto federal farroupilha: da formação aos primeiros anos da carreira na educação profissional e tecnológica”, vincula-se à linha de pesquisa LP1: Formação, Saberes e desenvolvimento Profissional⁵, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM.

Partindo da trajetória, apresentada no capítulo anterior, a questão de pesquisa desenvolvida foi: “Como se configuram os caminhos da docência no instituto federal farroupilha: da formação aos primeiros anos da carreira na educação profissional e tecnológica (EBTT), com destaque à atuação nos cursos superiores de tecnologia (CST)?”

Para apresentar conceitual e metodologicamente a pesquisa desenvolvida, o texto desta dissertação está organizado nas seguintes partes: **Prólogo – a gênese da constituição docente, Introdução, Capítulo 1: Das inquietações da pesquisa ao *design* investigativo; Capítulo 2: Matriz conceitual Reflexiva; Capítulo 3: O enfrentamento da realidade: narrativas de docentes simultaneamente em formação e início de carreira e Considerações Finais.**

No **Prólogo – a gênese da constituição docente**, a autora narra a origem de sua constituição profissional/pessoal e os caminhos que a levaram à proposição de pesquisa. A escolha do título desta parte da dissertação já revela um pouco do que ela aborda, pois escrever sobre um tema que faz parte do percurso formativo é algo que desassossega, pois este processo não foi apenas teórico, ele parte da prática, enquanto estudante, docente e pesquisadora. Estamos certas de que o tema da pesquisa não surgiu ao acaso, mas sim, como reflexo da constituição de vida pessoal e profissional.

O percurso que vem sendo trilhado, no processo de formação enquanto mestranda em educação veio se delineando e surgindo como algo inseparável do

⁵ A Linha de Pesquisa 1: Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional, do PPGE/UFSM, visa desenvolver pesquisas na área de formação de professores, em diferentes espaços e níveis, buscando-se nas trajetórias de formação os movimentos construtivos da docência.

nosso saber docente, pois este faz uma conexão entre os saberes da prática com os saberes acadêmicos.

Fazer esta reflexão de trajetória trouxe as inquietações que delinearão o tema da investigação, pois no processo de transitar e experienciar a docência no Ensino Superior, realçamos a essência que originou o tema da pesquisa que está desenvolvido em três capítulos na dissertação. Essência esta, que vem diluída no prólogo, destaca-se como o aporte principal da escolha profissional docente, algo imutável, que constitui a natureza do ser, o âmago das inquietações e reflexões e que encanta diariamente através da práxis vivenciada que nos faz assumir a docência como profissão.

Fazer o exercício de reflexão e delinear a trajetória profissional foi algo muito prazeroso e enriquecedor no sentido de nortear os ensejos e inquietações sobre o tema pesquisado.

Assim, a temática apresentada entrecruzou-se ao percurso acadêmico no qual a autora está inserida, despertando a inquietude pela descoberta das possibilidades, as quais desafiam a literatura existente e, sobretudo, pela fértil possibilidade de novas produções acadêmicas.

O Capítulo 1: Das inquietações da pesquisa ao *design* investigativo, discorre sobre as inquietações da pesquisa e os procedimentos metodológicos elegidos para a realização da mesma. Este capítulo aborda as questões consequentes e seus objetivos, o geral e os específicos. Discorre sobre a intencionalidade como pesquisadora, qual seja, de investigar acerca da problemática de pesquisa que busca prioritariamente saber como se configuram os caminhos da docência no instituto federal farroupilha: da formação aos primeiros anos da carreira na educação profissional e tecnológica (EBTT), com destaque à atuação nos cursos superiores de tecnologia (CST)?”

Buscamos, com esta problemática, desvelar alguns objetivos que nos possibilitaram tecer fios de possibilidades e descobertas em relação à configuração dos caminhos da docência, são eles:

- ✚ Conhecer as motivações dos profissionais ao optarem e permanecerem na docência.

- ✚ Identificar os dilemas enfrentados pelos/as docentes ao ingressar na EBTT e assumir turmas de CST.
- ✚ Descrever as necessidades de formação surgidas no ingresso na carreira docente e no enfrentamento das especificidades do CST.
- ✚ Analisar as contribuições da formação dos egressos do PEG no início da experiência profissional docente na Educação Superior (CST).

O processo metodológico é descrito por tópicos, o que permite ao leitor um maior aprofundamento da maneira a qual se desenvolveu a pesquisa. Nele encontra-se o delineamento e a forma de como a pesquisa foi realizada nas suas diferentes fases, evidenciando de maneira aprofundada o processo metodológico, desde sua fase inicial, quando se pensou na problematização, às suas considerações finais, com as entrevistas narrativas *online* e a elaboração do esquema categorial envolvendo categorias e subcategorias por meio da análise textual discursiva. Neste capítulo encontra-se também o Trâmite do Comitê de Ética (TCE).

O **Capítulo 2: Matriz conceitual Reflexiva** trata sobre as atualidades do tema e proposição investigativa, apresenta o estado da arte e a construção do *design* conceitual que deu sustentação à pesquisa, possibilitando traçar um panorama geral sobre o que se pesquisou. Envolve áreas de estudos com foco na Educação Profissional Tecnológica, a complexidade da docência, os docentes da Educação Básica Técnica e tecnológica (EBTT), com ênfase nos Cursos Superiores de Tecnologia, (CST) e desafios da carreira.

Neste capítulo encontram-se algumas reflexões de autores como CUNHA, 2010; ABRAHAM, 1986; BOLZAN, 2009; FREIRE, 2011; GARCÍA, 2008; ISAIA; BOLZAN, 2009; MACHADO, 2008, 2011, a respeito dos saberes referentes a complexidade da docência e à educação profissional tecnológica, como aporte conceitual norteador desta pesquisa.

No **Capítulo 3: O enfrentamento da realidade: narrativas de docentes simultaneamente em formação e início de carreira** apresenta-se a análise interpretativa das narrativas *online* construídas com os sujeitos da pesquisa, bem como, a apresentação do metatexto, com as interpretações do pesquisador e as interlocuções envolvendo a pesquisadora, as teorias e as narrativas.

As **Considerações Finais** destacam informações que poderão contribuir para qualificar a formação na Educação Profissional Tecnológica e, assim, delinear novos percursos da constituição da docência nesta modalidade.

CAPÍTULO 1 - DAS INQUIETAÇÕES DA PESQUISA AO DESIGN INVESTIGATIVO

Este capítulo aborda o tema da pesquisa, a questão geradora, seus objetivos e a justificativa, bem como o delineamento da pesquisa, ou seja, a metodologia com que foi realizada. Esta foi [re]significada com as contribuições que foram sugeridas pela banca, aperfeiçoando o projeto de pesquisa e delineando de forma mais concisa a dissertação.

No decorrer do capítulo apresentamos a abordagem da pesquisa, os sujeitos que fizeram parte das entrevistas narrativas, a análise textual discursiva (ATD), e a construção do *corpus* que formou o metatexto.

1.1 A temática e a questão geral da pesquisa

Ao fazer uma retrospectiva para lembrar como o tema surgiu, destacamos o prólogo deste trabalho, o qual destaca os anseios, desejos e inquietações, tendo-se o percurso da formação como princípio fundamental para as decisões futuras da pesquisa.

O aperfeiçoamento da temática ocorreu através de leituras e reflexões com os colegas de grupo e incansáveis reflexões com a orientadora, a qual enfatizou a importância de cursar disciplinas, no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação, que pudessem guiar e abrir horizontes para reflexões críticas sobre o tema.

Não podemos deixar de citar aqui também as docências I e II, as quais foram realizadas no Programa Especial de Graduação (PEG) - Formação de Professores para a Educação Profissional⁶, cenário no qual optamos pela riqueza de detalhes que este poderia oferecer para a dissertação, já que o tema perpassa este contexto dos bacharéis egressos do PEG, e que estão atuando nos Institutos Federais em Cursos Superiores de Tecnologias (CST).

⁶Mais sobre o referido Curso encontram-se disponíveis no sítio do Centro de Educação/UFSM: <http://w3.ufsm.br/ce/?page_id=195>.

Desta forma, as disciplinas cursadas, no decorrer do Mestrado em Educação, oportunizaram adentrar em temas como **dilemas da docência, início da carreira docente, formação pessoal/profissional**, temas estes elencados como palavras-chaves desta dissertação e que se transformaram na seguinte questão de pesquisa: Como se configuram os caminhos da docência no instituto federal farroupilha: da formação aos primeiros anos da carreira na educação profissional e tecnológica (EBTT), com destaque à atuação nos cursos superiores de tecnologia (CST)?”

A escolha deste questionamento originou muitas outras inquietações sobre o que iríamos adentrar na complexidade deste tema, por envolver profissionais de vários níveis de ensino e de diferentes formações acadêmicas.

Diante desta indagação, nos instigamos então a desmembrar a ideia inicial para poder responder de forma mais aprofundada, o que originou as seguintes questões consequentes:

- ✚ Quais as motivações dos profissionais ao optarem por permanecer na docência?
- ✚ Quais os dilemas enfrentados pelos/as docentes ao ingressar na EBTT e assumir turmas de CST?
- ✚ Quais necessidades de formação surgem no ingresso na carreira docente e no enfrentamento das especificidades do CST?
- ✚ Quais as contribuições da formação dos egressos do PEG no início da experiência profissional docente na Educação Superior (CST)?

Os objetivos da pesquisa surgiram a partir das questões consequentes, e serão citados e explicados na sequência.

1.2 Os objetivos da pesquisa

1.2.1 Objetivo geral

O objetivo geral surge através da questão de pesquisa, e com ele buscamos compreender a configuração dos caminhos da docência no instituto federal farroupilha: da formação aos primeiros anos da carreira na educação profissional e tecnológica, com destaque à atuação nos cursos superiores de tecnologia (CST).

Desta mesma forma, assim como a questão geral, cada questão específica originou os objetivos específicos, quais sejam:

1.2.2 Objetivos específicos

- ✚ Conhecer as motivações dos profissionais ao optarem e permanecerem na docência.
- ✚ Identificar os dilemas enfrentados pelos/as docentes ao ingressar na EBTT e assumir turmas de CST.
- ✚ Descrever as necessidades de formação surgidas no ingresso na carreira docente e no enfrentamento das especificidades do CST.
- ✚ Analisar as contribuições da formação dos egressos do PEG no início da experiência profissional docente na Educação Superior (CST).

Os objetivos citados foram conscientemente desenvolvidos com o propósito de instruir a fundamentação das respostas acerca do estudo em voga.

Pensando na importância que os objetivos exercem, no contexto da pesquisa, verifica-se que o desmembramento dos mesmos, qualifica e especifica o motivo pelo qual cada objetivo faz parte desta pesquisa.

Então, inicia-se explicando um pouco sobre o primeiro objetivo citado que é de conhecer as motivações dos profissionais ao optarem e permanecerem na docência. Este foi um dos questionamentos investigados, eis que necessário saber como aqueles profissionais que se formaram em bacharelado nas suas áreas de formação escolheram a docência como profissão.

A docência é uma prática desafiadora, visto que não basta apenas dominar o conteúdo técnico para ser um bom professor, ela vai muito além disso, pois envolve uma complexidade de saberes que, os quais podem ser assim definidos:

Os diferentes saberes que compõem a dimensão pedagógica da docência se articulam entre si e definem dependências recíprocas. Se assume que o processo de ensinar, em que são mobilizados saberes indicativos da complexidade da docência, envolve uma complexidade de docência (CUNHA, 2010, p. 22).

Dentro deste contexto, surgiram alguns questionamentos, tais como:

- ✚ Qual a razão de ter ido para a docência, visto que são bacharéis. Foi uma opção? Alternativa? Sofreram influência de alguém, quem? Como foi esta escolha?
- ✚ Satisfações: Alguma? Em relação a quê? Com que frequência?

Na sequência, identificamos os dilemas enfrentados pelos/as docentes ao ingressar na EBTT e assumir turmas de CST. Ou seja, como estes profissionais, que fazem concurso para o Instituto Federal Farroupilha, que são bacharéis, se deparam ao assumir diferentes níveis de ensino e transitar por uma demanda tão diversificada que vai da Educação Básica a cursos superiores de tecnologia. Eis o foco de investigação da pesquisa. Na construção deste objetivo, várias indagações surgiram, dentre elas:

- ✚ Dificuldades sentidas nesse começo de docência no IF, especialmente em CST: Conteúdo? Motivar alunos? Relacionamento com colegas? Relacionamento com alunos? Manter a disciplina em sala de aula? Lidar com as diferenças?
- ✚ Pressões por um bom desempenho: Recebe? Vêm de onde? Como as recebe? O que é visto como bom desempenho?
- ✚ Frustrações: Alguma? Em relação a quê? Com que frequência?

Frente a isso, surge o próximo objetivo, que visa descrever as necessidades de formação surgidas no ingresso na carreira docente e no enfrentamento das especificidades do CST.

Desta maneira, o Programa Especial de Graduação (PEG) - Formação de Professores para a Educação Profissional foi inserido, no decorrer do texto desta dissertação, como espaço de formação, aliado à seguinte concepção:

A dimensão humana é que pode transformar o espaço em lugar. O lugar se constitui quando atribuímos sentido aos espaços, ou seja, reconhecemos a sua legitimidade para localizar ações, expectativas, esperanças e possibilidades. Quando se diz “esse é o lugar de” extrapolamos a condição de espaço e atribuímos um sentido cultural, subjetivo e muito próprio ao exercício de tal localização (CUNHA, 2010, p.54).

Com este pensamento vários questionamentos foram feitos aos sujeitos da pesquisa, visando identificar o que eles entendem por lugar de formação, dentre eles destacamos:

- ✚ Disciplinas cursadas no PEG: O que proporcionou e deixou de proporcionar? Dificuldades encontradas? Foram superadas? Como as superou?
- ✚ Opção pela DCG: Disciplina curricular de graduação.
- ✚ Estágio: O que proporcionou e deixou de proporcionar? Comentários que colocou no relatório de estágio? Dificuldades encontradas no estágio? Foram superadas? Como as superou?
- ✚ Sentimentos experimentados nesse começo de docência: Temor, de quê? Confiança, em quê? Tristeza, de quê? Alegria, de quê? (In)segurança, em relação a quê? (Des)ânimo, por quê?
- ✚ Falhas que já cometeu como professor no IF, em especial em CST: Na relação com colegas? Na relação com alunos? No planejamento? Na sequência didática? Na condução das aulas? Nas avaliações?
- ✚ Questionamentos já feitos: Quais? Formas que usou para expô-los? Foram aceitos?

O próximo objetivo veio complementar esta discussão: analisar as contribuições da formação dos egressos do PEG no início da experiência profissional docente na Educação Superior (CST). Assim, as questões norteadoras que visaram responder ao objetivo formulado foram as seguintes:

- ✚ Experiências profissionais anteriores: Quais como docentes? Quais como não docentes? O que tem transferido delas para a atual atividade como docente, especialmente em CST?
- ✚ Orientações e ajudas recebidas no começo de docência no IF: Quais? De quem? Em que têm ajudado? Em que são lacunares, especialmente em relação à docência nos CST?
- ✚ Descobertas (agradáveis e não agradáveis) nesse começo de docência no IF, especialmente em CST: Em relação ao contexto? Em relação à realidade da sala de aula? Em relação aos colegas docentes? Em relação aos alunos? Em relação às estratégias de ensino-aprendizagem? Em relação às tecnologias de ensino?
- ✚ Qualidades pessoais e profissionais que têm desenvolvido nesse começo de docência no IF, em especial em CST: Pontualidade? Assiduidade? Dedicção? Cordialidade? Curiosidade? Confiabilidade? Dinamismo? Organização? Participação? Equilíbrio?
- ✚ Leituras que tem feito: Conteúdo específico, quais? Pedagógicas, quais? Culturais, quais?
- ✚ Mentores: Há algum? De que áreas? Por que são importantes?

Vale destacar aqui que estes questionamentos foram aprofundados com o olhar reflexivo da banca de qualificação, a qual trouxe contribuições de fundamental relevância para o enriquecimento científico da pesquisa.

Estes objetivos nos possibilitaram conhecer a configuração dos caminhos da docência, bem como, contribuíram para que o conhecimento sobre o tema fosse expandido, visto tratar-se de uma pesquisa ainda não objeto de publicações.

1.3 Fluxograma e design investigativo da pesquisa

Na figura 1 delineamos o fluxograma da investigação o qual esboça o foco de pesquisa a partir da questão problematizadora e subquestões emergentes, bem como o objetivo geral e os objetivos específicos que buscaram as respostas de tais questões.

No quadro 1 é apresentado o escopo da investigação, tendo-se em vista a síntese do *design* investigativo.

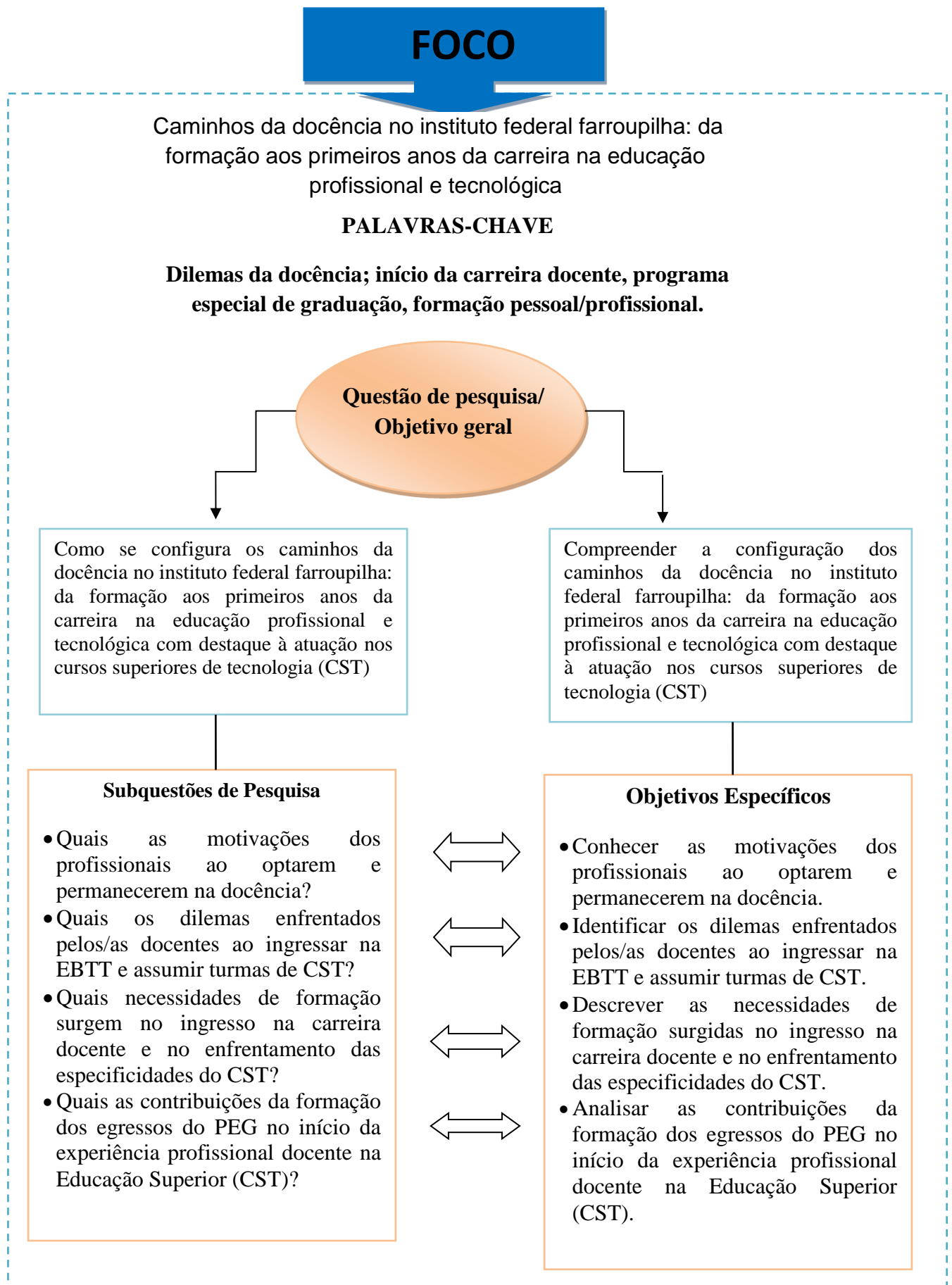


Figura 1 – Fluxograma investigativo

QUESTÕES	OBJETIVOS	FOCO INVESTIGATIVO
Questão geradora	Objetivo geral	
<p>Como se configura os caminhos da docência no instituto federal farroupilha: da formação aos primeiros anos da carreira na educação profissional e tecnológica com destaque à atuação nos cursos superiores de tecnologia (CST)</p>	<p>Compreender a configuração dos caminhos da docência no instituto federal farroupilha: da formação aos primeiros anos da carreira na educação profissional e tecnológica com destaque à atuação nos cursos superiores de tecnologia (CST)</p>	<p>Caminhos da formação pedagógica aos primeiros anos da docência nos institutos federal farroupilha, nos cenários da EBTT, com destaque à atuação nos CST.</p>
Questões consequentes	Objetivos específicos	TÓPICOS-GUIA
<p>Quais as motivações dos profissionais ao optarem e permanecerem na <u>docência</u>?</p>	<p>Conhecer as motivações dos profissionais ao optarem e permanecerem na docência.</p>	<p>Motivações dos profissionais ao optarem e permanecerem na docência.</p>
<p>Quais os dilemas enfrentados pelos/as docentes ao ingressar na EBTT e assumir turmas de CST?</p>	<p>Identificar os dilemas enfrentados pelos/as docentes ao ingressar na EBTT e assumir turmas de CST.</p>	<p>Dilemas enfrentados pelos/as docentes ao ingressar na EBTT e assumir turmas de CST.</p>
<p>Quais necessidades de formação surgem no ingresso na carreira docente e no enfrentamento das especificidades do CST?</p>	<p>Descrever as necessidades de formação surgidas no ingresso na carreira docente e no enfrentamento das especificidades do CST.</p>	<p>Necessidades de formação surgidas no ingresso na carreira docente e no enfrentamento das especificidades do CST.</p>
<p>Quais as contribuições da formação dos egressos do PEG no início da experiência profissional docente na Educação Superior (CST)?</p>	<p>Analisar as contribuições da formação dos egressos do PEG no início da experiência profissional docente na Educação Superior (CST).</p>	<p>Contribuições da formação dos egressos do PEG no início da experiência profissional docente na Educação Superior (CST).</p>

Quadro 1 – Escopo da investigação.

1.3.1 A pesquisa científica e a abordagem qualitativa

O desenho metodológico da pesquisa encontra-se centrado na problemática que tem como propósito compreender como se configura os caminhos da docência no instituto federal farroupilha: da formação aos primeiros anos da carreira na educação profissional e tecnológica, com destaque à atuação nos cursos superiores de tecnologia (CST).

Inicialmente, a pesquisa bibliográfica foi relevante, pois possibilitou à pesquisadora conhecer e ampliar saberes em relação ao tema que foi problematizado. De acordo com Severino (2007, p.122) “os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos”.

Para que a pesquisa pudesse ser entendida e contextualizada no seu teor, buscamos respaldo nas leis⁷ que regem a Educação Profissional Tecnológica para compreender de forma mais consistente como esta vem se constituindo atualmente.

Considera-se que a pesquisa bibliográfica aproxima-se da pesquisa documental construindo-se estruturalmente com fundamentos nesta, pois conforme o que segue:

A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A única diferença entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico (GIL, 1999, p.67).

A apropriação das fontes teóricas contempla a pesquisadora com o entendimento necessário para que as investigações possam ser articuladas.

Um tema de pesquisa em educação não surge ao acaso, pois é o reflexo das ações, reflexões e vivências do pesquisador em sua trajetória docente. Para que a pesquisa seja realizada de forma a contemplar o que foi problematizado é necessário estabelecer um método de realização. Conforme Fiorese (2003, p.27) “método (metodologia) é o conjunto de processos pelos quais se torna possível desenvolverem procedimentos que permitam alcançar um determinado objetivo”.

⁷ No Capítulo 2, referente à Matriz conceitual reflexiva, encontra-se as leis que regem a Educação Profissional Tecnológica.

Elegemos a pesquisa qualitativa, pois foi identificada como uma forma mais segura e eficaz de investigar o problema proposto, que se traduz em compreender a configuração dos caminhos da docência, da formação pedagógica aos primeiros anos de atuação nos cenários da Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT), com destaque à atuação nos cursos superiores de tecnologia (CST).

A pesquisa qualitativa é um meio para explorar e entender os significados que os indivíduos ou grupos atribuem a um problema social ou humano (MARTIN; BAUER; GASKELL, 2010).

Com este mesmo enfoque sobre a abordagem qualitativa, Chizzotti considera:

Parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações (2006, p. 79).

A escolha da metodologia de pesquisa surgiu, em primeiro lugar, por se tratar de uma pesquisa social, *in verbis*, O que uma pessoa lê, olha ou escuta, coloca esta pessoa em determinada categoria e pode indicar o que a pessoa pode fazer no futuro. Categorizar o presente e, às vezes, predizer futuras trajetórias é o objetivo de toda pesquisa social (MARTIN; BAUER; GASKELL, 2010, p.22).

A pesquisa social possibilita ao pesquisador estudar determinado grupo social. Nesta pesquisa, o foco encontra-se no grupo de docentes no início da carreira do Instituto Federal Farroupilha. Gil define a pesquisa social como:

[...] o processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico. O objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos. A partir dessa conceituação, pode-se, portanto, definir pesquisa social como o processo que, utilizando a metodologia científica, permite a obtenção de novos conhecimentos no campo da realidade social (1999, p.26).

Por se tratar de uma pesquisa social, escolheu-se a perspectiva de pesquisa qualitativa, pois segundo Flick (2009, p.20) “a pesquisa qualitativa é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido a pluralização das esperas de vida”

pois esta possibilita aos entrevistados, ao reconstruírem suas práticas por meio dos relatos, um maior aprofundamento de suas vivências.

Optou-se pela metodologia qualitativa *online*, devido à localização geográfica dos sujeitos da pesquisa, a fim de possibilitar momentos de proximidade da pesquisadora com os sujeitos da pesquisa, por meio da utilização de recursos tecnológicos de conversação instantânea via internet⁸.

Gil (1999, p.243), destaca esta forma de metodologia “como uma espécie de simulação da entrevista do mundo real e a espontaneidade da troca verbal é substituída pela reflexividade das trocas escritas”.

Segundo Flick:

A entrevista online pode ser organizada em uma forma síncrona que significa que o pesquisador entra em contato com seu participante em uma sala de bate-papo(*chat*), na qual pode trocar diretamente perguntas e respostas enquanto ambos estão *online*. Isso fica muito próximo da troca verbal em uma entrevista cara a cara. Mas as entrevistas *online* podem também ser organizadas em uma forma assíncrona, que significa que os pesquisador envia suas perguntas aos participantes e eles enviam suas respostas após algum tempo, não sendo necessário que ambos estejam *online* simultaneamente (2009, p.241).

Desta forma, a metodologia de pesquisa qualitativa *online*, se justifica pelo fato de que a pesquisa foi realizada de forma síncrona e assíncrona, na qual os sujeitos ficaram *online* em alguns momentos da entrevista.

As narrativas dos sujeitos da pesquisa permitem um entrelaçamento entre a pessoa e o universo, pois as histórias de vida, no ato em que são contadas, trazem consigo muitas marcas pessoais e profissionais deixadas no decorrer do percurso por outras pessoas que passaram por suas vidas. Para enriquecer esta escolha Ferrarotti (1988, p.27) destaca que “se nós somos, se todo indivíduo é, a reapropriação singular do universo social e histórico que o rodeia, podemos conhecer o social a partir da especificidade irreduzível de uma práxis individual”.

1.3.2 As entrevistas narrativas

⁸ O Skype, o Facebook e o Gmail.

Nas pesquisas com abordagem qualitativa as entrevistas narrativas são generosamente utilizadas, pois estas possibilitam a imersão em um determinado assunto. Minayo define entrevistas como:

[...] tomada no sentido amplo de comunicação verbal e no sentido restrito de coleta de informações sobre determinado tema científico, é a estratégia mais usada no trabalho de campo. Entrevista é acima de tudo, uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador. Ela tem o objetivo de construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes com vistas a este objetivo (2011, p. 64).

Com a construção das narrativas, os sujeitos se permitem manter um distanciamento da sua prática profissional, podendo descobrir em seus relatos fatos adormecidos do seu percurso de formação.

Compartilhando desta ideia, destacamos que:

La razón principal para el uso de la narrativa en La investigación educativa es que los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas. El estudio de la narrativa, por lo tanto, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo. (CONNELLY; CLANDININ, 1995, p. 11).⁹

Nas narrativas os sujeitos trazem consigo o seu histórico profissional e pessoal, e isso possibilita interpretar as verdadeiras necessidades docentes, por meio da compreensão da realidade de cada um.

Possibilita, ao sujeito que narra sua trajetória, a auto-reflexão individual/coletiva e a [re]construção de políticas para o desenvolvimento profissional docente.

Josso, destaca que:

[...] o sujeito que constrói sua narrativa e que reflete sobre sua dinâmica é o mesmo que vive sua vida e se orienta em cada etapa. Dizer isso equivale a colocar o sujeito no centro do processo de formação. É fazer dele o escultor de sua existência". (2010, p.13)

⁹ A principal razão para o uso da narrativa na investigação educacional é que os seres humanos são contadores de histórias, organismos que, individual e socialmente, vivemos vidas relatadas. O estudo da narrativa, portanto, é o estudo de como os seres humanos experimentam o mundo. **(tradução livre)**.

Interpretar as vozes que narram suas experiências suscita a possibilidade de compreender as narrativas como processo de conhecimento. As narrativas carregam sentidos e emoções que, quando contadas, revelam significados. Neste sentido,

La voz es el sentido que reside en el individuo y que le permite participar en una comunidad... La lucha por la voz empieza cuando una persona intenta comunicar sentido a alguien. Parte de esse proceso incluye encontrar las palabras, hablar por uno mismo y sentirse oído por otros... La voz sugiere relaciones: la relación del individuo con el sentido de su experiencia (y por tanto, con el lenguaje) y la relación del individuo con el otro, ya que la comprensión es un proceso social (CONNELLY; CLANDININ, 1995, p.20).¹⁰

Desta forma, a metodologia embasada em entrevistas narrativas, justifica-se pelo fato de ser, também, um exercício de revisitar e narrar acontecimentos guardados em suas memórias, no qual muitos destes profissionais puderam identificar acontecimentos que contribuíram para trilhar o seu percurso docente.

A proposta apresentada no projeto de dissertação foi reformulada, pois o olhar da banca permitiu à pesquisadora, junto com a orientadora, fazer uma releitura sobre a forma de coletar os dados.

Primeiramente, a proposta inicial visava realizar as entrevistas face a face, o que foi repensado no decorrer do trabalho. O procedimento para a coleta de dados foi [re]significado pelos seguintes motivos:

- ✚ Foi sugerido pela banca realizar a pesquisa com todos os Egressos do Programa Especial de Graduação para a formação de Professores (PEG). Sentimos a necessidade de alterar a forma de coletar os dados das entrevistas narrativas, visto que o número de participantes teve um acréscimo significativo de sujeitos e, levando em consideração a falta de tempo e os desencontros devido à localização geográfica de cada

¹⁰ A voz é o significado que reside no indivíduo e permite que você participe de uma comunidade...a luta pela voz começa quando uma pessoa tenta comunicar significado para alguém. Parte dess eprocess oinclui encontrar as palavras, falar por si mesmo e sentir-se ouvido por outros...Voz sugere relações: a relação do indivíduo como significado de sua experiência (e, portanto, com a língua) e a relação do indivíduo com outro, já que a compreensão é um processo social.(**tradução livre**).

participante, optou-se por realizar as entrevistas narrativas de forma *online*.

- ✚ Considerou-se também, que os sujeitos de pesquisa possuísem fluência tecnológica, pois ao cursar o PEG tiveram possibilidade de vivenciar e experienciar aulas com a plataforma moodle¹¹, o que permitiu ter mais um conhecimento com os recursos tecnológicos.

Para a realização desta pesquisa, foram convidados profissionais que concluíram o Programa Especial de Graduação para a Formação de Professores da Educação Profissional (PEG/UFSM), os quais, obrigatoriamente, estão atuando nos primeiros anos de docência em um *campus* do Instituto Federal Farroupilha.

Para a seleção inicial, foi realizado um levantamento dos egressos do Programa Especial de Graduação Formação de Professores para a Educação Profissional (PEG) desde a sua criação, em 2009, até a última turma concluinte, no ano de 2012.

A pesquisadora teve acesso ao registro acadêmico do Curso através da Autorização Institucional (Apêndice A), e verificou, a partir deste momento, um total de 346 alunos egressos.

Logo após, este universo de egressos foi mapeado por meio da aplicação de um questionário via *Google docs*¹², (Apêndice B) que identificou os participantes que atuam como docentes no Instituto Federal Farroupilha, em Cursos Superiores de Tecnologia (CST).

Dos 346 docentes que receberam o questionário para a participação, apenas vinte declararam que gostariam de participar da pesquisa. A grande maioria não completou todo o questionário.

Os sujeitos que atendiam aos critérios da pesquisa foram contatados, recebendo um convite *online* para a participação (Apêndice C), com informações/orientações pertinentes à pesquisa e ao termo de confidencialidade (Apêndice D).

A seleção dos sujeitos da pesquisa foi feita por meio das respostas ao questionário enviado, considerando-se os critérios abaixo elencados:

¹¹ Acrônimo para modular *Object-oriented Dynamic Learning Environment*.

¹² Instrumento de pesquisa disponível no link:
<https://docs.google.com/forms/d/1tCB92c1LgEpz3lr-ZK_eTEfmxVi6wZob3uslDmHkd8/viewform>.

- ✚ Ser professor principiante na carreira docente.
- ✚ Ter até cinco anos de docência no Instituto Federal Farroupilha, nos diversos *campi*, frente à Curso Superior de Tecnologia (CST).
- ✚ Ter cursado o PEG na Universidade Federal de Santa Maria.
- ✚ Ser graduado em curso de bacharelado e concordar em participar da pesquisa mediante termo de consentimento livre e esclarecido.

Logo após esta seleção inicial a pesquisadora entrou em contato por *e-mail* e por telefone com cada sujeito da pesquisa, explicando como a pesquisa iria acontecer e verificando com cada um, os recursos tecnológicos que possuíam para permanecerem *online* na hora de responder às questões propostas, justamente para dirimir dúvidas sobre o questionário.

O recurso escolhido foi o questionário semi-estruturado, que foi enviado via *Google docs*, no qual os participantes ficaram *online*, em tempo real com a pesquisadora, em um horário pré-agendado, sendo que os sujeitos foram, no decorrer da investigação, interagindo em alguns momentos com a pesquisadora em uma comunicação síncrona e assíncrona, pois em alguns momentos eles tiravam dúvidas em relação a perguntas que não entendiam.

Para os momentos *online*, conversamos e definimos com cada participante qual seria o melhor instrumento, então utilizamos o *Skype*, o *Facebook* e o *Gmail*.

Na etapa referente à coleta de dados, planejamos a realização de entrevistas narrativas individuais com o propósito de captar, a partir dos entrevistados, como se configura o caminho da docência, da formação pedagógica aos primeiros anos de atuação nos cenários da Educação Básica Técnica e Tecnológica (EBTT), com destaque à atuação nos cursos superiores de tecnologia (CST).

Nesse passo, para que a entrevistadora não se distanciasse do foco no decorrer da entrevista, se fez importante a formulação de tópicos-guia, os quais, Gaskell (2010, p.66) define que são planejados “para dar conta dos fins e objetivos da pesquisa”.

As entrevistas narrativas individuais realizadas no âmbito desta pesquisa foram conduzidas pelos seguintes tópicos-guia:

- i) Motivações dos profissionais ao optarem e permanecerem na docência.

- ii) Dilemas enfrentados pelos/as docentes ao ingressar na EBTT e assumir turmas de CST.
- iii) Necessidades de formação surgidas no ingresso na carreira docente e no enfrentamento das especificidades dos CST.
- iv) Contribuições da formação dos egressos do PEG no início da experiência profissional docente na Educação Superior (CST).

Esses tópicos guia serviram para que o entrevistador delimitasse os elementos que o conduziram a contemplar o objetivo da pesquisa, evitando desvirtuamentos do propósito inicial, por ausência de critérios e/ou de estratégias metodológicas.

O questionário (Apêndice E) foi uma sugestão da banca e serviu, por meio dos tópicos guias, para que os objetivos da pesquisa pudessem ser alcançados.

Este questionário, já está destacado quando as pesquisadoras explicam os objetivos, mas para que fique especificado destacamos o quadro 2, que define as categorias e as perguntas referentes a cada uma delas.

As categorias que foram deduzidas surgiram através da impregnação da matriz conceitual reflexiva, conexão com os objetivos e a questão geral da pesquisa. As questões referentes a cada categoria foi uma sugestão da banca e serviu para detectar mais informações a respeito das categorias, conforme segue:

Cód.	Categoria	Questionário/Perguntas referentes a cada Categoria
1	Motivações profissional e opção/permanência na docência	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Razão de ter ido para a docência: Opção? Alternativa? Sugestão de alguém, quem? ➤ Satisfações: Alguma? Em relação a quê? Com que frequência?
Cód.	Categoria	Questionário/Perguntas referentes a cada Categoria
2	Dilemas enfrentados pelos/as docentes no ingresso na EBTT e nas turmas de CST	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Dificuldades sentidas nesse começo de docência no IF, especialmente em CST: Conteúdo? Motivar alunos? Relacionamento com colegas? Relacionamento com alunos? Manter a disciplina em sala de aula? Lidar com as diferenças? ➤ Pressões por um bom desempenho: Recebe? Vêm de onde? Como as recebe? O que é visto como bom desempenho? ➤ Frustrações: Alguma? Em relação a quê? Com que frequência?
Cód.	Categoria	Questionário/Perguntas referentes a cada Categoria
	Necessidades	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Disciplinas cursadas no PEG: O que proporcionou e deixou de proporcionar? Dificuldades encontradas? Foram superadas?

3	formativas no ingresso à docência na EBTT	<p>Como as superou?</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Opção pela DCG: Disciplina curricular de graduação. ➤ Estágio: O que proporcionou e deixou de proporcionar? Comentários que colocou no relatório de estágio? Dificuldades encontradas no estágio? Foram superadas? Como as superou? ➤ Sentimentos experimentados nesse começo de docência: Temor, de quê? Confiança, em quê? Tristeza, de quê? Alegria, de quê? (In)segurança, em relação a quê? (Des)ânimo, por quê? ➤ Falhas que já cometeu como professor no IF, em especial em CST: Na relação com colegas? Na relação com alunos? No planejamento? Na sequência didática? Na condução das aulas? Nas avaliações? ➤ Questionamentos já feitos: Quais? Formas que usou para expô-los? Foram aceitos?
Cód.	Categoria	Questionário/Perguntas referentes a cada Categoria
4	Contribuições da formação dos egressos do PEG no início à docência no CST	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Experiências profissionais anteriores: Quais como docente? Quais como não docente? O que tem transferido delas para a atual atividade como docente, especialmente em CST? ➤ Orientações e ajudas recebidas no começo de docência no IF: Quais? De quem? Em que têm ajudado? Em que são lacunares, especialmente em relação à docência nos CST? ➤ Descobertas (agradáveis e não agradáveis) nesse começo de docência no IF, especialmente em CST: Em relação ao contexto? Em relação à realidade da sala de aula? Em relação aos colegas docentes? Em relação aos alunos? Em relação às estratégias de ensino-aprendizagem? Em relação às tecnologias de ensino? ➤ Qualidades pessoais e profissionais que têm desenvolvido nesse começo de docência no IF, em especial em CST: Pontualidade? Assiduidade? Dedicção? Cordialidade? Curiosidade? Confiabilidade? Dinamismo? Organização? Participação? Equilíbrio? ➤ Leituras que tem feito: Conteúdo específico, quais? Pedagógicas, quais? Culturais, quais? ➤ Mentores: Há algum? De que áreas? Por que são importantes?

Quadro 2: Categorias da pesquisa e questionário.

É importante destacar que foi realizada uma entrevista piloto com uma voluntária do Instituto Federal, antes da realização das narrativas com os sujeitos, para testar a forma que a pesquisa seria realizada e fazer uma adaptação com antecedência, caso fosse necessário. Esta entrevista ocorreu com sucesso, possibilitando um bom aproveitamento da metodologia escolhida.

Os dados das entrevistas foram registrados e foram realizados *backups* dos momentos em que as entrevistas foram realizadas, além de terem sido gravadas em *pendrives* e *Compact Disc-Recordable (CD-R)*

Uma das dificuldades encontradas para a realização das entrevistas narrativas foi o agendamento do momento *online*, visto que, nestes períodos o acúmulo de atividades dos docentes, que foram identificados como sujeitos de pesquisa, era volumoso.

Outra dificuldade foi de concluir todas as entrevistas *online*, visto que muito preferiram terminar em outro momento e enviar no dia seguinte.

Para manter o anonimato dos sujeitos da pesquisa, a pesquisadora escolheu aleatoriamente nomes fictícios para representar cada docente. Nesse sentido, escolhemos as notas musicais, como forma de identificação dos sujeitos da pesquisa, já que a música, linguagem universal, está presente nas mais diversas situações, desempenhando assim um papel importante na sociedade. Desta forma, a designação foi feita pela ordem das realizações, sendo o primeiro sujeito foi identificado como *Clave de sol*, e assim sucessivamente.



Clave de sol	1. Primeiro sujeito entrevistado
DO	2. Segundo sujeito entrevistado
RE	3. Terceiro sujeito entrevistado
MI	4. Quarto sujeito entrevistado
FA	5. Quinto sujeito entrevistado
SOL	6. Sexto sujeito entrevistado
LA	7. Sétimo sujeito entrevistado
SI	8. Oitavo sujeito entrevistado

Quadro 3: Nomes Fictícios dos participantes da pesquisa

No quadro 4 apresenta-se a matriz analítica dos textos narrativos, partindo-se dos tópicos-guia e categorias que motivaram os sujeitos da pesquisa à construção

das narrativas e as inferências que foram produzidas a partir de excertos destas narrativas, as quais, por sua vez, conduziram aos subtópicos.

TÓPICOS-GUIA CATEGORIAS DE ANÁLISE	EXCERTOS DAS NARRATIVAS								INFERÊNCIAS/ RECORRÊNCIAS
	SUJEITO 1 Clave de sol	SUJEITO 2 DO	SUJEITO 3 RE	SUJEITO 4 MI	SUJEITO 5 FA	SUJEITO 6 SOL	SUJEITO 7 LA	SUJEITO 8 LA	SUBTÓPICOS – SUBCATEGORIAS OU AINDA CATEGORIAS EMERGENTES
Motivações dos profissionais ao optarem e permanecerem na docência.									
Dilemas enfrentados pelos/as docentes ao ingressar na EBTT e assumir turmas de CST.									
Necessidades de formação surgidas no ingresso na carreira docente e no enfrentamento das especificidades do CST.									
Contribuições da formação dos egressos do PEG no início da experiência profissional docente na Educação Superior (CST).									

Quadro 4 – Ilustração da Matriz analítica dos textos narrativos

1.3.4 A análise textual discursiva e a interpretação do *corpus*

As pesquisas qualitativas tem se utilizado cada vez mais de análise textual, desta forma, para que as informações recolhidas possam ser contempladas de forma a entrelaçar as interpretações feitas com o conteúdo científico, foi utilizado a metodologia da **Análise Textual Discursiva (ATD)** que, é descrita como:

[...] um processo que se inicia com uma unitarização em que os textos são separados em unidades de significado. Estas unidades por si mesmas podem gerar outros conjuntos de unidades oriundas da interlocução empírica, da interlocução teórica e das interpretações feitas pelo pesquisador. Neste movimento de interpretação do significado atribuído pelo autor exercita-se a apropriação das palavras de outras vozes para compreender melhor o texto (MORAES; GALIAZZI, 2007, p.2).

Para entender de maneira mais aprofundada o objetivo que nos levou a realizar este tipo de análise, nos subsidiamos em Moraes, que delimita as etapas denominadas como uma forma de metodologia da ATD.

O referido autor destaca quatro focos principais para a compreensão e apropriação das análises que denomina como, desmontagem dos textos, estabelecimento de relações, captando ao novo emergente e processo auto-organizado, nos quais os três primeiros constituem um ciclo:

1. *Desmontagem dos textos*: também denominado de processo de unitarização, implica examinar os materiais em seus detalhes, fragmentando-os no sentido de atingir unidades constituintes, enunciados referentes aos fenômenos estudados.
2. *Estabelecimento de relações*: processo denominado de categorização, implicando construir relações entre as unidades de base, combinando-as e classificando-as no sentido de compreender como esses elementos unitários podem ser reunidos na formação de conjuntos mais complexos, as categorias.
3. *Captando o novo emergente*: a intensa impregnação nos materiais da análise desencadeada pelos dois estágios anteriores possibilita a emergência de uma compreensão renovada do todo. O investimento na comunicação dessa nova compreensão, assim como de sua crítica e validação, constituem o último elemento do ciclo de análise proposto (MORAES, 2003, p.191-2).

Ao final desse processo configura-se um metatexto que resulta da interpretação que o pesquisador faz em relação aos dados que foram interpretados e os da pesquisa.

Para Moraes e Galiazzi (2007, p.7), a ATD corresponde a uma metodologia de análise de dados e informações de natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre fenômenos e discursos. “Insere-se entre os extremos da análise de conteúdo tradicional e a análise de discurso, representando um movimento interpretativo de caráter hermenêutico”.

Nas subseções seguintes, apresentaremos uma breve descrição sobre as etapas da Análise Textual Discursiva (ATD).

1.3.5 Fragmentação e categorização

Revisitando o subcapítulo anterior, indicamos aqui de maneira mais aprofundada os quatro focos destacados da ATD como metodologia de análise, com o objetivo de entender o processo de fragmentação e categorização.

A análise textual discursiva é entendida como um processo cíclico, no qual o pesquisador irá construir o metatexto por meio de uma análise exaustiva do *corpus* da pesquisa. A desconstrução do *corpus*, processo que envolve a *unitarização*, entende o seu auge como a construção definitiva do esquema categorial, no qual as categorias e subcategorias são os instrumentos fundamentais para a elaboração do *metatexto*, produto da ATD. Neste sentido:

O primeiro elemento do ciclo de análise é a desmontagem dos textos. Ao examinar esse elemento, fazemos em primeiro lugar, uma incursão sobre o significado da leitura e sobre os diversificados sentidos que esta permite construir a partir de um mesmo texto. Daí nos movemos para tratar do “corpus”, da análise textual, atingindo a partir disso, o cerne desse primeiro elemento da análise, que é a desconstrução e unitarização dos textos “corpus”. (MORAES; GALIAZZI, 2007, p.13).

Com esta primeira análise de tratamento do *corpus*, percebemos a importância de um envolvimento de impregnação aprofundado com os materiais analisados para que no decorrer do processo investigativo possam haver possibilidades de emergências de novas compreensões do fenômeno investigado.

O *corpus* é a matéria-prima da pesquisa e é constituído por meio das narrativas dos sujeitos, ou seja, para Moraes e Galiazzi,(2007, p. 16), “ a análise

textual concretiza-se através de um conjunto de documentos denominado *corpus*. Este representa as informações da pesquisa e, para obtenção de resultados válidos e confiáveis requer seleção e delimitação rigorosa.

O metatexto é construído a partir do *corpus* e este é formado pelas produções textuais captadas nas entrevistas com os sujeitos da pesquisa.

Moraes destaca as seguintes características deste conjunto de informações da pesquisa:

Os textos que compõem o *corpus* da análise podem tanto terem sido produzidos especialmente para a pesquisa, como podem ser documentos já existentes previamente. No primeiro grupo integram-se transcrições de entrevistas, registro de observação, depoimentos produzidos por escrito, assim como anotações e diários diversos. O segundo grupo pode ser constituído de relatórios diversos, publicações de variada natureza, tais como editoriais de jornais e revistas, resultados de avaliações, atas de diversos tipos, além de muitos outros (2003, p. 194).

O *corpus* desta pesquisa é constituído por oito entrevistas, realizadas por meio do recurso *Google Docs*, com professores do Instituto Federal Farroupilha, egressos do Programa Especial de Graduação para Educação Profissional da Universidade Federal de Santa Maria, e que estão atuando como docentes em Cursos Superiores de Tecnologias.

O segundo momento envolveu o processo de categorização, ou seja, depois de já realizada a construção e desconstrução e a pesquisadora já estava de posse do *corpus* da pesquisa, veio a fase de categorização.

Esta fase envolveu a formação das categorias, estas foram feitas com antecedência, já que a metodologia da ATD permite esta opção.

Para entender de maneira mais aprofundada o processo de categorização foi eleita a visão de Moraes e Galiazzi:

Um processo de comparação constante entre as unidades definidas no momento inicial da análise, levando agrupamentos de elementos semelhantes. Conjuntos de elementos de significados próximos constituem as categorias. (2007, p.22).

Para a realização da pesquisa optamos pelo método dedutivo-indutivo, pois este perpassa o método intuitivo também, tal como compreende Moraes:

Os dois métodos, dedutivo-indutivo, podem também serem combinados num processo de análise misto em que, partindo de categorias definidas *a priori* com base em teorias escolhidas previamente, o pesquisador encaminha transformações gradativas no conjunto inicial de categorias, a partir do exame de informações do *corpus* de análise. Nesse processo, segundo Laille e Dionne (1999), a indução auxilia a aperfeiçoar um conjunto prévio de categorias produzidas por dedução. (2003, pp. 197-198).

Inicialmente, foram deduzidas quatro categorias de análise, sem termos o contato com o *corpus* da pesquisa, quais sejam:

- ✚ Motivação profissional e opção/ permanência na docência;
- ✚ Dilemas enfrentados pelos/as docentes no ingresso na EBTT e turmas de CST;
- ✚ Necessidades Formativas no ingresso à docência na EBTT;
- ✚ Contribuições da formação do PEG no início à docência no CST.

A partir da impregnação do *corpus* foi feita a unitarização e dela surgiram as subcategorias, estas emergiram a partir de várias leituras e interpretações que foram sendo realizadas.

Nesta fase, foram realizadas várias leituras das entrevistas e no decorrer destas íamos fazendo anotações que pudessem nos ajudar no processo de unitarização. Com a impregnação concretizada, partimos novamente para o material constituinte do *corpus*, buscando identificar primeiramente as categorias.

A partir disso realizamos a Fragmentação/Unitarização: análise profunda do *corpus* na qual são marcadas as Unidades de Significado que, conforme as recorrências confirmam ou refutam as categorias. E, na sequência, a categorização: a construção do esquema categorial e coluna vertebral do metatexto e, por último, a construção do metatexto.

Ainda, nesta etapa de fragmentação e impregnação, podemos confirmar as categorias que foram elencadas, pela recorrência que tiveram nas narrativas e elencar as subcategorias que emergiram a partir da interpretação do *corpus*.

No quadro 5 podem ser visualizadas as categorias escolhidas e as subcategorias que emergiram através da impregnação do *corpus*.

Cód.	Categoria	Cód.	Subcategoria
3.1	Motivações profissionais e opção/permanência na docência	3.1.1	Afetividade
Cód.	Categoria	Cód.	Subcategoria
3.2	Dilemas enfrentados pelos/as docentes no ingresso na EBTT e nas turmas de CST	3.2.1	Motivação discente/desinteresse
		3.2.2	Ambiência Institucional
Cód.	Categoria	Cód.	Subcategoria
3.3	Necessidades formativas no ingresso à docência na EBTT	3.3.1	Programa especial de Graduação PEG
Cód.	Categoria	Cód.	Subcategoria
3.4	Contribuições da formação dos egressos do PEG no início à docência no CST		-

Quadro 5: categorias e subcategorias

1.3.6 A construção do metatexto

A construção do metatexto visou uma interpretação das pesquisadoras com o *corpus*, ou seja, foi neste momento que se expressaram as interpretações que o inferidas ao tomar contato com as narrativas, sob a luz das teorias elegidas.

A elaboração da estrutura do texto se deu pela identificação das unidades de significados das categorias, nas quais as pesquisadoras interpretaram e aproximaram os sentidos de cada categoria e subcategoria, interpretando e argumentando sobre os dados coletados.

Nesse prisma, pode-se dizer que a construção do metatexto, escrito através da Análise Textual discursiva, caracterizou-se conforme o entendimento de Moraes e Galiazzi:

Sua permanente incompletude e pela necessidade de críticas constante. É parte de um conjunto de ciclos de pesquisas em que, por meio de um processo recursivo de explicitação de significados, pretende-se atingir uma compreensão cada vez mais profunda e comunicada com maior rigor e clareza (2007, p.32).

O metatexto foi elaborado com o auxílio de um quadro de análise, em que transpomos por categorias e subcategorias todas as unidades de significados que foram identificadas no *corpus* dos textos narrativos.

Desta forma, ao escrevermos sobre cada categoria analisada, utilizamos as vozes do grupo de professores, estas estão representadas nos excertos selecionados com o propósito de enriquecer e fortalecer a validação dos resultados.

O metatexto está composto por seções e subseções que representam as categorias e subcategorias. Este metatexto originou o capítulo três, no qual, cada categoria vem acompanhada de excertos, que ilustram as interpretações acerca da problemática perseguida, em relação aos sujeitos da pesquisa.

1.3.7 Cenários e protagonistas

O cenário principal, palco da pesquisa, foi o Instituto Federal Farroupilha, onde os protagonistas atuam como professores principiantes. O Programa Especial de Graduação (PEG) foi envolvido como cenário de formação docente, curso no qual os protagonistas são egressos.

Na figura 2 pode-se observar a representação gráfica dos municípios do estado do Rio Grande do Sul onde se localizam *Campi* dos Institutos Federais Farroupilha:



Figura 2 - Panorama geográfico dos *campi* do IFFRS

Fonte: adaptado do mapa disponível em <<http://www.iffarroupilha.edu.br/site/>>.

O ingresso no programa (PEG) acontece semestralmente, mediante edital público de seleção e prevê entrevista e análise do currículo. Como requisito às vagas os alunos devem possuir diploma de curso superior em Bacharelado.

O curso oferece 150 vagas que são divididas em três turmas de cinquenta alunos cada, sendo que a oferta é semestral, com duas entradas anuais. O período de realização das aulas concentra-se aos finais de semana: sexta-feira à tarde, sexta-feira à noite e sábado pela manhã, com o objetivo de atender a demanda identificada por três unidades de ensino da UFSM: Centro de ciências rurais (CCR), Colégio técnico industrial de Santa Maria (CTISM) e Centro de Educação (CE), sendo o programa executado por este último. Esses encontros acontecem presencialmente em 80% da carga horária do curso, pois 20% é ministrada a distância, isto, com base na Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004, que revê a oferta de até 20% da carga horária total dos cursos na modalidade a distância¹³.

¹³ BRASIL. **Portaria MEC Nº 4.059**, de 10 de dezembro de 2004. Brasília: Diário Oficial da União: DOU, 13/12/2004, seção 1, p. 34.

A matriz curricular do curso possui uma carga horária total de 990 horas que são distribuídas entre os três semestres. Cada semestre é articulado por um seminário integrador de 30 horas, com objetivo de promover a integração total do curso.

Os estágios acontecem semestralmente e possuem uma carga horária de 105 horas cada, totalizando 315 horas ao final do curso. Estas atividades objetivam proporcionar a inserção e atuação do acadêmico no espaço de atuação docente, bem como, oportunizar ao estagiário, situações de ensino que possibilitem a aplicação de conhecimentos, a formação de atitudes e o desenvolvimento de saberes necessários à prática docente.

A matriz curricular do PEG/UFSM encontra-se dividida em três eixos que são:

- + 1º Semestre – Eixo relações entre políticas públicas e práticas educativas da educação profissional e tecnológica.**
- + 2º Semestre – Eixo Contextos e Organização da Educação Profissional e Tecnológica.**
- + 3º Semestre – Eixo práticas educativas na educação profissional e tecnológica.**

Estes eixos articulam os campos de conhecimentos que perpassam a formação deste professor, cuja docência não está limitada à sala de aula.

A matriz curricular do referido programa (Figura 3) justifica-se pela necessidade de formar profissionais capacitados para atuar nos diferentes níveis de Ensino.

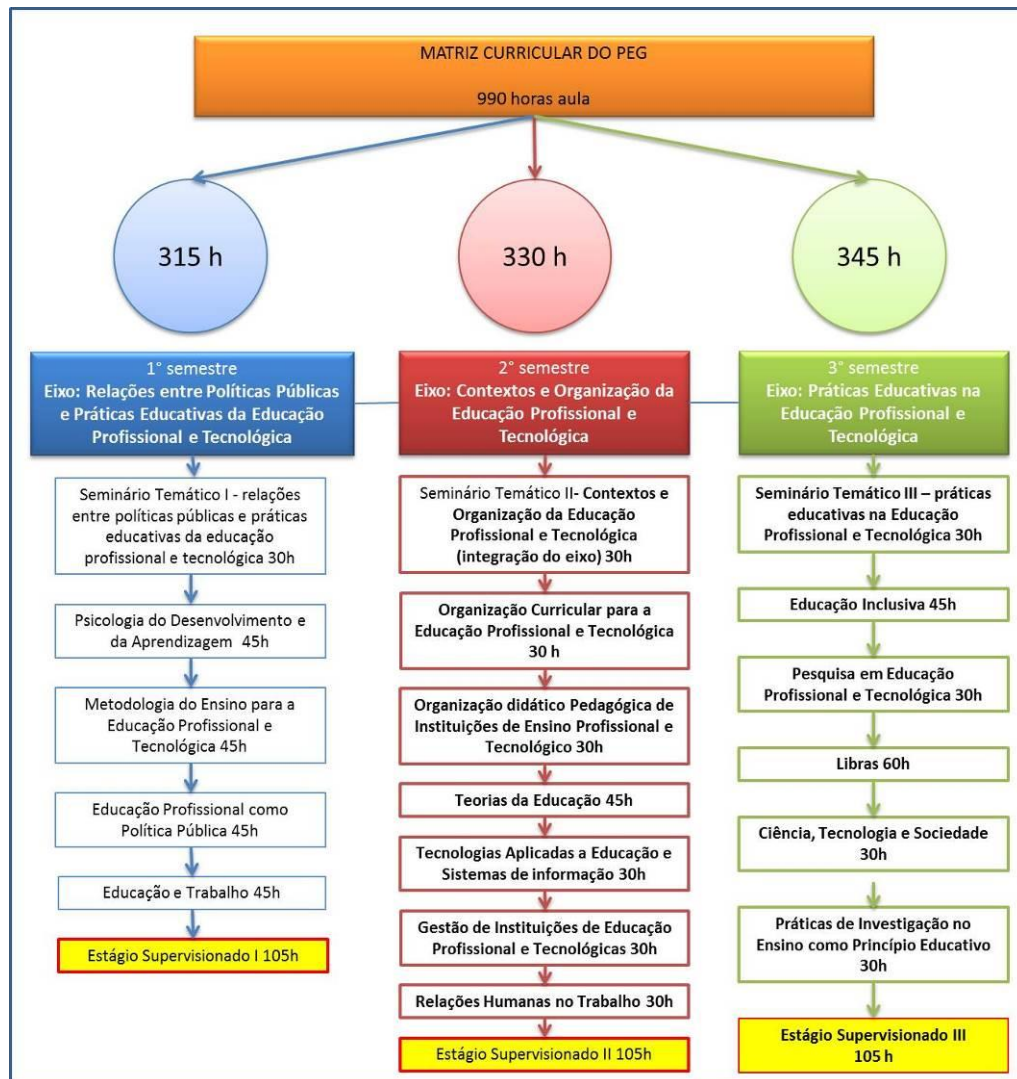


Figura 3 - Matriz Curricular do PEG/UFSM¹⁴

O acadêmico, ao término do referido programa, recebe o título de “Licenciado para a Docência na Educação Profissional”, na forma de apostilamento ao diploma de bacharelado, informação impressa no verso do diplomas de bacharelado, conforme modelo representado na figura 4:

¹⁴ Fonte: adaptada da Matriz Curricular do Programa Especial de Graduação para a Formação de Professores (PEG).



Figura 4 - Diploma de apostilamento

Embora a matriz curricular do curso tenha foco na Educação Profissional, portanto, sem ênfase às especificidades da educação superior, periodicamente é oferecida uma Disciplina Complementar de Graduação (DCG), com um projeto de 90 horas, envolvendo teorias e práticas da Pedagogia Universitária¹⁵.

1.3.8 Preceitos éticos

Considerando os preceitos da ética na pesquisa científica, envolvendo seres humanos, atendemos ao disposto na Resolução Nº. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde/Brasil que determina as normas e diretrizes regulamentadoras da pesquisa envolvendo seres humanos.

¹⁵ Esta DCG será explicitada no referencial teórico, dado sua importância no contexto desta pesquisa.

Nesse sentido, destacamos que pesquisa não colocou em risco a vida de seus participantes, não contendo caráter para provocar danos morais, psicológicos ou físicos.

No entanto, o envolvimento diante das assertivas apresentadas suscitou diferentes emoções, de acordo com a significação de seu conteúdo para cada sujeito da pesquisa.

O projeto que originou esta dissertação foi elaborado para ser analisado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM. Sendo assim, buscou-se atender às orientações do referido comitê para o encaminhamento do projeto por meio da Plataforma Brasil¹⁶, obtendo o parecer aprovado (Anexo A).

Foi encaminhada à reitoria do Instituto Federal Farroupilha uma solicitação de autorização institucional (Apêndice A) na qual constaram os objetivos da pesquisa e os procedimentos metodológicos para sua realização.

A pesquisadora comprometeu-se em preservar a privacidade dos sujeitos da pesquisa, expresso pelo Termo de Confidencialidade (Apêndice D), dispondo de elementos para prover a sua segurança e o seu bem-estar durante as fases do estudo.

Para os sujeitos da pesquisa, elaboramos um modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice F), sendo que antes de cada entrevista narrativa apresentamos o referido documento ao sujeito, solicitando a sua leitura e confirmação para a participação da pesquisa.

1.3.9 Fases e atividades referentes a pesquisa

Para melhor compreensão e para que os objetivos da pesquisa pudessem ser alcançados, esta pesquisa foi dividida em diferentes momentos:

¹⁶A Plataforma Brasil é uma base nacional e unificada de registros de pesquisas envolvendo seres humanos para todo o sistema CEP/CONEP. Ela permite que as pesquisas sejam acompanhadas em seus diferentes estágios - desde sua submissão até a aprovação final pelo CEP e pela CONEP, quando necessário - possibilitando inclusive o acompanhamento da fase de campo, o envio de relatórios parciais e dos relatórios finais das pesquisas (quando concluídas). Texto disponível em: <http://portal2.saude.gov.br/sisnep/Menu_Principal.cfm>.

MOMENTO INICIAL – ESTUDOS INTRODUTÓRIOS	Leituras e aprofundamentos conceituais da fundamentação teórica da pesquisa.
	Fichamentos, publicações.
	Disciplinas cursadas;
	Definição do tema que foi pesquisado, bem como seus objetivos, geral e específico, problema de pesquisa, a justificativa.
	Elaboração do desenho metodológico.
	Construção do referencial teórico.
	Análise do projeto de dissertação pela orientadora.
	Contato e autorização para realizar a pesquisa pelo Instituto Federal Farroupilha.
	Contratação da banca para a qualificação.
	Envio de uma cópia do projeto para os participantes da banca.
	Qualificação.
SEGUNDO MOMENTO – SELEÇÃO E CONTATO COM OS SUJEITOS E ENCAMINHAMENTOS DO PROJETO	Neste segundo momento, foi realizada a seleção dos sujeitos participantes da pesquisa, obedecendo aos critérios que foram elencados para a seleção.
	Contato inicial com os possíveis participantes, no qual foram apresentados os objetivos da pesquisa e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Neste contato, foi organizada uma agenda para a realização das entrevistas narrativas individuais.
	Envio do questionário para a primeira seleção.
	Contato inicial com cada participante, para marcar as entrevistas narrativas.
	Momento de análise das contribuições feitas pela banca com o objetivo de qualificar a pesquisa, feita através dos pareceres descritivo que cada uma enviou.
	Momentos de orientação com a orientadora.
	Encaminhamento do projeto de dissertação para a análise ao comitê de ética; (este não precisou de ajustes).
	Entrevistas realizadas individualmente com cada participante da pesquisa.
MOMENTO FINAL – ENTREVISTAS NARRATIVAS INDIVIDUAIS E TRATAMENTO DAS INFORMAÇÕES	Momento da Análise Textual Discursiva, no qual foram realizadas, pela pesquisadora, seguidas de análises e interpretações.
	Construção, compreensão e interpretação das informações encontradas no decorrer da pesquisa.
	Momento da construção do corpus e do metatexto.
	Mediação com a orientadora.
	Construção do texto dissertativo.
	Convite a banca, e envio da dissertação.
	Defesa da dissertação.

Quadro 6: Fases e atividades da pesquisa

CAPÍTULO 2 – MATRIZ CONCEITUAL REFLEXIVA

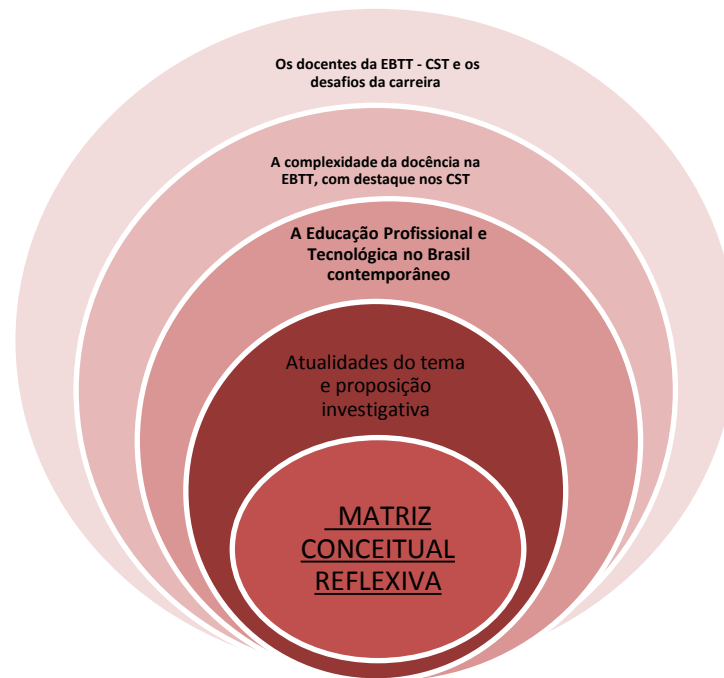


Figura 5 – Design da Matriz conceitual reflexiva

Ao pensarmos na construção de uma imagem que pudesse representar este capítulo, logo surgiu, a ideia do formato espiralado, visualizado acima, porque este nos remete a algo que está em movimento, em construção.

Desta forma, a matriz conceitual reflexiva, título que escolhemos para o capítulo dois deste trabalho de dissertação, dissolve de um aporte científico de saberes, no qual serão visualizados autores que darão a fundamentação teórica para a construção científica da dissertação.

A organização foi feita por meio de subseções, que explicam termos e verbetes encontrados nas palavras-chaves da pesquisa.

2.1 Atualidades do tema e proposição investigativa

Ao participar da disciplina Seminário Avançado II LP1: Formação, saberes e desenvolvimento profissional, como aluna do Curso de Mestrado em Educação, um dos desafios propostos foi o de fazer o estado da arte e do conhecimento em

relação aos descritores: **Formação docente, Formação Inicial, Formação continuada, Saberes e Desenvolvimento profissional.**

Isto, pois este trabalho de mapeamento viabiliza a análise das produções acadêmicas já existentes, ensejando a busca por um refinamento conceitual que visa agregar valor às teorias-fonte e/ou lançar novos desafios a partir da reflexão crítica sobre outras possibilidades no contexto educacional.

Nesse sentido, as fontes de pesquisa solicitadas foram anais dos últimos cinco anos do Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul (ANPED SUL), Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Congresso Internacional de Pesquisas (auto) Biográficas (CIPA), Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), bem como a consulta nos Periódicos da CAPES e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Santa Maria (BDTD).

A partir desta atividade buscamos por temas que se aproximassem da temática de pesquisa que foi desenvolvida na dissertação, assim, utilizamos as palavras-chaves e o título como referência para selecionar as produções, obtendo-se os resultados que serão descritos a seguir.

Nos anais da ANPED SUL, nos anos de 2008, 2010 e 2012 foram realizados mapeamentos de todos os trabalhos, dentre eles, destaca-se o artigo intitulado de **“Os cursos de formação de professores no Instituto Federal do Rio Grande do Sul: algumas considerações iniciais”**. Este trabalho possui palavras-chaves que se aproximam as que nos propusemos a pesquisar, mas expressa no corpo do resumo distanciamento em relação a esta pesquisa, pois tem como objetivo propor uma discussão acerca do processo de implantação dos cursos de formação dos Institutos Federais do Rio grande do Sul (IFRS).

Outro trabalho que foi localizado nas pesquisas feitas nos anais da ANPED SUL, que mereceu análise, foi o que aborda a **“Formação docente de professores que atuam nos cursos Superiores de tecnologia”**, contudo, este versou sobre a formação de professores de uma escola do município de Blumenau-SC, tendo como objeto de pesquisa a importância conferida aos aspectos técnicos e pedagógicos desta formação para atuação dos professores nos cursos superiores de tecnologias.

Na grande maioria do conjunto de trabalhos o foco estava voltado para a formação de professores no ensino Básico e Superior, mas não mencionavam os Cursos Superiores de Tecnologia (CST).

Em relação ao ENDIPE, foram analisados trabalhos e pôsteres, os quais, poderiam se aproximar com a temática ora proposta. Vários trabalhos mereceram aprofundamento, por se tratarem de análise de palavras-chave e títulos que estão em destaque, quais sejam:

- ✚ Reflexões sobre a docência na educação profissional.
- ✚ Necessidades de formação de professores nos primeiros anos de exercício na docência; Educação profissional, políticas e práticas profissionais: alunos, pais e professores nos institutos Federais.
- ✚ Fios que tecem a historicidade educação profissional no Brasil: determinações de uma trama desencadeada.
- ✚ Convergências e tensões da relação entre educação e trabalho na atuação docente no campo do ensino profissional: reflexões sobre diferentes níveis e espaços institucionais.
- ✚ O professor da educação profissional- Seus saberes, suas práticas e relação com a docência.

Ao aprofundamos as leituras dos artigos citados, com o intuito de identificar aproximações e distanciamentos em relação à nossa proposta de pesquisa, ficou perceptível que aquelas propostas não se enquadravam no objetivo precípua da nossa investigação e sim abordavam apenas a temática relativa à docência superior tecnológica, distanciando-se, em todos os casos, em relação aos sujeitos e objetivos do tema em foco.

No ENDIPE do ano de 2012 não foi encontrado nenhum trabalho com temas semelhantes aos já mencionados.

Nos anais da ANPED foram analisados todos os trabalhos, pôsteres e mini-cursos, especificamente dos Grupos de Trabalhos que direcionam para Formação de Professores (GT8), Trabalho e Educação (GT9), Política de Educação Superior (GT11) no qual poderiam se aproximar com a nossa temática.

No grupo de trabalho (GT 11) foi localizado um artigo que contempla a seguinte temática: “**Política de expansão dos cursos superiores de tecnologia: nova face de educação profissional e tecnológica**”, sendo que este artigo veio a contribuir para ampliar os conhecimentos e os saberes em analogia a temática dos Institutos Federais, porém apresenta distanciamento em relação ao problema desta pesquisa. Isto, pois objetivou caracterizar a configuração dos cursos superiores de tecnologia no interior do processo de democratização do acesso ao ensino superior brasileiro, bem como analisou se as razões elencadas nos documentos legais para a escolha desses cursos são realmente apontadas pelos alunos ao ingressarem neles, sem, contudo, adentrar na questão da formação docente dos primeiros anos dos Institutos Federais.

Já na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações¹⁷ (BDTD/UFMS), os temas propostos estavam mais voltados para a formação na educação básica e superior. Assim, não foi possível identificar trabalhos com foco na Educação Profissional Tecnológica, para a qual se direciona a presente pesquisa.

O estado da arte possibilitou delinear um panorama em relação às pesquisas e evidenciar as lacunas ainda existentes sobre a temática no contexto educacional.

Ao analisar os trabalhos referenciados e compará-los ao tema ora proposto observou-se que, embora as vinculações daqueles, para com este, não sejam exatamente as mesmas, pode esta pesquisa servir como conhecimento complementar aos estudos dos trabalhos indicados, visto que a recíproca já foi confirmada verdadeira.

Os achados de uma pesquisa desta natureza poderão direcionar novos olhares para compreender os dilemas e as necessidades de formação do/a docente que atua nos primeiros anos de docência na EBTT, especialmente nos cursos superiores de tecnologia.

Neste prisma, a pesquisa de dissertação virá a contribuir para a Linha de pesquisa: Formação, saberes e desenvolvimento profissional, visto que a mesma contribuirá para fomentar a disseminação do conhecimento, agregando mais saberes e reflexões frente à problemática levantada.

¹⁷ Disponível em: <<http://cascavel.cpd.ufsm.br/tede/>>.

2.2 A Educação Profissional e Tecnológica no Brasil contemporâneo

A educação profissional tecnológica vem ao longo dos anos ganhando espaço e se constituindo em importante área de formação perante a sociedade; mas nem sempre foi assim, imperava o entendimento de que os cursos de curta duração e de nível intermediário ofereciam qualificação inferior para suprir as demandas de mercado direcionadas àqueles que não tinham condições de realizar um curso superior. Esta configuração reflete a clássica dicotomia entre trabalho intelectual e trabalho manual, característica do modelo capitalista de produção.

Neste sentido, seu público-alvo é caracterizado por Tavares (2012) como “jovens e adultos da classe trabalhadora e parte da classe pequeno-burguesa ou classe média que historicamente não tiveram acesso à Educação Profissional e Superior públicas”.

Esta visão vem se transformando no decorrer dos anos; O papel da Educação profissional pode ser assim descrito:

Promover o desenvolvimento do país por meio da oferta à população de ensino, pesquisa e extensão, em sintonia com as demandas dos Arranjos Produtivos Locais. Formar professores para suprir a carência de profissionais habilitados enfrentada pela Educação Básica, sobretudo na área de Ciências.

Formar técnicos tecnólogos e engenheiros em áreas específicas, de modo a contribuir para o desenvolvimento de setores estratégicos da economia nacional. (TAVARES, 2012, p. 10).

Atualmente, a Educação Profissional e Tecnológica no Brasil é exercida por um conjunto de instituições, dentre elas destaca-se às que compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, instituída pela Lei nº 11.892, de 28 de dezembro de 2008.

Segundo o Art. 1º da lei referenciada, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, no âmbito do sistema federal de ensino, vinculada ao Ministério da Educação e constituída pelas seguintes instituições:

I - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Institutos Federais;
II - Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR;
III - Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG;
IV - Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais; e ([Redação dada pela Lei nº 12.677, de 2012](#))
V - Colégio Pedro II.

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia detêm número majoritário das vagas destinadas à educação profissional e tecnológica em todo o território nacional e configuram-se como sua principal referência na oferta de ensino de qualidade. No artigo 2º da referida lei, estes são definidos como:

Instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e *multicampi*, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos às suas práticas pedagógicas. Os Institutos Federais compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Desta forma, os Institutos Federais atendem uma demanda muito diversificada, compreendendo a Educação Básica - Ensino Fundamental e Médio, e a Educação Superior.

No que se refere à Educação Básica, os Institutos Federais são responsáveis por uma ampla oferta de cursos sendo que a maior parte de suas vagas deve ser destinada à Educação Profissional integrada, concomitante ou subsequente ao ensino médio; ao Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA; e ao Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos, na Formação Inicial e continuada com ensino fundamental – PROEJA FIC.

Quanto à Educação Superior, os Institutos Federais são instituições certificadoras de Cursos de Graduação e Pós-Graduação. No âmbito da Graduação, podem ofertar licenciaturas, bacharelados e Cursos Superiores de Tecnologia (CST).

Atendendo a uma das características dos Institutos Federais, os Cursos Superiores de Tecnologia configuram-se como possibilidade de assegurar a

verticalização do ensino, ou seja, o estudante poderá iniciar e prosseguir sua formação numa mesma instituição de ensino. Por meio do Parecer CFE nº 1.060/73 surge a denominação usada atualmente – Cursos Superiores de Tecnologia – e seus egressos identificados como “tecnólogos”. Segundo Machado:

Pela legislação brasileira, torna-se tecnólogo quando se obtém um diploma após a integralização de um curso de tecnologia. Esses cursos se definem simplesmente por serem abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio equivalente e porque se estruturam para abranger áreas especializadas e atender necessidades de setores da economia (MACHADO, 2008, p. 2).

Assim, os cursos citados apresentam, no Art. 6º da lei supracitada, as seguintes características e finalidades que se destacam:

I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional; II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais; III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infra-estrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão; IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal; V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica; VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino; VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica; VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico; IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente.

Ao fazer uma interpretação das características dos Institutos Federais percebe-se que são muitas as contribuições que este vem desempenhar para a sociedade, pois se espera formar no sentido de qualificar cidadãos para a atuação profissional em vários setores da economia.

Desta forma, observa-se que o papel de um tecnólogo é de extrema importância para a sociedade, pois seu papel visa ações como:

Estudar, planejar, projetar, especificar e executar projetos específicos da área de atuação. Na CBO atual, a de 2002, também está registrado. Aparece como exercício profissional, que exige curso superior de nível tecnológico, com atribuições de planejar serviços e implementar atividades, administrar e gerenciar recursos, promover mudanças tecnológicas, aprimorar condições de segurança, qualidade, saúde e meio ambiente (MACHADO, 2008, p. 13).

Mediante as atribuições do tecnólogo apresentadas, configura-se a necessidade de uma formação específica para atuar neste nível de ensino; face a isto, foram estruturados cursos voltados à formação profissional, facilitados pela proposta do REUNI.

O Programa de Apoio a Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, configura-se numa das ações integrantes do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em reconhecimento ao papel estratégico das Universidades Federais para o desenvolvimento econômico e social do país.

No decreto citado, ficou estabelecida a finalidade do REUNI expressa no objetivo a seguir: “criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais”.

Por meio do REUNI foi também favorecida a criação e implementação do Programa Especial de Graduação responsável pela Formação de Professores para a Educação Profissional (PEG) na UFSM, que articula diferentes espaços de ensino para oferecê-lo: Centro de Educação (CE); Centro de Ciências Rurais (CCR); Colégio Técnico Industrial (CTISM), Colégio Politécnico e Colégio Agrícola de Frederico Westphalen.

A comunidade do CCR e do CTISM demonstrou interesse em gerir o curso de forma partilhada com o Centro de Educação (CE), a partir da estrutura requerida pelo REUNI, no ano de 2007. Convém esclarecer que esta proposta foi ofertada a todos os centros que, por sua vez, demonstrariam interesse e necessidade de formação e aprofundamento em relação à formação docente.

Desta forma, o PEG foi criado e vem ao encontro de uma proposta de formação que contemple um profissional capacitado para atuar nas diferentes modalidades de ensino, em etapas distintas do desenvolvimento humano e também em espaços escolares e não escolares.

Como foi anteriormente explicitado, o professor para atuar na EBTT precisa se adaptar às diversas configurações da docência e, com isso urge a importância de iniciativas que priorizem a formação docente para subsidiar a qualificação e o fortalecimento destes profissionais que atuam em diferentes contextos e com sujeitos de diferentes níveis de ensino.

Desta maneira, será abordada nas próximas seções a complexidade da docência, tendo a Educação Profissional e Tecnológica como contexto principal.

2.3 A complexidade da docência na EBTT, com destaque nos CST

Compreender a docência no Ensino Superior é algo que vem provocando diferentes reflexões, uma vez que, em sua grande maioria, as instituições de ensino não apresentam propostas de formação específicas e direcionadas para este nível de ensino.

Os docentes que atuam nos cursos superiores são oriundos, em sua maioria, de cursos de bacharelado, nestes não há a preocupação com uma formação voltada para a docência. Os cursos de licenciatura possuem um enfoque direcionado para a Pedagogia da Educação Infantil, Anos iniciais, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN n 9394/96)¹⁸, orienta que a formação docente voltada à Educação Superior está a cargo dos cursos de pós-graduação *strito sensu* (mestrado e doutorado); no entanto, o que se observa é que tais cursos priorizam a formação do pesquisador. A partir daí, questiona-se: quem é o responsável pela formação dos docentes da educação superior e, em especial, dos que atuam na educação profissional tecnológica?

Há, portanto, uma grande carência de formação pedagógica para atuação de professores no ensino superior, o que tem despertado questionamentos e estudos

¹⁸ “Art.66. A preparação para o exercício do magistério Superior far-se-á em nível de pós- graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”.

em relação a essa prática docente. Maciel (2009) assim problematiza: “se os cursos de formação não formam os docentes para a educação superior e tecnológica, quem os forma”?

Neste sentido, a autora destaca que:

Uma possibilidade de resposta empírica a essa questão poderá estar na própria trajetória acadêmica do professor, o que ainda não garante a qualidade de sua formação, nem uma pedagogia específica, cuja intencionalidade conduza à inovação da docência Universitária para uma educação emancipatória. (MACIEL, 2009, p.64).

A discussão acerca da docência no Ensino Superior implica compreender a constituição do ser professor como um ser unitário, que tem sua trajetória docente marcada por aspectos relativos tanto pela dimensão pessoal quanto profissional.

Para Maciel (2009), a formação do professor de Ensino Superior carece de uma pedagogia específica, pois tem uma cultura própria.

Seguindo a mesma reflexão de Maciel, destacamos Cunha (2010, p.25), que acrescenta dizendo que a atividade de docência é entendida “como uma atividade complexa, exige tanto uma preparação cuidadosa como singulares condições de exercício, o que pode distingui-la de algumas outras profissões”.

De alguma forma, Tardif (2002) nos traz esta ideia também de complexidade quando enfatiza que saberes não são conhecimentos empíricos que se esgotam no espaço da prática, no chamado ‘aprender fazendo’. Ele necessita de uma base conceitual docente.

Para Moreno e Ruiz, a carência de formação profissional na docência superior culmina em práticas pedagógicas individualistas que se acentuam, isto é, o professor trabalha de forma independente, sua atenção é voltada para o desenvolvimento profissional individual, com as seguintes palavras:

Las prácticas pedagógicas individualistas se acentúan en este nivel educativo com mucho énfasis, y los profesores gozan de un margen de autonomia suficiente como para trabajar comuna gran dosis de independencia, lo que los permite centrar su atención preferentemente en su desarrollo profesional (MORENO; RUIZ, 2006, p. 925)¹⁹

¹⁹ “As práticas pedagógicas individualistas se acentuam neste nível educativo com muita ênfase e os professores gozam de uma margem de autonomia suficiente como para trabalhar com uma grande dose de independência, o que os permite centrar sua atenção preferencialmente em seu

Vindo ao encontro deste pensamento de práticas individualistas e saberes pessoais, destacam-se as reflexões de Bolzan, que amplia o conceito de práticas reflexivas e destaca a importância do compartilhamento de saberes.

Refletir sobre a prática pedagógica parece ser um dos pontos de partida, pois compreender o processo de construção de conhecimento pedagógico de forma compartilhada implica compreender como se constitui esse processo no cotidiano da escola, local de produção cultural, espaço de encontros e desencontros, de possibilidades e limites, de sonhos e desejos, de encantos e desencantos, de atividades e reflexão, de interação e de mediação nesta construção que não é unilateral, mas que acontece à medida que compartilhamos experiências, vivências, crenças e saberes (2009, p.27).

A docência não é algo que naturalmente se coloca como profissão; ela requer preparo, estudo, pesquisa e práticas integradas à realidade. Cunha (2010) chama atenção para que a mesma não seja concebida como um dom; este pensamento carrega um certo desprestígio da condição acadêmica do professor, uma vez que relega os conhecimentos pedagógicos a um segundo plano e desvaloriza o campo da formação do docente de todos os níveis, principalmente o universitário, esquecendo-se que esta profissão faz parte de *um campo minado de ideologia e valores*.

Neste mesmo prisma, Isaia descreve que a docência universitária/superior:

Compreende as atividades desenvolvidas pelos professores, orientadas para a preparação de futuros profissionais. Tais atividades são regidas pelo mundo de vida e da profissão, alicerçadas não só em conhecimentos, saberes e fazeres, mas também em relações interpessoais e vivências de cunho afetivo, valorativo e ético, o que indica o fato da atividade docente não se esgotar na dimensão técnica, mas remeter ao que de mais pessoal existe em cada professor (2006, p.374).

Dessa forma, observa-se que a docência universitária enlaça saberes e mudanças que são específicas em um percurso que envolve uma ampla complexidade. Esta complexidade, que faz parte da constituição do docente, vem sendo destacada por Cunha (2010, p. 20) quando afirma que “na prática dos

professores, sempre entendida na sua imbricação cultural, política, os saberes se misturam num amálgama, que reflete a complexidade do ato pedagógico”.

O exercício da docência no Ensino Superior requer alguns conhecimentos específicos, didáticos e saberes experienciais que são próprios da prática docente. Esse pensamento vem ao encontro das ideias de Cunha:

O exercício da docência nunca é estático e permanente; é sempre processo, é mudança, é movimento, é arte; são as novas caras, novas experiências, novo contexto, novo tempo, novo lugar, novas informações, novos sentimentos, novas interações (2010, p. 31).

A autora citada afirma em seus conceitos que a docência no Ensino Superior exige do profissional diferentes reflexões para que ele possa proporcionar aos discentes aprendizagens significativas.

Desta forma, a docência no Ensino Superior vai sendo constituída no decorrer da trajetória de vida pessoal e profissional, e estas podem ser entendidas como:

Trajetória Pessoal: envolve a perspectiva subjetiva do professor quanto ao desenrolar do seu ciclo vital, no qual as marcas da vida e da profissão se interpenetram, mas mantêm sua especificidade própria. Esse percurso pessoal tem com marco significativo a idade adulta. Esta se caracteriza pela possibilidade de mudanças e transformações, o que envolve, simultaneamente, perdas, ganhos, aquisições e novas reorganizações. Assim, no decorrer da vida pessoal, vai-se alterando o modo como os adultos/ professores e o mundo transacionam, influenciando-se mutuamente. (RIEGEL, 1979; ISAIA, 1992, 2003a). **Notas:** a possibilidade atual de a idade adulta estender-se até os 75 anos permite aos professores manterem-se ativos no meio acadêmico e colaborarem com a formação de novas gerações de profissionais, bem como com a de futuros mestres e doutores. Dessa forma, a atividade gerativa, própria à docência, pode aliar-se à sabedoria e ambas contribuírem para o sentido de realização, tanto na dimensão pessoal quanto profissional desses sujeitos (ISAIA, 2006, p. 367).

Trajetória Profissional: processo que envolve o percurso dos professores em uma ou em várias instituições de ensino nas quais estão ou estiveram atuando. É um processo complexo em que fases da vida e da profissão se entrecruzam, sendo único em muitos aspectos. **Notas:** nesse processo, as diversas gerações pedagógicas, responsáveis por distintos modos de inteirar-se do mundo pedagógico, gestá-lo ou governá-lo, não se sucedem naturalmente umas às outras, mas entrelaçam-se de diversas formas, representando diferentes maneiras de vivenciá-lo, sendo o mesmo percebido e enfrentado de forma idiossincrática. (HUBERMAN, 1989; ISAIA, 2001a) (ISAIA, 2006, p. 368).

Acreditando que não há formação inicial para este nível, o docente acaba buscando modelos nas suas experiências quando alunos o que implica o risco de realizar práticas repetitivas e reprodutoras.

Diante de toda esta complexidade, é importante fazer referência aos diferentes momentos da constituição da docência, explicitados por movimentos definidos por Isaia e Bolzan (2010, p.2) como “movimentos construtivos da docência²⁰”. Estes, “caracterizam-se pela produção dos modos de aprender e se fazer professor, mas apesar da estreita inter-relação entre ambos, estes apresentam especificidades próprias”.

Além de dinâmicos, os movimentos são assimétricos, isto é, constituem-se em múltiplas direções, muitas vezes, contraditórias. De acordo com suas principais características, as autoras organizam os movimentos construtivos da docência em etapas, são elas: **preparação à carreira docente; entrada efetiva na carreira docente; repercussão da pós-graduação na carreira** e por último a etapa relativa à **autonomia docente**, entendida como um processo de apropriação gradativa do campo pedagógico, movimento que se constitui a partir de um processo adaptativo à docência como profissão.

Além destas autoras, Garcia (2008) enfatiza que os anos iniciais da docência são marcados pelo período de transição de estudante a professor. O autor destaca este período afirmando que:

²⁰ A partir dos achados da pesquisa *Ciclos de vida profissional de professores do ensino superior: um estudo sobre trajetórias docentes* identificou-se **movimentos construtivos da docência superior** (ISAIA e BOLZAN, 2007b, 2007c; ISAIA, 2008.). Estes movimentos são apreendidos no processo autobiográfico que abarca os diferentes momentos da carreira docente desde o seu preparo prévio, envolvendo trajetória vivencial dos professores e o modo como eles articulam o pessoal, o profissional e o institucional e, conseqüentemente, como vão se [trans] formando, no decorrer do tempo. Os movimentos, assim configurados, carregam as peculiaridades de cada docente e de como ele interpreta os acontecimentos vividos e não se apresentam de forma linear, mas correspondem a momentos de ruptura ou oscilação, responsáveis pelo aparecimento de novos percursos que podem ser trilhados pelos docentes. Consideram: as trajetórias pessoais e profissionais dos professores; o modo como, a partir das marcas dessas trajetórias, enfrentam e concebem a docência; a contextualização epistemológica das áreas específicas de conhecimento e do saber acadêmicos a que estes sujeitos estão ligados; e de que maneira podem ser articulados os diversos saberes e fazeres próprios à construção da mesma.

Los profesores principiantes necesitan poseer un conjunto de ideas y habilidades críticas así como la capacidad de reflexionar, evaluar y aprender sobre su enseñanza de tal forma que mejoren continuamente como docentes. Ello es más posible si el conocimiento esencial para los profesores principiantes se puede organizar, representar y comunicar de forma que les permita a los alumnos una comprensión más profunda del contenido que aprenden²¹. (GARCIA, 2008, p. 12).

Para compreender este período na trajetória pessoal e profissional do docente, é pertinente abordar as ideias de Abraham (1986), quando se refere à existência de constantes labirintos na profissão docente. Muitos professores vivenciam experiências labirínticas constantes na vida profissional docente e não se dão conta de que precisam tomar decisões, encontrar caminhos, cujo horizonte nem sempre é à saída do labirinto, mas um contínuo conhecimento de si que permite a caminhada por entre os becos sem saída, retornando ao caminho e retrocedendo muitas vezes para avançar depois. Nesta fase é fundamental ter consciência e disposição para buscar soluções.

É necessário também considerar que cada docente constrói sua carreira quando compreende que está inserido em um sistema multidimensional constituído pelas relações do indivíduo consigo mesmo e com o grupo, percebendo as concepções de docência nos diferentes ciclos profissionais.

Ainda de acordo com Abraham (1986), a relação entre o eu individual e o eu coletivo, de certa forma, estão entrelaçados em planos complexos e, a percepção deste momento está diretamente relacionada ao seu desenvolvimento cognitivo. Daí a importância do trabalhar rumo à aprendizagem docente e à autonomia, uma vez que, segundo Cunha:

Dessa maneira assumir a complexidade é desvelar o ofício de professor como requerente de múltiplas condições para seu exercício. Nesse sentido, estamos entendendo o professor como um intelectual que, como base de seus status profissional, tenha algum grau de autonomia (2010, p. 23).

Este processo de formação e adaptação docente nunca acaba; ele é mais intenso no início da inserção docente, pois a transição de aluno a professor exige

²¹ Os professores principiantes possuem um conjunto de ideias e habilidades críticas assim como a capacidade de refletir, avaliar e aprender sobre o seu ensino de tal forma que melhorem continuamente como docente. Isso é mais possível se o conhecimento essencial para os professores principiantes se puder organizar, representar e comunicar que forma que lhes permita ao alunos uma compreensão mais profunda do conteúdo que aprendem. (**tradução livre**).

um preparo, sendo características marcantes dos anos iniciais e que ao longo do processo vai perdendo a atenção do professor devido à rotina da prática reiterativa.

Visto que esta pesquisa destaca apenas os caminhos na EBTT em relação aos primeiros anos iniciais da carreira até cinco anos destacamos que são três fases do ciclo vital apresentado por Isaia (2009) - **iniciação, predomínio e velhice** - que as transpõe para docência superior. Neste caso, a iniciação corresponde aos primeiros anos da carreira, à entrada na docência desde sua formação inicial.

Hüberman (1992) vem acrescentar dizendo que os ciclos de vida profissional serão mobilizados, nesta pesquisa, especialmente em relação à entrada na carreira docente, no qual se insere o contexto de investigação, correspondente ao que o autor define como fase de “sobrevivência” e “descoberta” – tempo em que o professor confronta-se com o novo e explora possibilidades de ação para então gradativamente avançar à fase de “estabilização”.

2.4 Os docentes da EBTT - CST e os desafios da carreira

Ao analisar a formação inicial dos docentes que atuam nos cursos superiores de tecnologias (CST) verifica-se que, em sua grande maioria, a opção profissional não foi direcionada à carreira docente.

Provenientes de cursos de bacharelado, tais profissionais motivados por diferentes aspectos, viram na docência voltada à educação profissional uma oportunidade de trabalho.

O docente que presta concurso para atuar nas Instituições da **Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**²² é denominado Professor do

²²A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação foi instituída pela Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008 no âmbito do sistema federal de ensino e é constituída pelas seguintes instituições: [I] Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Institutos Federais; [II] Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, que se configura como universidade especializada; [III] Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG; todas estas possuindo natureza jurídica de autarquia, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar; e [IV] Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais, sendo estabelecimentos de ensino pertencentes à estrutura organizacional das universidades federais. Tecnologia.

Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e em sua área de atuação poderá estar incluso uma variedade de atuação. Ao exercer esta docência, assume a responsabilidade de atender a Formação Inicial e Continuada (FIC), o ensino básico (disciplinas do ensino médio geral e do técnico), a graduação nas suas três modalidades (bacharelado, licenciatura e tecnológica) e dependendo de sua titulação em cursos de pós-graduação, *lacto* e *stricto sensu*, uma clientela composta por jovens e adultos, atividades de pesquisa e extensão. Isto faz com que tenha diferentes demandas de atuação, de público e formativa.

Como foi evidenciado, os Institutos Federais (IFs) assumem diversas possibilidades de atuação docente, sendo que os profissionais podem atuar nos componentes curriculares da sua área de formação inicial e continuada, em espaços escolares e não escolares, com jovens e adultos que estejam matriculados na educação básica (ensino médio), nas três modalidades de graduação existentes no país, na pós-graduação e em cursos de FIC.

Na maioria das vezes, estes professores exercem simultaneamente a docência em mais de um nível de ensino, problematizando um caráter híbrido, pois atuam em diferentes níveis de ensino em um curto espaço de tempo. Trata-se da docência verticalizada, uma das características inerentes ao conceito de IF.

Fazendo uma conexão com a iniciação à docência, destacada por Garcia (2008), o início da carreira docente é um período de adaptação e transição de estudantes a professor ou de profissional não-docente a profissional docente. Muitos desses docentes estão trilhando a sua caminhada com experiências que carregaram do seu fazer enquanto aluno e/ou profissional não-docente, e que estão sendo adaptadas ao seu fazer pedagógico.

Refletindo sobre este aspecto, surgem os seguintes questionamentos:

- Como este profissional docente do Instituto Federal, que possui uma demanda tão diferenciada de ensino, adapta-se a este contexto no início de sua carreira?
- De que maneira este profissional se identifica profissionalmente?
- Como este profissional percebe a sua atuação docente nos diferentes níveis e modalidades de Ensino?

São muitos os desafios enfrentados por estes profissionais atuantes frente à realidade dos Institutos Federais. Os docentes necessitam de uma formação que venha ao encontro de uma pedagogia voltada para a educação profissional e tecnológica em todas suas modalidades e níveis.

Os programas de formação são escassos e os existentes estão voltados para a docência na Educação Profissional.

Como exemplo, destes cursos de formação, destaca-se o PEG (Programa Especial de Graduação de Formação de Professores para a Educação profissional) cujo foco principal é a formação para a Educação profissional, no entanto, traz em sua base curricular uma disciplina intitulada Disciplina Curricular de Graduação (DCG) - “**Docência na Educação Superior**”. Esta disciplina possui 90 h (sendo 45h presenciais + 15h EaD + 30h práticas), é oferecida semestralmente e tem caráter optativo.

A disciplina foi criada com os objetivos de adentrar a dimensão pedagógica, especificidade da formação profissional docente e possibilitar a articulação entre os saberes específicos das áreas profissionais, científicas e tecnológicas e os saberes da docência.

Esta disciplina vem agregar ao processo formativo desses profissionais oriundos de uma área não pedagógica, possibilitando uma imersão no processo cíclico de ação-reflexão-ação sobre um referencial direcionado para a formação da docência na Educação Superior. Os discentes têm a possibilidade de vivenciar atividades de inserção na docência aliando teoria e prática e utilizando-se de recursos tecnológicos do ambiente virtual de ensino-aprendizagem livre *moodle*, através de atividades que são realizadas com práticas a distância.

Com este intuito, a DCG Docência no Ensino Superior, destaca-se como um aporte importante ao Programa Especial de Graduação, visto que permite mesmo que de maneira sucinta, agregar saberes para a formação docente.

De certa forma o PEG se preocupa com a formação voltada à educação superior ainda que não a priorize. Sendo assim é demarcado um passo de formação à docência tecnológica, porém quando concebida de forma isolada pouco agrega saberes para a formação docente, uma vez que este processo exige uma trajetória que vai além de um curso de formação inicial ou continuada.

Assim, ao finalizar esta reflexão é novamente retomada a ideia de que a educação profissional tecnológica encontra-se atualmente em expansão, fato que nos faz pensar sobre a qualidade de ensino nas Instituições. Isto direciona o olhar para a formação pedagógica dos profissionais que promovem, organizam e dinamizam esta modalidade de educação, pois se espera ainda das Instituições que se qualifiquem “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”, conforme consta no Inciso VI do artigo 6º, da Lei nº. 11.892/2008. No artigo 7º, a referida Lei explicita que a Rede deverá:

VI - ministrar em nível de Educação Superior:

- a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;
- b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a Educação Básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional.
- c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento;
- d) cursos de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e
- e) cursos de pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica.

Refletindo sobre o texto de Lei aqui citado, questiona-se sobre a formação inicial docente nos primeiros anos de carreira para atuar na Educação básica, técnica e tecnológica EBTT. E formação, nesta pesquisa, é entendida como:

Processo Formativo Docente: engloba tanto o desenvolvimento pessoal quanto profissional dos professores envolvidos, contemplando de forma inter-relacionada ações auto, hétero e interformativas. Logo, o que se designa por processo formativo compreende um sistema organizado no qual estão envolvidos tanto os sujeitos que se preparam para serem docentes quanto aqueles que já estão engajados na docência. **Notas:** é um processo de natureza social, pois os professores se constituem como tal em atividades interpessoais, seja em seu período de preparação, seja ao longo da carreira. Os esforços de aquisição, desenvolvimento e aperfeiçoamento de competências profissionais subentendem um grupo interagindo, centrado em interesses e necessidades comuns. **Termos Relacionados:** autoformação, heteroformação e interformação (ISAIA, 2006, p. 351).

Desta forma, inserimos na discussão sobre formação autores como Alarcão (2003), Pimenta (1997), Pimenta e Anastasiou (2010), Imbernon (2009) e Cunha (2010), com a ideia de espaço e lugar de formação. Para aprofundar e enriquecer o entendimento, reportamo-nos às ideias de Cunha, quando diz que:

O lugar é um espaço preenchido, não desordenadamente mas a partir de quem o ocupa. Nem sempre os espaços de formação dos docentes da educação superior são ocupados, e por essa razão, não se transformam em lugares. Os lugares são preenchidos por subjetividades. É nesse sentido, que os espaços vão se constituindo, lentamente como lugares. (2010, p. 55).

Segundo a autora nem todo o lugar pode ser visto como lugar de formação, pois para que este possa ser compreendido quem o ocupa deve preenchê-lo com subjetividade, e fazer intermediações no sentido de se colocar como protagonista atribuindo sentido para a sua formação.

Alarcão vem colaborar com estas idéias destacando em seus estudos de que a reflexão crítica sobre a prática baseia-se na consciência que o professor faz de seu lugar de formação:

A noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não criativo, como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores. É central, nesta conceptualização, a noção do profissional como uma pessoa que, nas situações profissionais, tantas vezes incertas e imprevistas, atua de forma inteligente e flexível, situada e reativa. (2003, p. 44).

Desta forma, Alarcão estabelece a ideia de lugar de formação, quando destaca o processo reflexivo, com o que caracteriza o ser humano. Ter consciência de seus atos reflexivos subteme-se a exteriorização do que foi aprendido.

Imbernon, afirma que:

Não podemos separar a formação do contexto de trabalho ou nos enganaremos no discurso. Assim, tudo que se explica não serve para todos nem em todo o lugar. O contexto condicionará as práticas formativas e sua repercussão no professorado e, é claro a inovação a mudanças. (2009, p.10).

Este mesmo autor destaca a importância da relação entre a teoria e prática no processo de formação, a conexão das duas faz com que a tenacidade do que está sendo aprendido possa ser concretizado com as reflexões entre ação-reflexão-ação.

Para contribuir com esta reflexão destacamos neste contexto Freire (2004), Pimenta e Anastasiou (2010), que compactuam com a ideia de que a teoria e a prática são indissociáveis no contexto formativo.

Nesta mesma direção Bolzan, explicita que o processo de construção da práxis implica em compreender que,

ao refletir sobre sua ação pedagógica, o professor estará atuando como um pesquisador da sua própria sala de aula, deixando de seguir cegamente as prescrições impostas pela administração escolar (coordenação pedagógica e direção) ou pelos esquemas pré estabelecidos nos livros didáticos, não dependendo de regras, técnicas, guia estratégicos e receitas decorrentes de uma teoria proposta/imposta de fora, tornando-se ele próprio um produtor de conhecimento profissional e pedagógico (BOLZAN, 2012, p. 17).

Em síntese, o professor que reflete sobre sua ação docente, fazendo conexões com a práxis, tem a possibilidade de desvelar possibilidades de agir em prol de uma educação transformadora.

CAPÍTULO 3: O ENFRENTAMENTO DA REALIDADE: NARRATIVAS DE DOCENTES SIMULTANEAMENTE EM FORMAÇÃO E INÍCIO DE CARREIRA

3.1 O enfrentamento da realidade: narrativas de docentes simultaneamente em formação e início de carreira

Este capítulo tem por finalidade apresentar as interlocuções da pesquisadora com as narrativas do grupo de professores, cuja interpretação é orientada pela Matriz Conceitual Reflexiva. Ao tomar contato com as narrativas, fez-se necessário um entrelaçamento com os aportes teóricos referenciados no corpo do texto com o intuito de melhor compreendê-las interpretá-las e elaborar sínteses que auxiliassem na construção do metatexto.

Com base na compreensão acerca das vivências dos participantes buscamos, a título de contribuição, responder aos questionamentos que vêm destacados como o objetivo geral da pesquisa e a questão da pesquisa.

Nestes questionamentos estão incluídas as configurações dos caminhos da docência no instituto federal farroupilha: da formação aos primeiros anos da carreira na educação profissional e tecnológica com destaque à atuação nos cursos superiores de tecnologia (CST). Desta forma, os resultados dessa pesquisa serão apresentados com a finalidade de contribuir com os estudiosos da área e, principalmente, com aqueles diretamente responsáveis pela [re] construção das práticas pedagógicas na educação profissional tecnológica.

Para isso, o texto elaborado reflete o embasamento da pesquisa, desde sua delimitação inicial referente às relações das categorias/subcategorias, objetivos e os autores com os quais dialogamos durante todo o percurso investigativo.

Para discussão e entendimentos a estrutura do capítulo se orienta pelo esquema categorial apresentado no final do capítulo um.

O presente capítulo será composto por excertos do quadro de análise²³ que foram selecionados para ilustrar as interpretações e, portanto, são representativos no conjunto de vozes referentes a uma categoria ou subcategoria.

²³ Neste trabalho quando falamos em relatos, fala e vozes, estes tem caráter de identificar o grupo de oito sujeitos que fizeram parte da pesquisa.

Desta forma, devido à impregnação do *corpus* da pesquisa, as categorias que foram elencadas foram confirmadas e, devido a recorrências de algumas narrativas, surgiram algumas subcategorias emergentes. Destacamos na sequência a primeira categoria.

3.2 Motivações dos profissionais ao optarem e permanecerem na docência

Esta categoria representa o núcleo do objetivo específico, “Conhecer as motivações dos profissionais ao optarem e permanecerem na docência”. Esta categoria foi confirmada devido ao reaparecimento contínuo no *corpus*.

O grupo de professores relatou diferentes motivações que culminaram na opção pela docência, bem como, na permanência nesta condição. Dentre estas, destacamos as vozes dos docentes, nos relatos de FA e RE, os quais possuem similar relato em relação aos demais entrevistados:

Fui para a docência por minha opção mesmo. Desde o início da graduação já tinha como objetivo fazer mestrado e doutorado e seguir na docência. (...) Logo que terminei a graduação ingressei no Mestrado e imediatamente após para o Doutorado, (...). (FA) ♪ ♪

Uma alternativa que apareceu após ter terminado o mestrado. (RE) ♪

Como se denota dos relatos paradigmas, ambas as entrevistas, tiveram como opção a docência, visto que, **FA** relata que já pretendia a docência desde a graduação, enquanto **RE**, demonstrou que o ingresso na docência foi eleita entre as alternativas que possuía, após a conclusão de seu mestrado.

No mesmo sentido, observa-se na amostra dos quadros de análise constantes do Anexo B, que os demais entrevistados possuíram a mesma motivação para ingresso na educação superior.

Portanto, conclui-se que o ingresso na educação superior, nos IFs, se deu por opção dos entrevistados.

Em relação à permanência deste mesmo grupo nos quadros da educação superior, obtivemos as seguintes constatações:

Por estar motivado, sempre recebo muitos elogios dos alunos e da direção pedagógica. Os alunos são sempre o termômetro, e não escondem satisfação e insatisfação. (MI) ♪♪

Satisfação quando um aluno realiza as tarefas com criatividade. (CLAVE DE SOL) ♪#.

Com as vozes narradas pelos docentes podemos perceber que a permanência na carreira docente se dá pelo fato, principalmente, da resposta positiva dos alunos em relação ao trabalho desenvolvido, e pelo resultado obtido pelos alunos através da sua profissão.

Tal resultado traz à baila o já conhecido ensinamento de Freire (2004, p. 23): “Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam não se reduzem à condição de objeto, um do outro”.

Não obstante, através de um processo de unitarização, cumpre destacar um segundo aspecto que influenciou os entrevistados no ingresso na docência superior, qual seja, a afetividade que os professores tiveram com pessoas durante seu percurso formativo.

Por serem próximas as respostas dos entrevistados, nasce uma subcategoria emergente da pesquisa realizada, que pode ser visualizada no subitem a seguir:

3.2.1 Afetividade

Ao analisarmos o *corpus*, observamos que os docentes que optaram pela docência tiveram influências significativas, no decorrer do percurso, e o grupo de docentes destacou que estas influências foram de seus mestres, familiares e amigos.

Quando visualizamos nas narrativas o indicador afetividade as ideias de Isaia retornam com intensidade:

O professor é um ser unitário, entretido tanto pelo percurso pessoal(ciclo vital), quanto pelo profissional(os diversos caminhos construídos ao longo da profissão) Vale entender que ele se forma a partir das relações que estabelece com os outros que lhe são significativos (2009 pag. 96).

Desta forma, esta narração vem ao encontro do que a autora destacou, que a construção da docência ocorre no seu processo formativo entrelaçando a vida pessoal e profissional.

Percebemos que no posicionamento destes docentes vem explicitado a relação afetiva que eles tiveram durante seus percursos de formação, quando perguntamos qual a razão de você ter ido para a docência, foi uma Opção? Alternativa? Sugestão de alguém, quem?

E isto pode ser confirmado com o relato dos docentes identificados como CLAVE DE SOL, RE e MI:

E tenho exemplos de professores, que antes mesmo do IF, me deixaram alguma influência: minha tia que foi diretora da escola que fiz o ensino fundamental e médio; meu orientador do mestrado de informática; e minha prima, que também foi minha professora na graduação (área de informática). Eles são grandes exemplos de atuação pra mim, pois são profissionais responsáveis e dedicados, que gostam do que fazem e tentam sempre estimular seus alunos a conquistar seus objetivos. Também são humildes e compreendem as dificuldades dos seus alunos, ajudando-lhes sempre que possível. (CLAVE DE SOL) ♪#

Minha mãe professora de geografia. (RE) ♪

*Sugestão da minha esposa que me ama e via talento em mim.
(MI) ♪♪*

Confirmando a percepção anterior de afetividade na opção pela docência, Tardif colabora acrescentando que:

Um componente emocional manifesta-se inevitavelmente, quando se trata de seres humanos. Uma boa parte do trabalho docente é de cunho afetivo, emocional. Baseia-se em emoções, em afetos, na capacidade não somente de pensar nos alunos, mas igualmente de perceber e de sentir suas emoções, seus temores, suas alegrias, seus próprios bloqueios afetivos. (2012, p. 130).

Esta citação vem ao encontro do que o grupo de docentes destacaram nas narrativas em relação a motivação e permanência na docência. O relato veio em prol de que esta motivação acontece por estarem atuando em sala de aula e, principalmente, quando a turma valoriza o seu fazer docente, podendo ser ratificado com a narrativa seguinte:

Muito bom ser docente. Principalmente quando, por exemplo, os alunos fazem uma surpresa e te presenteiam pela chegada do filho, por exemplo. (MI) ♪♪

Frente a esta reflexão, destacamos Freire (2004, p. 67) ao problematizar as relações afetivas no processo de docência em suas palavras, “como ser educador, se não desenvolvo em mim a indispensável amorosidade aos educandos com quem me comprometo e ao próprio processo formador de que sou parte?”.

Continuamos a reconhecer que a docência constitui-se como espaço que transpõe a dimensão técnica, que vem permeada por conhecimentos, e também, por meio das relações interpessoais e vivências afetivas, com valores éticos, o que tem aparecido em nossa pesquisa, como observamos do entrevistado **MI**.

O que move o docente a escolher a docência como profissão e permanecer nela são também a relação afetiva que se desenvolve no percurso de formação entre docentes/discentes. Assim, identificamos que a docência acontece por meio das vivências pessoais e profissionais que foram significativas nos caminhos percorridos na vida pessoal e profissional.

Abalizando este raciocínio, aduz Isaia:

Desse modo, a atividade docente não se esgota na dimensão técnica, mas remete ao que demais pessoal existe em cada professor. Assim, a docência superior apoia-se na dimensão da interação de diferentes processos que respaldam o modo como os professores concebem o conhecer, o fazer, o ensinar, e o aprender, bem como o significado que dão a esses elementos. (2006, p. 367).

Em suma, identifica-se um ciclo motivacional que transita pelo aspecto afetivo discente em relação ao docente, que culmina na “criação” de futuros professores, justamente, pela relação (profissional/pessoal) entre estes atores.

Referido ciclo confirma o fenômeno de que as relações profissionais e pessoais não são dissociadas, pois o atual discente, influenciado positivamente (afetivamente) à docência, poderá, posteriormente, seguindo a carreira, influenciar seus próprios discentes no mesmo caminho de atuação.

3.3 Dilemas enfrentados pelos/as docentes ao ingressar na EBTT e assumir turmas de CST

Em contrapartida ao item 3.2, cumpre destacar aspectos que desmotivam o grupo docente pesquisado.

Assim, a Categoria ora abordada representa o núcleo dos objetivos específicos, que é de identificar os dilemas enfrentados pelos/as docentes ao ingressar na EBTT e assumir turmas de CST. Esta categoria foi confirmada devido à recorrência das narrativas, o que fez surgir duas subcategorias emergentes, as quais serão abordadas em subitens, oportunamente, nos itens 3.3.1 e 3.3.2 que se encontram nas páginas, 87 e 88.

Ao tomar contato com o *corpus* da pesquisa, verificou-se que alguns docentes enfrentam diversos dilemas ao ingressar na EBTT, e assumir turmas de CST, o que garantiu a confirmação da categoria escolhida *a priori*.

Diante do contexto, percebe-se que o objeto deste trabalho, ganhou maior relevância quando se encontrou uma multiplicidade de dificuldades enfrentadas por estes professores. Entre os principais dilemas narrados, estão:

- i) Falta de orientação do setor pedagógico.
- ii) Assumir turmas de diferentes níveis.
- iii) Planejamento em relação a disciplinas dissociadas.
- iv) Grande quantidade de carga horária.
- v) Desinteresse dos discentes (item 3.3.1).
- vi) Ambiência institucional (item 3.3.2).

Primeiro, começamos explicando a categoria, *dilemas enfrentados pelos/as docentes ao ingressar na EBTT e assumir turmas de CST*.

As principais abordagens encontradas estão relacionadas à dificuldade para fazer o planejamento das aulas, o excesso de disciplinas a serem ministradas, e o receio de não ser um bom professor. Para ilustrar estas considerações destacamos as narrativas dos docentes FA e SOL.

Como Professor Substituto, meu maior desânimo ou temor é quando recebo a grade de disciplinas para o próximo semestre e vejo que nele há 6 disciplinas diferentes para serem ministradas por minha responsabilidade. Não vejo alternativa para um Professor preparar aulas boas para 6 áreas do conhecimento distintas. (FA) ♪♪

A minha dificuldade foi de planejar aulas de várias disciplinas ao mesmo tempo e concomitante a isso, várias outras atividades no campus, exigindo a participação dos docentes. (SOL) #♪

Percebe-se que estas são características marcantes na entrada efetiva na carreira docente, visto que estes profissionais se encontram nos primeiros anos de docência, que neste trabalho consideramos até cinco anos, com o entendimento de Garcia (2008).

Isaia, Maciel e Bolzan (2011, p. 428) vem colaborar com este entendimento, destacando que a “entrada na carreira apresenta como característica marcante a falta de preparação específica para este nível de ensino”.

Percebemos que os primeiros anos de docência vêm representados pelas descobertas do ofício de ensinar, com a práxis diária, visto que estes profissionais não têm uma preparação prévia para atuar em cursos superiores de tecnologias, visto que são bacharéis e a formação existente não atende completamente este dilema de formação.

Desta forma, os docentes vão se construindo com as experiências que trazem, como estudantes, nas observações de estágios e práticas de sala aula, ao observar seus professores. Com este enfoque, Garcia (1999) destaca que este tipo de profissional “aterriça como Puedas²⁴” no contexto profissional.

Nesse sentido, aprofundaremos esta discussão com o olhar de Tardif (2002) quando enfatiza que saberes não são conhecimentos empíricos que se esgotam no espaço da prática, no chamado ‘aprender fazendo’. Ele necessita de uma base conceitual docente.

Estes dilemas tornam-se compreensíveis a partir das leituras que foram realizadas acerca da necessidade de formação, visto que os entrevistados se encontram no início da carreira docente nos IFs, o que revela oportuna a presente abordagem, aprofundará a necessidade de formação no item 3.4.

Quanto as sub-categorias emergentes, cumpre retomar, pela ordem:

3.3.1 A primeira subcategoria está relacionada com a motivação que os professores esperam de seus alunos e com o desinteresse por parte dos alunos em relação às aulas.

3.3.2 A segunda vem ao encontro da ambiência docente, ou seja, como estes profissionais estão se sentindo no lugar de trabalho.

²⁴ “aterriça como podes” (Tradução livre).

Por uma questão metodológica, passamos a analisar as categorias individualmente, iniciando no aspecto que diz respeito ao (des)interesse dos alunos, assim relatados:

3.3.1 Motivação discente/desinteresse

Esta subcategoria surgiu ao observarmos, por meio das narrativas do grupo de docentes, a recorrência dos profissionais ao relacionar os dilemas enfrentados com a motivação discente.

O grupo demonstra em suas falas, frustração e tristeza quando os alunos não correspondem as suas expectativas:

(...) Cheguei motivado, cheio de assuntos para conversar e a turma estava totalmente desmotivada e dispersa. (MI) ♪♪

Frustração quando não consigo desenvolver uma boa aula, seja por falta de planejamento ou devido ao mau comportamento dos alunos. (CLAVE DE SOL) ♪♯

Constatamos que os docentes consideram que desenvolveram uma boa aula na dependência da reação dos alunos.

Assim, percebe-se uma relação direta entre docente e discente, sendo esta interação o principal critério do docente para medir a qualidade de sua aula.

Nas narrativas fica explicitado que os docentes sentem dificuldade em aceitar as conversas paralelas, mas eles sabem que é importante o diálogo. O professor FA vem representar o pensamento do grupo dizendo que:

A minha maior dificuldade no IFF com certeza é relacionada a manutenção da disciplina (entenda-se por disciplina as conversas paralelas durante a aula) dentro de sala de aula. Mas também entendo que parte delas iniciam pelo fato que sempre busco opiniões dos alunos, e isso muitas vezes acaba por iniciar conversas paralelas aos assuntos. Mas creio que não são excessivas a ponto de atrapalhar o entendimento dos alunos que continuam a participando da aula. (FA) ♪♪

Percebe-se neste relato que o professor valoriza o diálogo reflexivo sobre a aula, motivando os alunos quando lhes pede opiniões acerca dos temas propostos em sala de aula.

Freire (2004, p. 136) explica a importância da dialogicidade entre professor e aluno e acrescenta que, “o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento da história”.

Desta forma, não se pode dizer que há uma exatidão que assegure o sucesso da trajetória formativa, este dependerá de uma implicação pessoal/profissional.

Certamente os professores iniciantes têm expectativas sobre suas carreiras, mas há indicadores de que estas nem sempre estão ligadas à condição da boa docência. Para ela não foram preparados e nem sempre refletem sobre o sentido da relação entre ensino e pesquisa. Por outro lado, não encontram nos ambientes que os acolhem uma cultura de valorização das práticas pedagógicas. Sua progressão funcional também pouco depende dessa avaliação. Ao mesmo tempo precisam de um clima favorável ao seu desenvolvimento profissional. E este necessariamente inclui o reconhecimento de seus alunos (CUNHA, 2011, p. 211).

A aprendizagem docente envolve a adição de experiências que foram significativas e foram construídas muitas vezes por ensaio e erro. Estes ensaios pode se tornar o que muitas vezes é flagelante para os professores iniciantes e seus estudantes.

Concluindo, tem-se que a desmotivação dos docentes pesquisados tem como causa o fato dos alunos demonstrarem desinteresse nos conteúdos apresentados.

3.3.2 Ambiência Institucional

A ambiência é concebida como uma unidade dialética que traduz o impacto das condições objetivas, subjetivas e intersubjetivas em que se exerce a docência, sobre a atuação e o desenvolvimento profissional (MACIEL, 2000).

Esta subcategoria foi identificada devido ao grupo de professores manifestar dilemas enfrentados em relação a ambiência institucional, ou seja, nos relatos do grupo se destaca a falta de apoio institucional na entrada na carreira docente dos

IFs, fato este que prejudica a atuação docente, pois, muitas vezes, se sente inseguros e não sabem para quem recorrem no momento de solicitar ajuda.

Não tive orientações do Setor Pedagógico ou qualquer outro setor do IF. Tudo foi repassado pelos próprios professores. Acho que há uma falha na falta de comunicação e orientação do próprio setor pedagógico e do departamento de ensino com os professores iniciantes. Eles deixam essas orientações para os coordenadores dos cursos para evitar conflitos, pois em alguns pontos há divergência de ideias e informações, como por exemplo no registro de aulas. (CLAVE DE SOL) ♯

Ficou explicitado, na fala do professor CLAVE DE SOL, que o setor pedagógico é um ponto de referência para os docentes que ingressam no Instituto Federal, pois o grupo de professores deixa claro nas narrativas que quando necessitam de alguma informação a respeito das aulas, não obtém este apoio, e necessitam recorrer aos colegas de docência para sanar algumas dúvidas.

A ambiência institucional pode ser entendida em uma primeira observação como condições necessárias para prática docente e ela constitui o percurso para uma resiliência²⁵ profissional, que é vista como a capacidade adaptativa do profissional em resolver os desafios recorrentes da profissão.

Desta forma é perceptível que os docentes que estão nos primeiros anos de sua profissão no Instituto Federal, estão vivenciando uma resiliência profissional, pois estão enfrentando desafios adaptativos como: primeiros anos de docência em contexto diferentes de atuação, pois eles atendem uma demanda que vai desde a educação básica até os cursos superiores de tecnologias (CST).

A preocupação em desenvolver aulas atrativas e motivar os alunos, como já foi evidenciado na subcategoria anterior, sem ter bases epistemológicas concretas na docência, visto que são bacharéis e dominam os saberes de sua área de formação.

²⁵ Para Sousa (2009, p. 70) a “Resiliência Profissional na Educação Superior é uma capacidade potencial para o desempenho profissional, a partir da competência pedagógica e profissional dos formandos e seus formadores, para o desempenho profissional adequado e para estarem preparados para intervir no sentido da inovação e da transformação nos diversos contextos onde irá ocorrer a sua ação”.

Estes desafios podem ser visualizados com a fala do grupo de professores que vem representada por CLAVE DE SOL.

Também acho frustrante o desequilíbrio na distribuição de carga horária entre os professores. (CLAVE DE SOL) ♯

A partir do relato nos questionamos sobre os desafios que os docentes vêm enfrentando, visto que o grupo destaca que não tem apoio da coordenação como suporte pedagógico e transitam em diferentes disciplinas com diferentes níveis de ensino, com uma grade elevada de carga horária.

Garcia (2008) argumenta que diante estes fatores que incidem nas circunstâncias do ambiente de trabalho é apropriado que o professor seja um “*experto adaptativo*”. Assim, podemos entender que o professor diante dos desafios enfrentados na sua práxis docente precisa estar preparado para uma aprendizagem para toda a vida e pronto para responder com alternativas inusitadas e com elevado nível de conhecimento e destreza situados na realidade em que se apresenta.

Nos primeiros dias de IF recebi ajuda do coordenador do curso onde atuo. Entretanto, os professores são em geral bastante atarefados e não sobra muito tempo para orientações. Portanto, fui descobrindo as coisas no momento da dificuldade. Mas quando necessário procurava auxílio de colegas do IF, que em geral sempre foram bastante solícitos às minhas necessidades. (FA) ♯

Este professor relata que foi descobrindo a prática docente no momento da dificuldade, isso registra que ele vem fazendo o papel de um professor adaptativo com a nova realidade na qual se encontra.

Em vias de conclusão, cabe citar:

A resiliência docente como capacidade adaptativa perante as condições oferecidas pelo ambiente universitário (ambiência exterior) e o modo de enfrentamento das dificuldades enfrentadas pelo professor ingressante (ambiência interior), tornando ainda mais complexo o seu processo de socialização. Esses fatores se agravam, principalmente, quando não existe uma acolhida e um programa de inserção de novos docentes, fortalecendo-os para as situações inéditas que estão enfrentando, propiciando a

superação de aspectos limitadores em si mesmo e no ambiente universitário. (ISAIA; BOLZAN e MACIEL. 2011, p. 427).

Denota-se, portanto, que a resiliência docente entre os professores vem ocorrendo por meio das experiências e práticas vivenciadas em sala de aula, ainda que sem orientação pedagógica, esta resiliência, está se concretizando através das relações interpessoais obtidas com o grupo de trabalho em uma ambiência institucional.

3.4 Necessidades de formação surgidas no ingresso na carreira docente e no enfrentamento das especificidades do CST

Esta categoria de análise está pautada no objetivo específico de descrever as necessidades de formação surgidas no ingresso na carreira docente e no enfrentamento das especificidades do CST, e nos permitiu identificar por meio das narrativas do grupo de professores as necessidades formativas no ingresso na carreira docente e no enfrentamento com os cursos superiores de tecnologias, (CST).

Esta categoria também contribui no sentido de reavaliar o Programa especial de graduação (PEG), para formação de professores, pois um dos critérios para a seleção dos sujeitos era ter cursado o programa.

Ao tomarmos contato com o *corpus* das narrativas e termos uma atenção especial para a categoria que foi definida, logo percebemos que esta foi concretizada através da recorrência das vozes que ali interpretávamos.


Sobre as necessidades formativas, foram várias as opiniões destacadas, cada uma delas com as suas especificidades de formação, mas todas vieram relacionadas ao Programa Especial de Graduação PEG, visto que todos são Egressos do mesmo.


Desta forma vamos descrever as necessidades formativas, com destaque a subcategoria Programa Especial de Graduação.


3.4.1 Programa Especial de Graduação

O Programa Especial de Graduação (PEG) foi envolvido como cenário de formação docente, curso no qual os protagonistas são egressos. Desta forma, cabe fazer uma análise crítica reflexiva em relação ao que foi destacado pelos sujeitos em relação às necessidades formativas.

O grupo de professores destacou que não sabia da existência da disciplina curricular de graduação “Docência no Ensino Superior”, a única disciplina voltada para o ensino na Educação Superior, modalidade que atualmente o grupo de professores atua. O relato do grupo vem expressado pelos discursos dos docentes abaixo:

Não sei que disciplina é esta. (SOL) # 

Não cursei nenhuma DCG. (MI) 

Esta disciplina não foi ofertada ou desconheço esta oferta. Frequentei o PEG entre 2012 (1º e 2º semestre) a 2013 (1º semestre) (CLAVE DE SOL) 

Desta forma faz-se necessário refletir sobre esta disciplina e da importância da mesma para a formação, visto que o grupo não sabe da sua existência.

Vale lembrar que esta disciplina foi pensada e construída com o objetivo de imergir na dimensão pedagógica e possibilitar aos alunos fazer um elo de ligação dos saberes específicos de suas áreas de formação com os saberes pedagógicos tão necessários para que eles possam transitar nas suas áreas de atuação que abarcam diferentes níveis de ensino com públicos bem diversificados.

Outros desafios de formação que foram destacados ao PEG foram a quantidade de atividades exigidas durante as disciplinas, visto que o grupo trabalha quarenta horas no Instituto Federal. O relato das vozes do grupo de docentes vem representado pela narrativa do docente SI e destaca que não tiveram como aprofundar as leituras devido ao grande número de atividades.

[...] As dificuldades encontradas baseiam-se novamente na quantidade de tarefas que tínhamos que cumprir e a minha falta de tempo, mas no final das contas, consegui escrever o relatório abordando todos os pontos necessários. (CLAVE DE SOL) ♯

O PEG em um primeiro momento foi uma obrigatoriedade e por isso me causou rejeição. Num segundo momento, já durante o curso repensei e reconheci a importância das discussões, leituras e convivência com professores e colegas. Não lembro de uma disciplina específica que foi muito difícil, as dificuldades encontradas era em função da falta de tempo para as atividades.(SI) ♯

Ficou visível, nos relatos, este desafio referente à falta de tempo para a realização das atividades, devido a grande quantidade de leituras e atividades, tendo em vista as demais atividades profissionais do grupo.

Não podemos esquecer que os estudantes do PEG são oriundos de bacharelado, de diversas áreas de formação, logo, para muitos deles as leituras exigidas no curso foi complexa, o que dificultou, muitas vezes, o entendimento. Isto é verificado no relato do docente FA, quando diz que:

Em relação aos conteúdos tive pequenas dificuldades, que considero naturais por serem disciplinas não trabalhadas durante a pós-graduação, entretanto, vencidas conforme descrito acima. (FA) ♯

Como foi destacado acima, estes alunos não dispõem de muito tempo, pois estão em regime de quarenta horas aulas nos Instituto Federal Farroupilha, sede da pesquisa. Outrossim, vale lembrar que além das atividades frente ao professor, os alunos ainda cumpriam vinte por cento da carga horário do Curso, na modalidade a distância, via plataforma moodle.

Cabe, em vias de conclusão, alguns questionamentos também em relação ao perfil do aluno que faz parte deste curso de formação, bem como em relação aos

próprios docentes que ministram as aulas no PEG. O discurso representado pelo docente SI, vem a contribuir para estes questionamentos quando se destaca, nas vozes do grupo, que a crítica em relação ao PEG é também em relação aos professores que nunca trabalharam com a Educação Profissional.

Apesar de alguns entrevistados destacarem o PEG como sendo um Curso em desenvolvimento, com suas falhas, para outros, este Curso foi compreendido como um espaço de formação, o que pode ser visualizado na categoria a seguir.

3.5 Contribuições da formação dos egressos do PEG no início da experiência profissional docente na Educação Superior (CST)

O próximo objetivo veio completar esta discussão que é de analisar as contribuições da formação dos egressos do PEG no início da experiência profissional docente na Educação Superior (CST)

Esta categoria surge do núcleo do objetivo específico e pode ser visualizada logo abaixo com os relatos de docentes que destacam o PEG, como lugar de formação.

Gostei muito de ter cursado o PEG, a maioria das disciplinas foram importantes para a minha formação pedagógica, e pude aproveitá-las durante a minha experiência como docente, a qual iniciei praticamente junto com o PEG. Em resumo, o PEG me proporcionou maior compreensão sobre a importância do planejamento detalhado das aulas, da pesquisa no ensino técnico, dos diferentes tipos de estratégias de ensino, das diferentes formas de avaliar. O que faltou, apesar de termos tido disciplinas que trataram sobre legislação, foi uma maior (ou melhor) abordagem do assunto, que acredito ser extremamente importante. (CLAVE DE SOL) ♯

As disciplinas do PEG, em geral, foram excelentes. Eu não tive nenhuma dificuldade. (LA) ♯

Logo, percebemos nos relatos destacados que a formação no PEG se tornou um lugar de formação, pois os docentes deram este significado ao afirmarem que as disciplinas foram importantes para a formação pedagógica. A constituição de um espaço garante a possibilidade de formação, mas não a sua concretização. (CUNHA, 2010).

Isto, pois, vem sendo definido por Cunha ideia de transformação do Espaço em Lugar:

A dimensão humana é que pode transformar o espaço em lugar. O lugar se constitui quando atribuímos sentido aos espaços, ou seja, reconhecemos a sua legitimidade para localizar ações, expectativas, esperanças e possibilidades. Quando se diz “esse é o lugar de” extrapolamos a condição de espaço e atribuímos um sentido cultural, subjetivo e muito próprio ao exercício de tal localização (Cunha, 2010. p. 53).

Mas esta transformação depende do valor que cada indivíduo tem em relação ao espaço de formação, para alguns este espaço de formação que aqui destacamos: a Universidade Federal de Santa Maria com o PEG, não se transformou em lugar, pois, não lhe atribuiu significado de espaço para lugar de formação.

Este relato revela que a docente não visualizou o PEG como um espaço de formação:

Quando entrei no IFF, tínhamos muitas reuniões pedagógicas, coordenadas por colegas que NUNCA tinham trabalhado com educação profissional, inclusive esta também é uma crítica que faço ao PEG, quantos professores atuam ou atuaram na educação profissional, mas dão aula no PEG? Portanto quando entrei no IFF as orientações que recebi tiveram pouca valia, o que fez a diferença foi meu esforço e dedicação para melhorar minhas práticas. (SI) ♪♪

Com este entendimento cabe fazer uma conexão entre o significado do termo de Cunha (2010), que define espaço-lugar, com a definição de ambiência docente termo definido por Maciel (2012), para a qual a ideia de espaço pode ou não se transformar em *ambiência docente*. Em relação ao *território* e as suas relações com espaço e lugar, Cunha afirma que:

O território tem uma ocupação e este revela uma intencionalidade. A favor de que e contra que se posiciona. Nessa perspectiva se dá no conforto entre forças. Ao ocuparmos um território como algo, estamos fazendo escolhas que preencherão os espaços, assumirão o significado de lugar e os transformarão em territórios (CUNHA, 2010, p.55).

Desta forma cabe o entendimento de que dependendo das circunstâncias, o espaço se transforma em lugar e o lugar em território com as vivências significativas que cada indivíduo atribui a este espaço de formação. O Programa Especial de Graduação PEG favoreceu a formação do grupo de entrevistados, e eles destacam também a importância da relação entre a teoria e a prática, experiência que tiveram com a realização da disciplina de estágio do Programa especial de graduação.

Considero que para ser docente é necessário vivenciar experiências práticas. Apesar de não ministrar disciplinas na minha área específica de especialização, as experiências práticas são muito importantes para docência. Sempre é possível relacionar algum conhecimento nas diferentes áreas do conhecimento. (FA) ♪ ♪

O estágio foi o momento de colocar em prática o planejamento das aulas, e adaptar-se às mudanças exigidas com possíveis problemas que podemos encontrar no dia-a-dia em sala de aula, por isso, senti que foi extremamente importante. (...). (CLAVE DE SOL) ♪♯

As considerações de FA e de CLAVE DE SOL demonstram que o estágio aproxima a relação entre o conhecimento teórico e a ação docente.

FREIRE, (2004, p. 115), contribui com este entendimento dizendo que, [...] é nesse sentido que se pode afirmar ser tão errado separar prática de teoria, pensamento de ação, linguagem de ideologia, quando separar ensino de conteúdos de chamamento ao educando para que se vá fazendo sujeito de processo de aprendê-los.

A esta reflexão, podemos acrescentar que “não há [re]significação da prática sem teoria, pois é ela que sustenta novas formas de contracenar” (CUNHA, 2010, p. 52).

Pois, não havendo conciliação entre a formação técnica e a formação reflexiva, corre-se o risco de criar uma massa crítica de profissionais que não são formados nem para a reflexão e nem para a aplicação técnica.

Pimenta (1997, p. 93) destaca que, “[...] a educação é uma prática social. Mas a prática não fala por si mesma. Exige uma relação teórica com ela”. Desta forma, os relatos do grupo de docentes vieram confirmar a contribuição do estágio para a formação, destacando através da interpretação de suas falas, a importância da relação indissociável entre teoria e prática.

Conclui-se, portanto, do cotejamento entre os relatos encontrados na pesquisa, a fala de Cunha e a de Pimenta, que a técnica e a reflexão, necessariamente, precisam estar unidas na Educação Superior.

Não há necessidade de se optar somente pelo ensino técnico ou pelo ensino reflexivo.

Isto, pois, considera-se que é entre estas duas etapas que se encontra hoje a cultura educacional da maioria dos países, entre elas a do Brasil.

A dúvida na eleição entre as duas vertentes redundava na formação deficitária em relação a uma das correntes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizarmos as reflexões que forma investigadas, observamos que muitos outros questionamentos surgiram ao longo do processo. No entanto, as considerações que aqui foram levantadas dizem a respeito às interpretações das vozes de um grupo de oito docentes do Instituto Federal Farroupilha com as interpretações da matriz conceitual reflexiva que nos permitiu fazer conexões com os saberes científicos.

Desta forma, inicia-se trazendo em voga a temática da pesquisa, a questão geral e o objetivo geral, que discorre em compreender a configuração dos caminhos da docência no instituto federal farroupilha: da formação aos primeiros anos da carreira na educação profissional e tecnológica com destaque à atuação nos cursos superiores de tecnologia (CST).

Com esta problemática de pesquisa, identificamos que os caminhos docentes discorrem de diferentes maneiras para cada docente, cada um trilha um percurso profissional. Percebemos, ao longo das interpretações deste estudo, que o caminho é percorrido de diversas maneiras na vida de cada sujeito, mas com alguns pontos em comum.

Com a realização deste estudo, respondemos o objetivo específico que é de conhecer as motivações dos profissionais ao optarem e permanecer na docência. Verificamos que, para uns a escolha na entrada na carreira docente foi opção e/ou oportunidade, mas para o grupo investigado o que os fez assumir a docência como profissão foi a afetividade que tiveram no seu percurso de formação.

E, quando falamos em percurso, estamos significando as vivências familiares, vivências como estudantes, pessoas e profissionais.

Neste processo de busca por resposta surge outro objetivos no qual buscamos identificar os dilemas enfrentados pelos docentes ao ingressar na EBTT e assumir turmas de CST.

Os dilemas que os docentes destacaram que vem enfrentando ao ingressar no Instituto Federal Farroupilha estão relacionados com dificuldades no planejamento de aulas, visto que eles transitam em várias turmas com vários níveis de ensino, isto, com diversidade de disciplinas.

Então, são necessários planejamentos diários para dar conta da demanda que vai desde a educação básica a Cursos superiores de Tecnologias.

Vindo ao encontro deste dilema, foi destacado a grande quantidade de aulas que têm que ministrar como sendo um dos fatores dificultadores para o grupo.

Também localizamos a ambiência institucional como um dos fatores de dificuldade, pois os docentes destacam a falta de apoio do Instituto Federal, em especial, da coordenação pedagógica.

Desta forma, cabe destacar a importância que o setor pedagógico do Instituto Federal tem na vida profissional destes professores ingressantes, visto que eles se reportam de maneira positiva e negativa, quando não conseguem suprir as lacunas deixadas pela formação oriunda estritamente das disciplinas dos Cursos de bacharelado.

Os bacharéis que ingressam em um concurso para o Instituto Federal Farroupilha relatam que se sentem desamparados quando ingressam na docência, e isto acaba prejudicando sua atuação, visto que não tem assessoramento pedagógico do Instituto Federal para ajudar a suprir as lacunas deixadas pela falta de formação.

Aqui cabe fazer uma contribuição ao Instituto Federal Farroupilha, qual seja, de pensar em estratégias de assessoramento pedagógico para os professores que necessitam deste setor tão importante para a construção da formação pedagógica.

Cabe então trazer o próximo objetivo específico qual seja de descrever as necessidades de formação surgidas no ingresso na carreira docente e no enfrentamento das especificidades dos cursos superiores de tecnologias (CST).

Com este estudo verificamos as necessidades formativas e as contribuições do PEG nesta formação. O exercício da docência no Ensino Superior requer alguns conhecimentos específicos, didáticos e saberes experienciais que são próprios da prática docente.

Ficou visível, nas narrativas construídas com estes oito sujeitos, o desafio da formação e a falta de tempo para a realização das atividades durante o Curso do PEG, devido a grande quantidade de leituras que os docentes formadores do curso disponibilizavam.

Este desafio pode servir como contribuição ao curso de formação PEG, visto que o aperfeiçoamento é fundamental para quem realiza o curso, pois a docência não acontece de maneira natural; ela necessita de estudo, pesquisa e práticas integradas à realidade de atuação.

Desta forma incumbe repensar na grade curricular do programa de formação, bem com em disciplinas que possam adentar a dimensão pedagógica e possibilitar um maior aprofundamento em relação à Educação Superior.

Os docentes que fizeram parte da pesquisa relataram não ter cursado nenhuma disciplina referente ao ensino superior, fato que dificultou sua atuação neste nível de ensino, então cabe fazer uma ressalva ao programa de formação que tem uma disciplina docência no ensino superior esta é optativa e muito dos alunos não sabem da sua existência. O programa deveria repensar em acrescentar disciplinas obrigatórias com foco neste nível de ensino.

Mas muitas foram as contribuições da formação dos egressos do PEG no início da experiência profissional docente na educação Superior (CST).

O PEG foi envolvido nesta pesquisa como espaço/lugar de formação visto que contribui neste processo de formação. Os relatos confirmaram que os estágios que os alunos realizaram contribuíram para a formação.

Enfim, a realização desta pesquisa, responde às indagações inicialmente propostas e possibilitam outros questionamentos em relação a temática, através dos resultados encontrados.

Desta forma percebemos que com a realização da pesquisa, conseguimos identificar os caminhos da docência no Instituto Federal Farroupilha, ao mesmo passo que, evidenciamos as dificuldades e anseios dos docentes bacharéis que se encontram nos primeiros anos de carreira do Instituto Federal Farroupilha, cenário objeto deste estudo.

REFERÊNCIAS

ABRAHAM, Ada; TOROK, Maria y Otros. **El enseñante también es persona**, 1986.

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma prática reflexiva**: Editora: Cortez, 8 Edição 2003.

BOLZAN, Dóris Pires Vargas: **Formação De professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos**. Porto Alegre: Mediação, 2 ed. 2009.

BRASIL. Lei N° 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Brasília, 1996.

_____. Decreto N°. 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Unidades Federais – REUNI. Brasília, 2007.

_____. Lei N.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008 – Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, 2008.

_____. Lei N.º 11.741, de 16 de julho de 2008 – Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Brasília, 2008.

_____. Ministério da Educação. Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. 2009. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/>>. Acesso: 26 jun. 2013.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2006.

CONNELLY y CLANDININ. Relatos de experiência e investigación narrativa. In: LARROSA; ARNAUS; FERRER et al. **Déjame que te cuente**. Barcelona: Alertes, 1995.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Parecer CNE/CP nº 29/2002. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais no Nível de Tecnólogo. Brasília, 2002.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Resolução CNE/CEB nº 02/97. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. Brasília, 1997.

CUNHA, M. I. A iniciação à docência universitária como campo de investigação: tendências e emergências contemporâneas. In.: ISAIA, S. M. A; BOLZAN, D. P. V.; MACIEL, A. M. R. (Orgs.). **Qualidade da educação superior: a Universidade como lugar de formação**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011, v. 2, pp. 201-212. (Série Qualidade da Educação Superior). Disponível em: <<http://www3.pucrs.br/portal/page/portal/edipucrs/Capa/PubEletrSeries>>. Acesso em: 20 dez. 2013.

CUNHA, M. I. (Org.). **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. CAPES/CNPq. Araraquara, SP: Junqueira & Marin Editores, 2010.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A; FINGER, M. **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988, pp. 17-34.

FIORESE, Romeu. **Metodologia da pesquisa: como planejar, executar e escrever um trabalho científico**. João Pessoa: EDU, 2003.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra. 2004.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **El profesorado principiante. Inserción a La docencia**. Barcelona: Octaedro, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos Técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

HÜBERMAN, M. O Ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, p. 31-61, 1992.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Verbetes: processo formativo docente. In: MOROSINI, M. (ed.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária: Glossário**. Vol. 2. Brasília: INEP, 2006, p. 351.

_____. Verbetes: trajetória. In: MOROSINI, M. (ed.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária: Glossário**. Vol. 2. Brasília: INEP, 2006, p. 367.

_____. Verbetes: trajetória pessoal. In: MOROSINI, M. (ed.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária: Glossário**. Vol. 2. Brasília: INEP, 2006, p. 367.

_____. Verbetes: trajetória profissional. In: MOROSINI, M. (ed.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária: Glossário**. Vol. 2. Brasília: INEP, 2006, p. 368.

ISAIA, S. M. A. Verbetes: Trajetória, trajetória de formação, carreira pedagógica, atividade docentes de estudos, sentimentos docentes. In: **Morosini, M.** (Ed.). **Enciclopédia da Pedagogia Universitária. Glossário vol. 2**. Brasília: INEP, 2006, p. 367-377.

ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V. (Orgs.). **Pedagogia universitária e desenvolvimento profissional docente**. Porto Alegre: EDUPUCRS, 2009.

ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V. e MACIEL, A. M. R. **Pedagogia universitária: desafio da entrada na carreira docente**. Educação, Santa Maria, v. 36, n. 3, p. 425-440, set./dez. 2011.

_____. Movimentos construtivos da docência superior: delineando possíveis ciclos de vida profissional docente. **Anais ...Encontro Nacional de didática e práticas de ensino (ENDIPE)**. Belo Horizonte, 2010.

JOSSO, M-C. **Caminhar para si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. O desafio da formação de professores para a EPT e PROEJA. **Educação & Sociedade** (Impresso), v. 32, p. 689-704, 2011.

_____. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, p. 8-22, 2008.

_____. Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: MEC/INEP. (Org.). **Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica**. 1ªed. Brasília: MEC/INEP, 2008, v. 8, p. 67-82.

_____. O Profissional Tecnólogo e sua Formação. **Revista da RET - Rede de Estudos do Trabalho**, Ano II, n.3, 2008. Disponível em: <<http://www.estudosdotrabalho.org/LuciliaMachado.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2013.

MACIEL, A. M. R. O processo formativo do professor no ensino superior: em busca de uma ambiência [trans] formativa. In: ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V.; AUTOR (Org.). **Pedagogia universitária: tecendo redes sobre a educação superior**. Santa Maria: Editora UFSM, 2009, pp. 63-77.

_____. A. M. R. **[Re] construindo movimentos da docência superior: interconexões entre ambientes formativos presenciais e virtuais**. Projeto de Pesquisa, santa Maria, 2012.

MARTIN, W.; BAUER; GASKELL, Gerorge: **Pesquisa Qualitativa com texto , imagem e som**. 8. Ed. Editora Vozes: 2010.

MINAYO, M. C. S. Ciência, Técnica e Arte: O Desafio da Pesquisa Social. In: _____. **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. Bauru: **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, pp. 191-192, 2003.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. Bauru: **Ciência & Educação**, v. 12, n. 1, pp. 117-128, 2006.

_____. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

MORENO, M. S. ; RUIZ, C. M. Los jóvenes profesores universitarios y su formación pedagógica. Claves y controversias. **Revista de Eucación**, **339** (2006), pp. 923 – 946.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores? Unidade teórica e prática?** 3.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. Selma Garrido; ANASTASIOU. Lea das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SOUSA, C. S. Resiliência na Educação Superior. In: ISAIA, S. M. A. BOLZAN, D. P. V. (Org.). **Pedagogia universitária e desenvolvimento profissional docente**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009, p. 65-100.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes 2002.

TAVARES, M. G. Evolução da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica: as etapas históricas da educação profissional no Brasil. **Anais eletrônicos...** IX Anped Sul – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Caxias do Sul, 2012. Disponível em:
<<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/177/103>>. Acesso: 18 nov. 2013.

ANEXOS

Anexo A - Parecer consubstanciado do Comitê de Ética da UFSM

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



Na p. 17 afirma-se que "como suporte metodológico utilizarei as narrativas autobiográficas."

Na p. 27 está dito que "a pesquisa envolverá professores do Instituto Federal Farroupilha, egressos do Programa Especial de Graduação de Formação de Professores para Educação Profissional (PEG) da Universidade Federal de Santa Maria, os quais, (sic!) estão atuando como docentes nos cursos superiores de tecnologia no Instituto Federal Farroupilha."

Consta do texto revisão bibliográfica, cronograma e orçamento.

Objetivo da Pesquisa:

Na p. 19 consta que o objetivo geral é " compreender a configuração dos caminhos da docência no instituto federal farroupilha: da formação aos primeiros anos da carreira na educação profissional e tecnológica com destaque à atuação nos cursos superiores de tecnologia (CST)."

Como objetivos específicos estão arrolados os seguintes:

- "-Conhecer as motivações dos profissionais ao optarem e permanecerem na docência.
- Identificar os dilemas enfrentados pelos/as docentes ao ingressar na EBTT e assumir turmas de CST.
- Descrever as necessidades de formação surgidas no ingresso na carreira docente e no enfrentamento das especificidades do CST.
- Analisar as contribuições da formação dos egressos do PEG no início da experiência profissional docente na Educação Superior (CST)."

Avaliação dos Riscos e Benefícios: Na p. 66 afirma-se que "a presente pesquisa, não coloca em risco a vida de seus participantes e não tem caráter de provocar danos morais, psicológicos ou físicos. No entanto, o envolvimento diante das assertivas apresentadas poderá suscitar diferentes emoções, de acordo com a significação de seu conteúdo para cada sujeito. Por outro lado, consideramos que os benefícios são relevantes, em nível pessoal, por oportunizar momentos de reflexão e institucionais, por estudar um fenômeno o qual repercute no ensino e na formação dos professores do Instituto Federal Farroupilha."

Tendo em vista as características do projeto, considera-se suficiente essa descrição.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Termo de confidencialidade: foi apresentado de modo suficiente. TCLE: foi apresentado de modo suficiente.

Autorização institucional: foi apresentada de modo suficiente.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

SANTA MARIA, 15 de Setembro de 2013

Assinado por:
Félix Alexandre Antunes Soares
Coordenador

Endereço: Av. Roraima, 1000, Prédio da Reitoria – 2º andar

Bairro: Cidade Universitária – Camobi

CEP 97105 900 UF: RS

Santa Maria

Telefone: (55) 32209362

E-mail: cep.ufsm@gmail.com

Anexo B – Amostra dos quadros de análises

CATEGORIA 1: MOTIVAÇÃO PROFISSIONAL E OPÇÃO/PERMANÊNCIA NA DOCÊNCIA	
	Excertos:
	<p><i>Satisfação quando um aluno realiza as tarefas com criatividade. (CLAVE DE SOL: professor 1)</i></p> <p><i>Opção. (DO: professor 2)</i></p> <p><i>Realização de docência juntamente com os trabalhos de pesquisa e extensão. (DO: professor 2)</i></p> <p><i>Uma alternativa que apareceu após ter terminado o mestrado.(RE: professor 3)</i></p> <p><i>Por estar motivado, sempre recebo muitos elogios dos alunos e da direção pedagógica. OS alunos são sempre o termômetro, e não escondem satisfação e insatisfação. (MI: professor 4)</i></p> <p><i>Pelas adversidades já comentadas, é difícil vencer todo conteúdo. Sempre no final da disciplina peço uma avaliação da disciplina. Sempre tiveram bons comentários. (MI: professor 4)</i></p> <p><i>Fui para a docência por minha opção mesmo. Desde o início da graduação já tinha como objetivo fazer mestrado e doutorado e seguir na docência. Para tal ingressei em um grupo de pesquisa já na segunda semana do curso de graduação em Agronomia onde fiz minha iniciação científica. Logo que terminei a graduação ingressei no Mestrado e imediatamente após para o Doutorado, que defendi dia 6 de novembro desse ano. Entretanto, meu objetivo não é permanecer em um Instituto Federal e sim em uma Universidade Federal. Apesar disso, desde o dia 25 de novembro estou classificado em 1º lugar no concurso para Professor na Universidade Estadual de Ponta Grossa/PR.(FA: professor 5)</i></p> <p><i>Em sala de aula o professor normalmente passa por diversas sensações em diferentes momentos. Com certeza já senti muitas alegrias nesse meu curto período de docência (desde agosto de 2013), especialmente quando os alunos demonstram que aprenderam, quando se mostram interessados pelas aulas, quando ficam para conversar mais um pouco no final da aula, quando preparam um bom seminário, quando colaboram com exemplos plausíveis ao assunto trabalhado em sala de aula ,(...).(FA: professor 5)</i></p> <p><i>Descobri que realmente acertei em cheio a minha profissão. Sinto-me muito realizado em estar dentro da sala de aula.(FA: professor 5)</i></p> <p><i>Muitas satisfações. Descobri nesses poucos meses que a atividade docente é um pouco estressante mas é muito recompensadora que obviamente são muito maiores que as decepções e dificuldade encontradas.(FA: professor 5).</i></p>

	<p><i>Acabei entrando na docência num processo que me levou até isso. Durante a graduação, participei de um grupo de pesquisa numa temática que me chamava atenção, comecei a trabalhar com projetos de pesquisa, publicar trabalhos o que automaticamente me fez participar da seleção de mestrado o qual obtive aprovação. Durante o mestrado fui para a sala de aula realizar a docência orientada, foi quando iniciei a minha experiência como docente. Hoje, possuo experiência em sala de aula, mas o que me atrai é a possibilidade de realizar projetos de pesquisa. Tudo ocorreu tranquilamente, não teve ninguém dizendo para eu ser professora. (SOL: professor 6).</i></p> <p><i>Para mim foi normal. Foi maravilhosamente bem no começo da minha docência em Cabo Verde. (LA: professor 7).</i></p>
Subcategoria	Excertos:
1.1 Afetividade	<p><i>Durante a graduação em administração, me tornei “ bolsista” de um professor, em função disso o auxiliava na correção de provas, aplicação de trabalhos para alunos de outras turmas e eventualmente participava de pesquisas. Esta oportunidade despertou meu interesse para a docência .(SI: professor 8)</i></p> <p><i>Influencia dos professores durante a fase da escola liceal em Cabo Verde. (LA: professor 7)</i></p> <p><i>Muito bom ser docente. Principalmente quando, por exemplo, os alunos fazem uma surpresa e te presenteiam pela chegada do filho, por exemplo. (MI: professor 4)</i></p> <p><i>Minha mãe professora de geografia. (RE: professor 3)</i></p> <p><i>Sugestão da minha esposa que me ama e via talento em mim. (MI: professor 4)</i></p> <p><i>E tenho exemplos de professores, que antes mesmo do IF, me deixaram alguma influencia: minha tia que foi diretora da escola que fiz o ensino fundamental e médio; meu orientador do mestrado de informática; e minha prima, que também foi minha professora na graduação (área de informática). Eles são grandes exemplos de atuação pra mim, pois são profissionais responsáveis e dedicados, que gostam do que fazem e tentam sempre estimular seus alunos a conquistar seus objetivos. Também são humildes e compreendem as dificuldades dos seus alunos, ajudando-lhes sempre que possível. (CLAVE DE SOL: professor 1)</i></p> <p><i>Sugestão de alguns amigos e colegas da faculdade. Em especial, o Miguel que também foi colega no mestrado e agora, no mesmo instituto que atuo.(CLAVE DE SOL: professor 1)</i></p>
CATEGORIA 2: DILEMAS ENFRENTADO PELOS/AS DOCENTES NO INGRESSO NA EBTT E TURMAS DE CST	
	<p>Excertos:</p> <p><i>Recebi ajuda dos próprios professores, no sentido de receber o material por eles utilizado anteriormente. Também foram eles que me explicaram como o IF funcionava. Não tive orientações do Setor Pedagógico ou qualquer outro setor do IF. Tudo foi repassado pelos próprios professores.</i></p>

Acho que há uma falha na falta de comunicação e orientação do próprio setor pedagógico e do departamento de ensino com os professores iniciantes. Eles deixam essas orientações para os coordenadores dos cursos para evitar conflitos, pois em alguns pontos há divergência de ideias e informações, como por exemplo no registro de aulas **(CLAVE DE SOL: professor 1)**.

A única turma do CST que tive, aborda uma disciplina bem diferente que até a ementa é novidade pra mim e nem os professores efetivos sabem direito como ela deve ser conduzida, isso porque o PPC do curso está passando por mudanças, e a minha disciplina que era de 4h/a passou para 2h/a. Minha sorte é que tenho bastante experiência profissional com o que a ementa aborda, para compartilhar com os alunos. Nas turmas do ensino técnico, da área de informática, pude rever alguns conteúdos que fazia tempo que não estudava. Então precisava reaprender para poder ensinar, tive bastante trabalho com isso. Mas a maioria das minhas turmas, são do ensino médio integrado e a disciplina é informática básica, onde ensino Word, Excel, Power Point, então facilitou bastante. Consigo reaproveitar o material em outras turmas de informática básica também. **(CLAVE DE SOL: professor 1)**.

Planejamento: no primeiro ano, em uma disciplina de 120 horas, acabei dando cerca de 140 horas, isso porque no ensino médio não podemos liberar os alunos, então todas as disciplinas são anuais e precisamos ficar os 4 bimestres com os alunos. Mas isso é uma falha também do setor pedagógico e da coordenação, pois não há orientação sobre o que fazer. No segundo ano, ocorreu o mesmo problema, mas a solução encontrada foi de reduzir a carga horária semanal de 4 para 2, e dispensar os alunos em algumas semanas, liberando espaço para outro professor. Sequencia didática: em um semestre estava com 7 turmas, de 3 áreas diferentes, dando o mesmo conteúdo de informática básica, mas com intensidades diferentes, e algumas vezes acabei trocando as atividades, ou passava coisas que não precisava ou esquecia e pulava conteúdo. Isso me obrigou a detalhar ainda mais o diário, e hoje estou dependente desta tarefa de anotar tudo.

Condução das aulas: já tive situações de não saber o que fazer em sala de aula, por falta de planejamento e mania de deixar tudo pra última hora. E ter que inventar algo durante a chamada. Sempre consegui criar coisas de última hora, e parece que essas ideias ficam melhores do que o planejado, mas quando isso ocorre é bem frustrante, pelo menos até sair a ideia.

Avaliações: às vezes erro as correções, apesar de cuidar o máximo possível. Analisar mais de 30 provas e trabalhos, por turma, é bem cansativo e quando um aluno reclama que fiz correção errada fico toda desconfiada, mas acabo aceitando. Alguns professores fazem cópia das provas, mas isso dá um trabalho enorme, que ainda não me animei a fazer. Trabalho muito com Excel, então faço planilhas avaliativas bem detalhadas e cheias de fórmulas, o que me ajuda bastante **(CLAVE DE SOL: professor 1)**.

Difícil Motivar os alunos. (RE: professor 3).

Não há uma fórmula pronta para ministrar aulas. O planejamento é importante, mas precisamos estar preparados para as adversidades. Ex.:

*Cheguei motivado, cheio de assuntos para conversar e a turma estava totalmente desmotivada e dispersa. Trabalhei imediatamente a motivação deles, com um texto que por acaso tinha lido no Facebook. Todos se motivaram e foi uma aula excelente. Principalmente no CST tenho ótima relação com alunos que são muito polêmicos, pois já tiveram atritos com vários professores. No CST temos uma realidade de pessoas buscando mudar de vida, mas que chegam extremamente cansados para assistir aula. Procuro variar entre aulas teóricas, algumas aulas práticas (quando possível pois o curso é noturno), aulas no lab. de informática, mesas redondas (não funcionam sempre), etc. **(MI: professor 4)**.*

*Fiz o PEG e acho que não tenha me ajudado muito na minha formação como docente. Considero que as disciplinas de Docência Orientada realizadas durante o mestrado e doutorado foram mais importantes para a experiência docente. Considero que, como na minha área ministro disciplinas técnicas, a forma de conduzir as disciplinas são muito diferentes das áreas pedagógicas. E, portanto, as metodologias que aprendemos no PEG são muito pouco aproveitadas nas minhas disciplinas. No PEG tive algumas dificuldades, principalmente, relacionadas aos textos pedagógicos que normalmente não faziam muito sentido para mim e normalmente de difícil entendimento para mim. **(FA: professor 5)**.*

*(...) entretanto, como citado acima, há momentos de tristeza quando nenhum desses pontos mencionados acontecem em nenhum momento da aula. Obviamente, quando isso acontece, procuro tentar entender porque não consegui despertar interesse no assunto trabalhado, se teve algo mais interessante ocorrendo naquele momento ligado a turma fora da sala de aula, se minha aula foi desinteressante, se a metodologia utilizada não foi apropriada, etc... confesso que não é nada fácil descobrir o motivo desses fatos, mas procuro fazer um exame de consciência para tentar desvendar o motivo. Como Professor Substituto, meu maior desânimo ou temor é quando recebo a grade de disciplinas para o próximo semestre e vejo que nele há 6 disciplinas diferentes para serem ministradas por minha responsabilidade. Não vejo alternativa para um Professor preparar aulas boas para 6 áreas do conhecimento distintas **(FA: professor 5)**.*

*Tive bastante medo de não conseguir preparar as aulas para serem ministradas durante o semestre. Acho que o maior erro foi falta de experiência para o planejamento de algumas disciplinas com reduzida carga horária. Sendo que tive que marcar aulas extras para conseguir vencer o conteúdo previsto na ementa da disciplina. **(FA: professor 5)**.*

*São apenas dois sentimentos: Insegurança, pois não sabia se era isso que eu realmente queria e medo de não passar em concursos. A minha dificuldade foi de planejar aulas de várias disciplinas ao mesmo tempo e concomitante a isso, várias outras atividades no campus, exigindo a participação dos docentes **(SOL: professor 6)***

Em relação ao IF, tudo no começo e dificuldades de infraestrutura são normais- relação normal com os alunos.

Cativar aluno a aprender, estudar e se comportar é sempre um desafio. Também, o tratamento que é dado ao aluno pela instituição, é limitadora para desenvolver um projeto, estrutura e estratégia capaz de motivar os

	<p>alunos a se interessar mais. Portanto, o atravessamento de algumas estruturas vem piorando o processo de ensino e aprendizagem: por exemplo, a judicialização do ensino-aprendizagem é um problema que vem contribuindo para a piora na qualidade do ensino e educação. Outro problema fundamental é que a escola vem se tornando local para resolver problema familiar, dos jovens e das famílias. Por isso, a qualidade vem se tornando muito comprometedor.</p> <p>Pressões são normais porque é um questão nacional. Pois, a sociedade e o governo não está preocupada com a qualidade e uma boa educação. Ou seja, a preocupação é com os índices. Pessoalmente nunca recebi pressões, mas é evidente que exista (LA: professor 7).</p> <p>O PEG em um primeiro momento foi uma obrigatoriedade e por isso me causou rejeição.</p> <p>A dificuldade é entender o que é necessário trabalhar em cada nível de ensino, mas hoje isso já está superado.</p> <p>Todos os professores gostariam que seus alunos tivessem um bom desempenho. Fico muito triste quando vejo o nosso campus com uma nota ruim no Enem ou um curso que foi mal avaliado pelo MEC.</p> <p>Normalmente as falhas são em relação ao comportamento, algumas vezes sou um pouco “áspera” com meus colegas e com alunos. Por ex: não sou de ficar fazendo mimimi com aluno (coitadinho, pobrezinho, é fraquinho, tem que compreender.....) não gosto disso, se não se dedica não tem como ir bem.... não gosto desta cultura de “ coitadismo” que muitos professores e assessoria pedagógica tratam os alunos. Não tenho muita paciência.... depois isso reflete na nota do ENEM, Avaliação do MEC.... e ai o próprio aluno sai falando mau do IFF (SI: professor 8).</p>
Subcategoria	Excertos:
2.1 Motivação discente/ dessorresse	<p>Motivar alunos: isso é bem difícil, especialmente no ensino médio. Na minha turma de CST, até não tive dificuldade, a turma participa bastante e eles estão sempre dispostos a fazer as tarefas. Com exceção de 2 ou 3 que estão sempre querendo ir embora mais cedo, então fazem tudo correndo.(CLAVE DE SOL: professor 1)</p> <p>O comportamento da turma também é bem diferente, são bem mais extrovertidos, é muito difícil dar aulas para eles, fico sem voz com frequência. (CLAVE DE SOL: professor 1)</p> <p>Frustração quando não consigo desenvolver uma boa aula, seja por falta de planejamento ou devido ao mau comportamento dos alunos. (CLAVE DE SOL: professor 1)</p> <p>Dificuldade em manter e atrair a atenção dos estudantes. (DO:professor 2).</p> <p>Dar liberdade para as turmas não funciona (DO:professor 2).</p> <p>A maioria do CST trabalha durante o dia, porém nao percebo interesse dos alunos como deveria (DO:professor 2).</p> <p>Desanimo, por os alunos serem desinteressados e fracos.(RE:professor 3)</p>

	<p><i>Com o desinteresse dos alunos. (RE: professor 3)</i></p> <p><i>Cheguei motivado, cheio de assuntos para conversar e a turma estava totalmente desmotivada e dispersa. (MI: professor 4)</i></p> <p><i>Motivação é a principal dificuldade. As diferenças (heterogeneidade de conhecimentos) também é um desafio. (MI: professor 4)</i></p> <p><i>Os alunos têm grandes dificuldades em alguns pontos do conhecimento, reflexo da má qualidade do ensino básico. (MI: professor 4)</i></p> <p><i>A minha maior dificuldade no IFF com certeza é relacionada a manutenção da disciplina (entenda-se por disciplina as conversas paralelas durante a aula) dentro de sala de aula. Mas também entendo que parte delas iniciam pelo fato que sempre busco opiniões dos alunos, e isso muitas vezes acaba por iniciar conversas paralelas aos assuntos. Mas creio que não são excessivas a ponto de atrapalhar o entendimento dos alunos que continuam a participando da aula. (FA: professor 5)</i></p> <p><i>Em relação à realidade da sala de aula, tudo normal. A única coisa que eu senti, foi o pouco interesse dos alunos em aprender. (LA: professor 7)</i></p> <p><i>Dificuldades são normais. Motivar alunos é sempre um desafio. Hoje é difícil desenvolver uma ação motivadora porque os alunos, em geral, estão em um ambiente onde a tecnologia lhes proporciona outros interesses e experimentos. Cativar aluno a aprender, estudar e se comportar é sempre um desafio. (LA: professor 7)</i></p> <p><i>Tristeza, principalmente com o ensino médio, pois os alunos reclamam que não tiveram um ensino fundamental adequado ao que o Ensino médio exige, então acabam indo muito mal nas disciplinas e tem dificuldade de entender coisas simples que ensinamos. E são raros, os alunos que querem estudar, uma parte está no IF apenas para receber comida e moradia, e apesar de ter um processo seletivo ele não é suficiente para selecionar bons alunos. (CLAVE DE SOL: professor 1)</i></p> <p><i>Alguns casos são praticamente impossíveis, pois parecem que fazem de tudo pra não passar. (CLAVE DE SOL: professor 1)</i></p>
Subcategoria	Excertos:
2.2 Ambiência Institucional	<p><i>Olha tive dificuldade e ainda tenho, procuro conversar com os colegas e a pedagoga quando fico em dúvida com determinadas situações. (RE: professor 3)</i></p> <p><i>Não tive orientações do Setor Pedagógico ou qualquer outro setor do IF. Tudo foi repassado pelos próprios professores. Acho que há uma falha na falta de comunicação e orientação do próprio setor pedagógico e do departamento de ensino com os professores iniciantes. Eles deixam essas orientações para os coordenadores dos cursos para evitar conflitos, pois em alguns pontos há divergência de ideias e informações, como por exemplo, no registro de aulas. (CLAVE DE SOL: professor 1)</i></p> <p><i>A única turma do CST que tive, aborda uma disciplina bem diferente que até a ementa é novidade pra mim e nem os professores efetivos sabem direito como ela deve ser conduzida, isso porque o PPC do curso está</i></p>

*passando por mudanças, e a minha disciplina que era de 4h/a passou para 2h/a.***(CLAVE DE SOL: professor 1).**

*Planejamento: no primeiro ano, em uma disciplina de 120 horas, acabei dando cerca de 140 horas, isso porque no ensino médio não podemos liberar os alunos, então todas as disciplinas são anuais e precisamos ficar os 4 bimestres com os alunos. Mas isso é uma falha também do setor pedagógico e da coordenação, pois não há orientação sobre o que fazer.***(CLAVE DE SOL: professor 1).**

*Também acho frustrante o desequilíbrio na distribuição de carga horária entre os professores.***(CLAVE DE SOL: professor 1).**

*Inveja de alguns colegas.***(DO: professor 2).**

*Não os faço, pois sei que não serão aceitos, os institutos Federais não tem uma identidade e isso faz com que queiram atacar de todos os lados. É preciso criar uma identidade.***(RE: professor 3)**

*Nos primeiros dias de IF recebi ajuda do coordenador do curso onde atuo. Entretanto, os professores são em geral bastante atarefados e não sobra muito tempo para orientações. Portanto, fui me descobrindo as coisas no momento da dificuldade. Mas quando necessário procurava auxílio de colegas do IF, que em geral sempre foram bastante solícitos às minhas necessidades.***(FA: professor 5)**

*Por ser Prof. Substituto não sou chamado a participar de reuniões e, se fosse, não sobraria tempo para preparar aulas para a demasiada carga horária sob minha responsabilidade no Instituto.***(FA: professor 5)**

*Isso, talvez é uma dificuldade minha. Ou seja, tento colocar as minhas preocupações e nem sempre as pessoas interpretam bem. Aprendi que quando uma pessoa tenta expor uma preocupação, ao mesmo tempo, tem que expor as causas e as consequências e/ou impactos das mesmas. Em geral, as pessoas não gostam dessa metodologia.***(LA: professor 7).**

*Com relação aos docentes, falta integração.***(LA: professor 7).**

*Nunca me senti insegura, sempre fui lúcida e tranquila em relação as minhas práticas docentes, quando percebia que não estava dando certo eu mudava. As vezes ficava triste pois a coordenação pedagógica costumava (e ainda costuma) dizer que os alunos não aprendem em função dos professores, sempre estão colocando em dúvida as nossas práticas e ai pergunto: Qual foi a ultima vez que as colegas do setor pedagógico entrou numa sala de aula?? Alegria de estar tranquila e saber que estou fazendo o melhor.***(SI: professor 8).**

*Os questionamentos são realizados em reuniões gerais ou formação pedagógica, nem sempre são bem aceitos.***(SI: professor 8)**

Como Professor Substituto, meu maior desânimo ou temor é quando recebo a grade de disciplinas para o próximo semestre e vejo que nele há 6 disciplinas diferentes para serem ministradas por minha

	<p>responsabilidade. Não vejo alternativa para um Professor preparar aulas boas para 6 áreas do conhecimento distintas.(FA: professor 5)</p> <p>Desde o período do estágio, sempre obtive o apoio da direção de ensino e professores mais dispostos a ajudar, que se identificam com o início de carreira pois já passaram por isso.(SOL:professor 6)</p>
CATEGORIA 3: NECESSIDADES FORMATIVAS NO INGRESSO À DOCÊNCIA NA EBTT	
	<p style="text-align: center;">Excertos:</p> <p>A maior dificuldade, foi a falta de tempo para estudar, uma vez que fazia mestrado junto e já estava trabalhando no IFF; mas essa culpa é minha. Não tinha como fazer todas as leituras, mas os trabalhos em grupo foram importantes para superar essa dificuldade. Nosso grupo de estudos intercalava as responsabilidades, e assim conseguíamos cumprir as tarefas. A estrutura tecnológica e elétrica também dificultou um pouco, pois a grande maioria usava notebook durante as aulas, então faltava tomada, o que resolvíamos com extensões e Ts, mas a internet era muito ruim. Não que fosse necessário, mas aproveitávamos os tempos ociosos durante a aula, para finalizar outros trabalhos. (CLAVE DE SOL: Professor 1)</p> <p>Essa disciplina não foi ofertada ou desconheço esta oferta. Frequentei o PEG entre 2012 (1º e 2º semestres) e 2013 (1º semestre).(CLAVE DE SOL: professor 1)</p> <p>O estágio foi o momento de colocar em prática o planejamento das aulas, e adaptar-se às mudanças exigidas com possíveis problemas que podemos encontrar no dia-a-dia em sala de aula, por isso, senti que foi extremamente importante. Eu pude realizar o estágio, no mesmo instituto que trabalho, então isso facilitou meu acesso ao estágio. Mas vi por outros colegas, a dificuldade em conseguir estagiar em lugares desconhecido, e poder trocar ideias com os professores. Outros fatores externos também afetaram o rendimento do grupo, como a greve dos professores em 2012. Por essas razões, penso que o estágio deveria ser repensado, talvez uma redução da carga horária já ajudaria. As dificuldades encontradas baseiam-se novamente na quantidade de tarefas que tínhamos que cumprir e a minha falta de tempo, mas no final das contas, consegui escrever o relatório abordando todos os pontos necessários. (CLAVE DE SOL:professor 1).</p> <p>No entanto, minha maior experiência profissional não foi como docente. Trabalhei cerca de 8 anos como analista de sistemas, sendo que entre as minhas principais funções era de gerar relatórios gerenciais, levantar requisitos para alterações no sistema, testar as alterações, corrigir eventuais problemas no banco de dados, dar treinamentos e suporte. Participei de implantações do sistema em diversas cidades, pois era voltado a gestão tributária municipal, sendo instalado nas prefeituras. Durante os treinamentos, precisava preparar as aulas e simular o uso do sistema. Isso também contribuiu para aprender a gostar da docência. Sempre que posso, durante as aulas exemplifico algumas situações que vivi na empresa onde trabalhava. Já dei aulas no ensino médio integrado, técnico subsequente e este semestre, pela primeira vez, ganhei uma turma do curso superior de tecnologia em gestão pública, onde leciono a</p>

disciplina Tecnologia da informação aplicada à Gestão Pública. Essa disciplina tem tudo a ver com a experiência que tive na iniciativa privada e constantemente transfiro a experiência que tive contando situações que vivenciei com os gestores municipais e como o sistema funcionava.(CLAVE DE SOL: professor 1).

Alegria, como professora temporária, só o salário me deixa feliz, apesar das reclamações da categoria, se comparar com o tanto que trabalhava para receber metade do que ganho como professora, isso me motiva e me deixa feliz. Mas se fosse efetiva, a participação em eventos com os alunos e de atividades mais práticas voltadas à preparação profissional me deixaria também bem feliz. Fico bem orgulhosa quando meus alunos conseguem se superar e realizar grandes feitos. Fico desanimada ao ver o pouco que pode ser feito com profissionais que não fazem nada no instituto e recebem o mesmo, ou até mais que outros profissionais.

Há um desequilíbrio na distribuição de carga horária, enquanto alguns tem 20 horas-aula, outros tem 6 ou menos. É sempre uma grande dificuldade organizar as turmas, nesse sentido. Mas isso é um problema do setor público, não há como penalizar o mau profissional e discutimos isso muito no PEG.(CLAVE DE SOL: professor 1).

Não sei que disciplina se trata. (DO: professor 2).

Era docente quando fiz o estágio e atuei em minhas próprias turmas. (DO: professor 2)

Não foram feitos. (DO: professor 2)

O curso foi bastante teórico. Dificuldades foram maiores em relação a encontrar tempo na época para me dedicar aos trabalhos do curso.(RE:professor 3).

As estratégias de ensino variam do professor, então devo fazer minha parte quanto a isso. Sinto muita falta de pesquisa, os institutos federais ainda não estão maduros para trabalharem com pesquisa. Os cursos superiores geralmente são tratados como cursos de ensino médio. (RE: professor 3).

Não recebi um bom desempenho pra mim é você conseguir motivar e ensinar os alunos. (RE:professor 3).

Ainda estou descobrindo. Não me lembro de nenhum caso. (RE:professor 3).

Com o interesse de alunos. Com o bom desempenho e com a preocupação com os conteúdos. A amizade e convivência com os alunos tb é importante.(RE: professor 3).

Proporcionou a inclusão no mundo da educação. Durante o PEG as maiores dificuldades eram entender os textos filosóficos da educação, uma vez que na minha área as leituras são mais objetivas. (MI: professor 4)

Não cursei nenhuma DCG. (MI: professor 4).

Experiência como não docente no mercado de trabalho como engenheiro agrônomo. (MI: professor 4).

Nenhuma orientação. Dois dias depois da posse estava em sala de aula. Novas diretrizes estão sendo criadas para preparar melhor novos TAEs e docentes que ingressam na carreira. (MI: professor 4).

Confiança de estar fazendo um bom trabalho, tentando mudar os rumos do país.(MI: professor 4).

Todos os pontos procuram desenvolver e desenvolve a cada dia.(MI: professor 4).

Atualmente, somente leituras técnicas. (MI: professor 4).

Em relação aos conteúdos tive pequenas dificuldades, que considero naturais por serem disciplinas não trabalhadas durante a pós-graduação, entretanto, vencidas conforme descrito acima.

Considero que tenho excelente relacionamento tanto com colegas de trabalho como com os alunos. (FA: professor 5)

Mas entendo que isso foi principalmente em função da inexperiência na docência e pelo desconhecimento rela da necessidade de carga horária para vencer cada parte dos conteúdos da ementa (devido ao fato de serem disciplinas estudadas durante a graduação e não ter tido nenhum contato durante a pós-graduação). (FA: professor 5)

As disciplinas me oportunizaram o conhecimento das teorias da educação. O curso não ensina o aluno a dar aula, como muitos pensam, mas fornece o embasamento teórico, metodológico e a legislação pertinente a essa área. As dificuldades foram relacionadas a quantidade de trabalhos solicitados, algumas vezes não consegui entregar trabalhos no prazo, mas sempre fazia o que estivesse a meu alcance para recuperar atividades e obter o aprendizado. Percebi que muitos reclamam do Programa, mas o que o fazem são justamente os que estão interessados somente em obter o título para realizar concursos. (SOL: professor 6)

Não sei que disciplina é esta. (SOL: professor 6).

O meu estágio foi muito tranquilo. Realizei os mesmos no IFF em São Borja, onde já trabalhava como tutora a distância. A instituição foi receptiva a minha solicitação de estágio e os professores me acompanharam nesse processo. Percebi no estágio, a necessidade de trabalhar de forma diferenciada com turmas de PROEJA, PRONATEC e Subsequente. Foi interessante acompanhar os mesmos conteúdos com diferentes públicos, diferentes formas de aprendizado. Não obtive dificuldades no estágio, talvez os colegas que fizeram em Santa Maria sim, pois haviam muitos estagiários para poucas instituições.(SOL: professor 6).

Sempre existe falhas: no preenchimento dos cadernos, dos planos, no conversar com os alunos, entre outras. Mas, em geral eu não cometo nada grave. Talvez, o mais grave, na visão de muitos colegas, é dedicar muito e exigir muito dos alunos. (LA: professor 7)

Estou satisfeito sim no IF. Mas, penso que tenho que embarcar em mais desafios. (LA: professor 7)

O PEG em um primeiro momento foi uma obrigatoriedade e por isso me causou rejeição. Num segundo momento, já durante o curso repensei e reconheci a importância das discussões, leituras e convivência com professores e colegas. Não me lembro de uma disciplina específica que foi muito difícil, as dificuldades encontradas era em função da falta de tempo para as atividades. (SI: professor 8)

Quando entrei no IFF, tínhamos muitas reuniões pedagógicas, coordenadas por colegas que NUNCA tinham trabalhado com educação profissional, inclusive esta também é uma crítica que faço ao PEG, quantos professores atuam ou atuaram na educação profissional mas dão aula no PEG? Portanto quando entrei no IFF as orientações que recebi tiveram pouca valia, o que fez a diferença foi meu esforço e dedicação para melhorar minhas práticas. (SI: professor 8)

CATEGORIA 4: CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO DOS EGRESSOS DO PEG NO INÍCIO À DOCENCIA NO CST

Excertos:

O IF em São Vicente está passando por várias mudanças estruturais, um dos novos prédios foi inaugurado há pouco e o outro está bastante atrasado. Mas as novas instalações são surpreendentes em tamanho, até um pouco exagerado na minha opinião. Em todas as novas salas há quadro negro com giz, e quadro branco, o projetor é solicitado pelo professor, algumas salas tem ar condicionado, lousa digital. No entanto os laboratórios de informática são precários. E a internet é horrível.

O prédio onde ficam os laboratórios de informática é velho e tem problemas estruturais, em dias de chuva tudo fica alagado e alguns laboratórios também. Também é desagradável o trajeto que percorremos para chegar às salas. (CLAVE DE SOL: professor 1)

Uma descoberta agradável que tive foi ao conhecer o NAPNE, que é o núcleo que auxilia alunos com necessidades especiais. O IF em São Vicente do Sul tem dois alunos cegos, do curso superior, e o núcleo possui diversos recursos para auxiliá-los. Além dos recursos tecnológicos, os professores preparam alguns materiais pedagógicos que ficam disponíveis lá e podem ser usados pelos alunos. Esses itens são preparados com materiais táteis e foi bem interessante ver os artefatos construídos para explicar conteúdos da área de informática. Tive acesso ao NAPNE para realizar trabalhos do PEG. (CLAVE DE SOL: professor 1)

Quanto aos colegas, o fato desagradável já foi mencionado no item 7. Outro item desagradável é o sistema de informação utilizado para registrar as aulas, que é muito simples, mas sei que nem existe isso em outros câmpus. Mas acho uma falha muito grande do sistema de ensino, não ter

uma forma de registro mais eficiente, que possa ser usado não somente para registrar frequência, mas sim poder registrar todo os fatos importantes sobre um aluno, turma ou disciplina, além disso deveria fornecer relatórios inteligentes.(CLAVE DE SOL: professor 1)

Gostei muito de ter cursado o PEG, a maioria das disciplinas foram importantes para a minha formação pedagógica, e pude aproveitá-las durante a minha experiência como docente, a qual iniciei praticamente junto com o PEG. Em resumo, o PEG me proporcionou maior compreensão sobre a importância do planejamento detalhado das aulas, da pesquisa no ensino técnico, dos diferentes tipos de estratégias de ensino, das diferentes formas de avaliar. O que faltou, apesar de termos tido disciplinas que trataram sobre legislação, foi uma maior (ou melhor) abordagem do assunto, que acredito ser extremamente importante. (CLAVE DE SOL: professor 1)

Manter a disciplina: o PEG me ajudou muito no planejamento, então faço diários com tudo o que acontece na aula, anoto o conteúdo, as tarefas, o comportamento de alguns alunos. Estou sempre atenta à carga horária e a possíveis mudanças nos registros das aulas. Não tenho problema com essa dinâmica, muitas vezes tive que replanejar o que veríamos devido a mudanças de última hora exigidas pelo setor pedagógico, mas sempre consegui resolver sem estresse.

Lidar com as diferenças: gosto de avaliar meus alunos de diferentes formas. Não faço apenas provas, mas diversos trabalhos diários, individuais e em grupo. O objetivo não é deixar o aluno ir a exame, então faço de tudo para ajudá-los nas diferentes formas que eles podem realizar. (CLAVE DE SOL: professor 1)

Desenvolvi maior segurança ao me expressar frente a várias pessoas. (CLAVE DE SOL: professor 1)

Conteúdos específicos, normalmente voltados às disciplinas que tenho pouca experiência ou que preciso usar para preparar as aulas. Também iniciei estudos sobre legislação educacional, para me preparar para concursos dos IFs. (CLAVE DE SOL: professor 1)

Considero mentores ativos, dois professores do IF, que são da mesma área que atuo (informática) e que sempre dão dicas e me aconselham, inclusive um deles foi meu professor supervisor do estágio do PEG.(CLAVE DE SOL: professor 1)

Proporcionou outras formas de abordagem dos assuntos em sala de aula. (DO: professor 2)

Orientações gerais da direção de ensino. Aprendizado ocorre em sala de aula com as turmas. (DO: professor 2)

Nada demais. Já tinha desenvolvido muitas aulas nas docências orientadas de mestrado e doutorado. (DO: professor 2)

Sinceramente, não faço nem ideia. Mas foi bem legal, provavelmente a disciplina que mais me fez pensar questões da docência. (RE: professor 3)

Fiz os estágios em minhas próprias salas de aula, então não acrescentou muita coisa. (RE: professor 3)

Trabalhei como Analista de Negócios em uma empresa, mas auxiliou na docência apenas nas questões técnicas. (RE: professor 3)

Todos os apresentados. O professor precisa ser um profissional bem completo. (RE: professor 3)

Pedagógicas, Vygotsky, preciso disso para o doutorado. (RE: professor 3)

Muito valioso. Participei de um projeto de extensão em Ivorá, ministrando um curso para uma platéia muito heterogênea, o que me ajudou posteriormente. (MI: professor 4)

Sim. Durante os estágios do PEG observei as aulas do prof. DINIZ Fronza do politécnico. Procuo me espelhar bastante nele, e nos bons mestres que já tive. (MI: professor 4)

No estágio ofereci um curso de extensão a alunos do Técnico em Jardinagem e Agropecuária do Colégio Politécnico e alunos da Agronomia da UFSM. O curso foi referente a minha área de pesquisa que é a Pós-colheita de Frutas, Hortaliças e Flores. Não tive dificuldades no estágio. Por ser uma turma muito heterogênea se formaram poucos grupos de conversa e, portanto, não tive problemas quanto a disciplina dos alunos. Além disso, o curso foi de livre adesão e, portanto, somente interessados no assunto participaram do curso. (FA: professor 5)

Na docência apenas tinha a experiência das disciplinas de docência orientada na Pós-graduação.

Durante todo a curso da Agronomia trabalhei na iniciação científica com a Fruticultura, especificamente na área de pós-colheita de frutas. Tive alguns contatos com empresas da área para desenvolver as pesquisas. Além disso, fiz parte do Doutorado em um Instituto de Pesquisa na Alemanha. (FA: professor 5)

Tive bastante medo de não conseguir preparar as aulas para serem ministradas durante o semestre. Mas, no entanto, descobri que minha formação foi muito boa no UFSM e que uma pequena lembrada em cadernos, materiais da Graduação já eram quase suficientes para preparar uma boa aula. E descobri também que não é necessário um dia inteiro (que era o tempo que usava para preparar uma aula durante a docência orientada na Pós-graduação) para preparar uma aula de 2 ou 3 horas. (FA: professor 5)

Em relação aos colegas de trabalho, tive a grata felicidade de ter um excelente local de trabalho. Colegas receptivos, amigos, uns mais experientes outros menos, mas todos legais. (FA: professor 5)

Outra descoberta foi a visualização de que aula pode ser feita de forma diferente da somente utilização do projetor multimídia (Datashow). Achei que não seria capaz de usar o quadro branco ou negro para conduzir uma aula. Entretanto, descobri que em muitas situações esta ferramenta é

muito mais apropriada que o uso de mídias eletrônicas. Obviamente, não estou dispensando a utilização destas tecnologias. Pelo contrário, utilizo esta ferramenta, principalmente, para mostrar figuras, fotografias, tabelas, etc...(FA: professor 5)

Não recebi nenhum tipo de pressão por bom desempenho a não ser de min mesmo. Procuro desempenhar da melhor forma minha atividade docente. Procuro passar por todos os conhecimentos necessários na minha disciplina para o bom desenvolvimento profissional do aluno. (FA: professor 5)

Acho que as maiores qualidades profissionais desenvolvidas nessa experiência foram a curiosidade (para buscar novas informações), dinamismo (para preparar as aulas de forma diferenciada e em algumas situações imprevistas) e equilíbrio (principalmente dosando o tempo para preparar cada aula de forma tranquila e equilibrada). (FA: professor 5)

Atualmente estou focando praticamente apenas em leituras técnicas da minha área. Seja para preparar aulas ou para me preparar para concursos públicos. (FA: professor 5)

Sempre busquei me espelhar em alguns exemplos, mas nenhum foi diretamente responsável por dicas ou conselhos específicos. Entretanto, vários foram importantes indiretamente por observação dos bons e maus exemplos (afinal também aprendo muito com os maus exemplos). Um dos grandes e ótimos exemplos foi meu orientador de pós-graduação. Busco ter um pouco do sucesso que ele alcançou na sua vida profissional de docente e pesquisador. (FA: professor 5)

Atuar no curso de tecnologia em gestão do turismo foi e é muito agradável pois, sempre as discussões em sala de aula fomentam uma vontade de mudanças no município e acabam surgindo ideias bem legais.(SOL: professor 6)

As disciplinas do PEG, em geral, foram excelentes. Eu não tive nenhuma dificuldade. (LA: professor 7)

Professor do liceu de Tarrafal (Ilha Santiago, Cabo Verde) – 1992 a 1996- Técnico Superior de Seguros em Cabo Verde (2001 a 2002)- Docente na UNIFRA (2005 a 2007)- Docente na FAMES (2007 a 2010).(LA: professor 7)

Sou dedicado e, quando acredito, faço de tudo para melhorar algo. Mas, na função publica tudo é mais difícil e demorado. (LA: professor 7)

São várias leituras. Recomendo os livros de Antônio de Nóvoa; A mundialização da cultura de Jean-Pierre Warnier; conversas que tive comigo de Nelson Mandela; e, algumas leituras sobre economia. (LA: professor 7)

Tenho sim, mas. Da área de filosofia, matemática e física. (LA: professor 7)

Realizei o estágio junto com minha atividade docente (entrei no PEG com

	<p>5 anos de docência, 2 anos já atuando com educação profissional e tecnológica). Não encontrei dificuldades. (SI: professor 8)</p> <p>A única qualidade que as vezes “some” é a cordialidade. (SI: professor 8) <i>Sim.... quando os alunos reconhecem o trabalho. Quando os trabalhos/ projetos/ cursos que coordeno atingem os objetivos e são bem executados. No campus JC me sinto reconhecida pelos alunos e professores. (SI: professor 8)</i></p> <p>Conteúdos específicos da área de administração e agronegócios. (SI: professor 8)</p> <p>Colegas que desempenham um bom trabalho, mas ninguém em especial.... depende da situação, da área. (SI: professor 8)</p>
Subcategoria	Excertos:
<p>4.1</p> <p>Relação teoria e prática</p>	<p>Conclui a graduação e 4 meses depois já estava trabalhando em cursos técnicos, 1 ano e 6 meses depois entrei no mestrado, a partir daí assumi disciplinas em cursos de graduação. Atualmente atuo em todos os níveis de ensino, proeja fic, proeja médio, mulheres mil, pronatec, ensino médio integrado, subsequente, tecnólogo, bacharelado, e especialização. Entendo que como docente, todas as experiência pessoais e profissionais são relevantes para a prática docente. (SI: professor 8)</p> <p>O estágio é sempre uma peça importante na formação. Eu não tive nenhuma dificuldade porque venho lecionando desde 1992. Mesmo assim, passei por dificuldades pontuais de menor importância. (LA: professor 7)</p> <p>Desde o período do estágio, sempre obtive o apoio da direção de ensino e professores mais dispostos a ajudar, que se identificam com o início de carreira, pois já passaram por isso. (SOL: professor 6)</p> <p>Tive experiência como docente na docência orientada, SENAC, e agora no IFFarroupilha. A minha experiência de trabalho na prefeitura Municipal do Município geralmente é válida na exposição e relação dos conteúdos. (SOL: professor 6)</p> <p>Durante o mestrado fui para sala de aula realizar a docência orientada, foi quando iniciei minha experiência como docente. Hoje, possuo experiência em sala de aula, mas o que me atrai é a possibilidade de realizar projetos de pesquisa. Tudo ocorreu tranquilamente, não teve ninguém dizendo para eu ser professora. (SOL: professor 6)</p> <p>O meu estágio foi muito tranquilo. Realizei os mesmos no IFF em São Borja, onde já trabalhava como tutora a distância. A instituição foi receptiva a minha solicitação de estágio e os professores me acompanharam nesse processo. Percebi no estágio, a necessidade de trabalhar de forma diferenciada com turmas de PROEJA, PRONATEC e Subsequente. Foi interessante acompanhar os mesmos conteúdos com diferentes públicos, diferentes formas de aprendizado. Não obtive dificuldades no estágio, talvez os colegas que fizeram em Sta Maria sim, pois haviam muitos estagiários para poucas instituições. (SOL: professor 6)</p>

6)

Considero que para ser docente é necessário vivenciar experiências práticas. Apesar de não ministrar disciplinas na minha área específica de especialização, as experiências práticas são muito importantes para docência. Sempre é possível relacionar algum conhecimento nas diferentes áreas do conhecimento .(FA: professor 5)

Trabalhei como Analista de Negócios em uma empresa, mas auxiliou na docência apenas nas questões técnicas. (RE: professor 3)

O estágio foi o momento de colocar em prática o planejamento das aulas, e adaptar-se às mudanças exigidas com possíveis problemas que podemos encontrar no dia-a-dia em sala de aula, por isso, senti que foi extremamente importante. Eu pude realizar o estágio, no mesmo instituto que trabalho, então isso facilitou meu acesso ao estágio. Mas vi por outros colegas, a dificuldade em conseguir estagiar em lugares desconhecido, e poder trocar ideias com os professores. Outros fatores externos também afetaram o rendimento do grupo, como a greve dos professores em 2012. Por essas razões, penso que o estágio deveria ser repensado, talvez uma redução da carga horária já ajudaria. As dificuldades encontradas baseiam-se novamente na quantidade de tarefas que tínhamos que cumprir e a minha falta de tempo, mas no final das contas, consegui escrever o relatório abordando todos os pontos necessários. (CLAVE DE SOL:professor 1)

APÊNDICES

Apêndice A - Autorização Institucional

PPGE



Universidade Federal de Santa Maria – UFSM
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE

AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Exmo. Sr.

Magnífico Reitor (a) do Instituto Federal Farroupilha - RS.

Solicitamos a autorização institucional para a realização da pesquisa '**CAMINHOS DA DOCÊNCIA NO INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA: DA FORMAÇÃO AOS PRIMEIROS ANOS DA CARREIRA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**', pela estudante do Curso de Mestrado em Educação (UFSM/PPGE) Carina de Souza Avinio, sob a orientação da Prof.^aDr^a Adriana Moreira da Rocha Maciel (UFSM/CE).

O Objetivo Geral desta pesquisa de abordagem qualitativa é Compreender a configuração dos caminhos da docência no instituto federal farroupilha: da formação aos primeiros anos da carreira na educação profissional e tecnológica com destaque à atuação nos cursos superiores de tecnologia (CST).

Os Objetivos Específicos são: a) conhecer as motivações dos profissionais ao optarem e permanecerem na docência; b) identificar os dilemas enfrentados pelos/as docentes ao ingressar na EBTT e assumir turmas de CST; c) descrever as necessidades de formação surgidas no ingresso na carreira docente e no enfrentamento das especificidades do CST; d) analisar as contribuições da formação dos egressos do PEG no início da experiência profissional docente na Educação Superior (CST).

Em relação aos procedimentos metodológicos, propõe-se a realização de entrevistas narrativas, guiadas por tópicos com os professores iniciantes do Instituto Federal farroupilha, selecionados por meio de critérios especificados no projeto de

pesquisa. O conjunto informacional reunido será interpretado com o auxílio da Análise Textual Discursiva

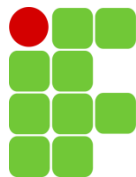
Durante a realização da pesquisa no Instituto Federal farroupilha RS, solicita-se a autorização para acessar os documentos correntes e permanentes do Departamento de Documentação caso haja a necessidade de complementar as informações produzidas nas entrevistas narrativas. Ao mesmo tempo, pedimos autorização para que o nome 'Instituto federal Farroupilha' possa constar na versão definitiva da dissertação de mestrado assim como em livro, artigos e demais materiais bibliográficos de cunho científico.

Ressaltamos que as informações reunidas nas entrevistas narrativas serão mantidas em absoluto sigilo de acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS/MS) 196/96, que trata da pesquisa envolvendo seres humanos. Saliento, ainda, que o conjunto informacional reunido será utilizado tão somente para a realização deste estudo. Na certeza de contarmos com a colaboração desta Chefia de Departamento, agradecemos antecipadamente a atenção, ficando à disposição aos esclarecimentos necessários.

Santa Maria, de de 2013.

Prof.^a Dr.^a Adriana Moreira da Rocha Maciel
Orientadora da pesquisa.
e-mail: adriana.macielm@gmail.com

Carina de Souza Avinio
Estudante do Curso de Mestrado em Educação (UFSM) /autora da pesquisa.
E-mail: carina.avinio@gmail.com



AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL.

Eu,, Reitor do.....
declaro que fui informado dos objetivos da pesquisa acima e concordo em autorizar a execução da mesma nesta Instituição de Ensino. Sei que a qualquer momento posso revogar esta autorização, sem a necessidade de prestar qualquer informação adicional. Declaro, também, que não recebi ou receberei qualquer tipo de pagamento por esta autorização, bem como os participantes também não receberão qualquer tipo de pagamento pelas informações e declarações fornecidas durante a pesquisa.

Apêndice B- Questionário *google docs*

Convite para participar da pesquisa de Dissertação de Mestrado da UFSM

Meu nome é Carina de Souza Avinio, sou estudante do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Enquanto autora da pesquisa 'CAMINHOS DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA, TÉCNICA E TECNOLÓGICA (EBTT): DA FORMAÇÃO AOS PRIMEIROS ANOS DA CARREIRA', com orientação da Prof.ª Dra. Adriana Moreira da Rocha Maciel (UFSM), venho, gentilmente convidá-la(o) para ser um participante deste estudo, para o qual você atende os requisitos desejados. Desde já agradeço a participação.

*Obrigatório

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. *

Você está sendo convidado a participar do projeto de pesquisa intitulado de: Caminho da docência na Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT): da formação aos primeiros anos da carreira, por ser professor/a por ser um (a) professor (a) que atende aos requisitos do mencionado estudo. Esclareçamos de forma clara, detalhada e livre de qualquer tipo de constrangimento ou coerção que a pesquisa acima declarada tem como objeto de estudo o contexto dos Professores no período inicial de profissão do Instituto Federal Farroupilha, considerando os objetivos de: [1] Conhecer as motivações dos profissionais ao optarem e permanecerem na docência. [2] Identificar os dilemas enfrentados pelos/as docentes ao ingressar na EBTT e assumir turmas de CST. [3] Descrever as necessidades de formação surgidas no ingresso na carreira docente e no enfrentamento das especificidades do CST. [4] Analisar as contribuições da formação dos egressos do PEG no início da experiência profissional docente na Educação Superior (CST). Em relação aos procedimentos metodológicos, propõe-se a realização de entrevistas narrativas, guiadas por tópicos com os professores iniciantes do Instituto Federal farroupilha RS, selecionados por meio de critérios especificados no projeto de pesquisa. O conjunto informacional reunido será interpretado com o auxílio da análise textual discursiva. As informações reunidas, depois de organizadas e analisadas, poderão ser divulgadas e publicadas, contudo mantendo o anonimato da sua pessoa. A presente pesquisa, não coloca em risco a vida de seus participantes e não tem caráter de provocar danos morais, psicológicos ou físicos. No entanto, o envolvimento diante das assertivas apresentadas poderá suscitar diferentes emoções, de acordo com a significação de seu conteúdo para cada sujeito. Por outro lado, consideramos que os benefícios são relevantes, em nível pessoal, por oportunizar momentos de reflexão e institucionais, por estudar um fenômeno o qual repercute no ensino e na formação dos professores do Instituto Federal Farroupilha. A pesquisadora do presente projeto se compromete a preservar a privacidade dos sujeitos participantes cujos dados serão coletados por meio de entrevistas narrativas com professores principiantes do Instituto Federal Farroupilha. Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão arquivadas, sob a responsabilidade da autora Carina de Souza Avinio. As pesquisadoras do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos sujeitos cujos dados serão coletados através de gravações (entrevistas narrativas) com os docentes principiantes do Instituto Federal Farroupilha. Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas na sala do Grupo de Pesquisa KOSMOS (<http://w3.ufsm.br/kosmos/>), situado no Prédio 16 (Centro de Educação/UFSM), sala número 3175, por um período de cinco anos, sob a responsabilidade da Professora pesquisadora Adriana Moreira da Rocha Maciel. Após este período, os dados serão eliminados. Você tem, desde agora, assegurado o direito de: receber resposta para todas as dúvidas e perguntas que desejar fazer acerca de assuntos referentes ao desenvolvimento desta pesquisa; retirar o seu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo sem constrangimento e sem sofrer nenhum tipo de represália; ter a sua identidade preservada em todos os momentos da pesquisa. Para qualquer esclarecimento está à disposição os e-mail adriana.macielm@gmail.com e carina.avinio@gmail.com, bem como o telefone (55) 33073755, pelos quais você tem acesso à pesquisadora do projeto. Da mesma forma o Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM encontra-se sediado à Avenida Roraima, 1000 - Prédio da Reitoria - 7º andar - Sala 702 - Cidade universitária - Bairro Camobi - 97105-900 - Santa Maria - RS. Pode ser contatado pelo telefone (55) 3220 9362, Fax (55) 3220 8009 e pelo e-mail comiteeticapesquisa@mail.ufsm.br.

- Sim, concordo com o termo apresentado.
- Não concordo com o termo apresentado

1. Qual o seu nome? *

Por favor, colocar o nome completo sem abreviaturas.

2. Qual seu e-mail e telefone para contato? **

3. Você atua como docente em algum câmpus do Instituto Federal Farroupilha? Qual? **

Você pode marcar mais de uma opção.

- Reitoria_ santa Maria
- Câmpus Alegrete
- Câmpus de Jaguari
- Câmpus de São Vicente do sul
- Câmpus de Júlio de castilhos
- Câmpus de Panambi
- Câmpus de santo Augusto
- Câmpus de Santa Rosa
- Câmpus de São Borja
- Outro:

4. Qual a sua formação acadêmica? *

5. Realizou a formação inicial em cursos de Bacharelado ou Licenciatura? **

6. Qual a sua área de atuação no Instituto Federal Farroupilha? **

7. Você cursou o Programa Especial de Graduação – PEG - na Universidade Federal de Santa Maria? **

- Sim
- Não

8. Você atua em algum Curso Superior de Tecnologia (CST) do Instituto Federal Farroupilha. **

- Sim
- Não

9. Possui quantos anos de Docência no Instituto Federal Farroupilha? *

- um ano
- Três Anos
- Cinco anos
- Mais de cinco anos

Nunca envie senhas em formulários do Google.

Powered by

 Google Drive

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

[Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Termos Adicionais](#)

ApêndiceC – Convite *online* aos docentes

Convite aos docentes para participar da pesquisa:

**CAMINHOS DA DOCÊNCIA NO INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA: DA
FORMAÇÃO AOS PRIMEIROS ANOS DA CARREIRA NA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

Autor: Carina de Souza Avinio

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Adriana Moreira da Rocha Maciel

Estimado (a) Professor (a)!

Meu nome é Carina de Souza Avinio, sou estudante do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Santa Maria e também egressa do Curso de Pedagogia do Centro Universitário Franciscano.

Enquanto autora da pesquisa '**CAMINHOS DA DOCÊNCIA NO INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA: DA FORMAÇÃO AOS PRIMEIROS ANOS DA CARREIRA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**', com orientação da Prof.^a Dra. Adriana Moreira da Rocha Maciel (UFSM), venho, gentilmente convidá-lo(a) para ser um participante deste estudo, para o qual você atende os requisitos desejados.

Com este convite, segue uma minuta com informações sobre o estudo.

Antecipadamente, agradeço a atenção dispensada.

Para esclarecimentos complementares, coloco-me à disposição por meio do *e-mail* carina.avinio@gmail.com e/ou pelo telefone 55 9951 2004.

Carina de Souza Avinio.

Apêndice D– Termo de Confidencialidade



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA CENTRO DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: caminhos da docência no instituto federal farroupilha: da formação aos primeiros anos da carreira na educação profissional e tecnológica.

Pesquisador responsável: Prof.^a Dra. Adriana Moreira da Rocha Maciel

Instituição/Departamento: UFSM/Departamento de Fundamentos da Educação (FUE)

Telefone para contato: (55) 3220 9685

Local da coleta de dados: Instituto Federal Farroupilha, RS.

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos sujeitos participantes cujos dados serão coletados através de gravações (entrevistas narrativas). Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas na sala do Grupo de Pesquisa KOSMOS (<http://w3.ufsm.br/kosmos/>), situado no Prédio 16 (Centro de Educação/UFSM), sala número 3175, por um período de cinco anos, sob a responsabilidade da Professora pesquisadora Adriana Moreira da Rocha Maciel. Após este período, os dados serão eliminados. Este projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM em/...../....., com o número do CAAE

Santa Maria, 25 de março de 2013.

Prof.^a Dra. Adriana Moreira da Rocha Maciel
Pesquisadora responsável

Carina de Souza Avinio
Estudante do Curso de Mestrado em Educação (UFSM) /autora da pesquisa.
E-mail: carina.avinio@gmail.com

Apêndice E – Questionário**QUESTIONÁRIO**

1. Razão de ter ido para a docência: Opção? Alternativa? Sugestão de alguém, quem?
- 1 . Disciplinas cursadas no PEG: O que proporcionou e deixou de proporcionar? Dificuldades encontradas? Foram superadas? Como as superou?
- 2 .Opção pela DCG: Disciplina curricular de graduação.
- 3 . Estágio: O que proporcionou e deixou de proporcionar? Comentários que colocou no relatório de estágio? Dificuldades encontradas no estágio? Foram superadas? Como as superou?
- 4 . Experiências profissionais anteriores: Quais como docente? Quais como não docente? O que tem transferido delas para a atual atividade como docente, especialmente em CST?
- 5 . Orientações e ajudas recebidas no começo de docência no IF: Quais? De quem? Em que têm ajudado? Em que são lacunares, especialmente em relação à docência nos CST?
- 6 .Sentimentos experimentados nesse começo de docência: Temor, de quê? Confiança, em quê? Tristeza, de quê? Alegria, de quê? (In)segurança, em relação a quê? (Des)ânimo, por quê?
- 7 .Descobertas (agradáveis e não agradáveis) nesse começo de docência no IF, especialmente em CST: Em relação ao contexto? Em relação à realidade da sala de aula? Em relação aos colegas docentes? Em relação aos alunos? Em relação às estratégias de ensino-aprendizagem? Em relação às tecnologias de ensino?
- 8 .Dificuldades sentidas nesse começo de docência no IF, especialmente em CST: Conteúdo? Motivar alunos? Relacionamento com colegas? Relacionamento com alunos? Manter a disciplina em sala de aula? Lidar com as diferenças?

- 9 .Pressões por um bom desempenho: Recebe? Vêm de onde? Como as recebe? O que é visto como bom desempenho?
- 10 .Falhas que já cometeu como professor no IF, em especial em CST: Na relação com colegas? Na relação com alunos? No planejamento? Na sequência didática? Na condução das aulas? Nas avaliações?
- 11 .Questionamentos já feitos: Quais? Formas que usou para expô-los? Foram aceitos?
- 12 . Qualidades pessoais e profissionais que têm desenvolvido nesse começo de docência no IF, em especial em CST: Pontualidade? Assiduidade? Dedicção? Cordialidade? Curiosidade? Confiabilidade? Dinamismo? Organização? Participação? Equilíbrio?
- 13 .Satisfações: Alguma? Em relação a quê? Com que frequência?
- 14 .Frustrações: Alguma? Em relação a quê? Com que frequência?
- 15 .Leituras que tem feito: Conteúdo específico, quais? Pedagógicas, quais? Culturais, quais?
- 16 .Mentores: Há algum? De que áreas? Por que são importantes?

Apêndice F – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIMENTO

Título do Projeto de Pesquisa:

CAMINHOS DA DOCÊNCIA NO INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA: DA FORMAÇÃO AOS PRIMEIROS ANOS DA CARREIRA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA.

Orientadora da pesquisa: Prof.^a Dr.^a Adriana Moreira da Rocha Maciel. SIAPE: 3142282.

Instituição/Departamento: UFSM/CE/PPGE/FUE

Autora da Pesquisa: Carina de Souza Avinio, Matrícula no Curso de Mestrado em Educação (PPGE/UFSM): 201260987

Você está sendo convidado a participar do projeto de pesquisa intitulado de: **CAMINHOS DA DOCÊNCIA NO INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA: DA FORMAÇÃO AOS PRIMEIROS ANOS DA CARREIRA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA** por ser professor/a por ser um (a) professor (a) que atende aos requisitos do mencionado estudo.

Esclarecemos de forma clara, detalhada e livre de qualquer tipo de constrangimento ou coerção que a pesquisa acima declarada tem como objeto de estudo o contexto dos Professores no período inicial de profissão do Instituto Federal Farroupilha, considerando os objetivos de: [1] Conhecer as motivações dos profissionais ao optarem e permanecerem na docência. [2] Identificar os dilemas enfrentados pelos/as docentes ao ingressar na EBTT e assumir turmas de CST.[3] Descrever as necessidades de formação surgidas no ingresso na carreira docente e no enfrentamento das especificidades do CST.[4] Analisar as contribuições da

formação dos egressos do PEG no início da experiência profissional docente na Educação Superior (CST). Em relação aos procedimentos metodológicos, propõe-se a realização de entrevistas narrativas, guiadas por tópicos com os professores iniciantes do Instituto Federal Farroupilha RS, selecionados por meio de critérios especificados no projeto de pesquisa. O conjunto informacional reunido será interpretado com o auxílio da análise textual discursiva. As informações reunidas, depois de organizadas e analisadas, poderão ser divulgadas e publicadas, contudo mantendo o anonimato da sua pessoa.

A presente pesquisa, não coloca em risco a vida de seus participantes e não tem caráter de provocar danos morais, psicológicos ou físicos. No entanto, o envolvimento diante das assertivas apresentadas poderá suscitar diferentes emoções, de acordo com a significação de seu conteúdo para cada sujeito.

Por outro lado, consideramos que os benefícios são relevantes, em nível pessoal, por oportunizar momentos de reflexão e institucionais, por estudar um fenômeno o qual repercute no ensino e na formação dos professores do Instituto Federal Farroupilha.

A pesquisadora do presente projeto se compromete a preservar a privacidade dos sujeitos participantes cujos dados serão coletados por meio de entrevistas narrativas com professores principiantes do Instituto Federal Farroupilha. Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão arquivadas, sob a responsabilidade da autora Carina de Sousa Avinio.

As pesquisadoras do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos sujeitos cujos dados serão coletados através de gravações (entrevistas narrativas) com os docentes principiantes do Instituto Federal Farroupilha. Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas **única e exclusivamente** para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas na sala do Grupo de Pesquisa KOSMOS (<http://w3.ufsm.br/kosmos/>), situado no Prédio 16 (Centro de Educação/UFSM), sala número 3175, por um período de cinco anos, sob a

responsabilidade da Professora pesquisadora Adriana Moreira da Rocha Maciel. Após este período, os dados serão eliminados.

Você tem, desde agora, assegurado o direito de: receber resposta para todas as dúvidas e perguntas que desejar fazer acerca de assuntos referentes ao desenvolvimento desta pesquisa; retirar o seu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo sem constrangimento e sem sofrer nenhum tipo de represália; ter a sua identidade preservada em todos os momentos da pesquisa.

Para qualquer esclarecimento está à disposição os e-mail adriana.macielm@gmail.com, e carina.avinio@gmail.com, bem como o telefone (55) 33073755, pelos quais você tem acesso à pesquisadora do projeto.

Da mesma forma o Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM encontra-se sediado à Avenida Roraima, 1000 - Prédio da Reitoria - 7º andar - Sala 702 - Cidade universitária - Bairro Camobi - 97105-900 - Santa Maria – RS. Pode ser contatado pelo telefone (55) 3220 9362, Fax (55) 3220 8009 e pelo e-mail comiteeticapesquisa@mail.ufsm.br.

Santa Maria, _____ de _____ de 2013.

Prof.^aDr^a Adriana Moreira da Rocha Maciel
Orientadora da Pesquisa

Carina de Souza Avinio
Autora da Pesquisa

Nome do/a participante: _____
Assinatura do/a participante: _____