

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

**CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE DOCÊNCIA DOS
PROFESSORES DO CURSO TÉCNICO EM
AGROPECUÁRIA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO
DO IFTO - CAMPUS ARAGUATINS**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Edivaldo Monteiro de Sousa

Santa Maria, RS, Brasil

2015

**CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE DOCÊNCIA DOS
PROFESSORES DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA
INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO DO IFTO - CAMPUS
ARAGUATINS**

Edivaldo Monteiro de Sousa

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação, Linha de Pesquisa: Práticas Escolares e Políticas Públicas da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestre em Educação**

Orientadora: Profa. Dra. Elisete Medianeira Tomazetti

Santa Maria, RS, Brasil

2015

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Sousa, Edivaldo Monteiro de
Concepções e práticas de docência dos professores do curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio do IFTO - Campus Araguatins. / Edivaldo Monteiro de Sousa.-2015.
133 p.; 30cm

Orientador: Elisete Medianeira Tomazetti
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2015

1. Prática docente 2. Saberes docentes 3. Educação profissional I. Tomazetti, Elisete Medianeira II. Título.

© 2015

Todos os direitos autorais reservados a Edivaldo Monteiro de Sousa. A reprodução de partes ou do todo deste trabalho só poderá ser feita mediante a citação da fonte.

E-mail: edimonttsousa@gmail.com

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

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

**CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE DOCÊNCIA DOS PROFESSORES
DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA INTEGRADO AO
ENSINO MÉDIO DO IFTO - CAMPUS ARAGUATINS**

Elaborada por
Edivaldo Monteiro de Sousa

como requisito parcial para a obtenção do grau de
Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:

Elisete Medianeira Tomazetti, Profa. Dra. (UFSM)
(Presidente/Orientadora)

Prof. Dr. Altair Alberto Fávero (UPF)

Profa. Dra. Nara Vieira Ramos (UFSM)

Profa. Dra. Rosane Carneiro Sarturi (UFSM)

Santa Maria, 03 de setembro de 2015.

AGRADECIMENTOS

A Deus

Por amparar-me nos momentos difíceis, dar-me força interior para superar as dificuldades, mostrar-me o caminho nas horas incertas e suprir-me em minhas necessidades.

A professora, orientadora e amiga.
Elisete Medianeiro Tomazetti

Por toda dedicação, competência, compreensão e apoio que me proporcionaram crescimento e superação.
Um exemplo a ser seguido!

Aos professores do Mestrado
Profissionais que ficarão eternamente em minha memória.

Aos professores participantes da pesquisa
Pela disponibilidade e gentil colaboração que permitiu a concretização deste estudo.

Aos amigos
Pelas palavras de apoio e incentivo, pela inesgotável energia que me incentiva e entusiasma sempre.

RESUMO

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

CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE DOCÊNCIA DOS PROFESSORES DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO DO IFTO - CAMPUS ARAGUATINS

AUTOR: EDIVALDO MONTEIRO DE SOUSA
ORIENTADORA: PROFA. DRA. ELISETE MEDIANEIRA TOMAZETTI
Santa Maria, 03 de setembro de 2015.

Esta dissertação de mestrado está vinculada à Linha de Pesquisa Práticas Escolares e Políticas Públicas, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da UFSM. Buscou investigar ***Quais as concepções e práticas de docência dos professores do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio, no Campus Araguatins?*** O estudo tem natureza qualitativa, com ênfase metodológica na entrevista semi estruturada, que potencializa uma riqueza de dados, oportunizando ao pesquisador um amplo conhecimento sobre o objeto de pesquisa. A pesquisa foi realizada com parte dos professores do referido Curso. As referências teórico-metodológicas que sustentaram esse estudo foram: Bardin (2004), Freire (1998), Nagle (1974), Sacristán (1995) Tardif (2005,2012), entre outros. A pesquisa apontou que a postura dos docentes colaboradores, no contexto de suas práticas pedagógicas, vem carregada de interesses na aquisição e incorporação de saberes necessários ao ofício de ser professor. É possível afirmar que os professores pesquisados são de certa forma, ousados, pois estão sempre em busca de melhorar suas práticas pedagógicas para atender a este contexto de ensino.

Palavras-chave: Prática docente. Saberes docentes. Educação profissional.

ABSTRACT

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

CONCEPTS AND PRACTICES OF TEACHING OF COURSE IN AGRICULTURAL INTEGRATED TECHNICAL TEACHERS TO IFTO MIDDLE SCHOOL - CAMPUS ARAGUATINS

AUTHOR: EDIVALDO MONTEIRO DE SOUSA
ADVISOR: PROFA. DRA. ELISETE MEDIANEIRA TOMAZETTI
Santa Maria, September 3, 2015.

This dissertation is linked to the Line of Research School Practice and Public Policy, the Graduate Program in Education, UFSM. What was to investigate the conceptions and teaching practices of the Technical Course teachers in the Integrated Agricultural High School, Campus Araguatins? The study is qualitative, with methodological emphasis on semi-structured interview, which leverages a wealth of data, giving the opportunity to research a broad knowledge about the object of research. The survey was conducted with the part of the said course teachers. The theoretical and methodological references that supported this study were: Bardin (2004), Freire (1998), Nagle (1974), Sacristan (1995) Tardif (2005.2012), among others. The survey showed that the attitude of employees teachers in the context of their teaching practices, has been charged with interests in the acquisition and incorporation of knowledge necessary to the craft of being a teacher. It can be argued that the teachers surveyed are somewhat daring as they are always looking to improve their teaching practices to meet this educational context.

Key words: Teaching practice. Teaching knowledge. Professional education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa do Estado do Tocantins com a localização do Campus Porto Nacional e demais campi e dos polos de EaD do IFTO	47
Figura 2 – Vista aérea IFTO – Campus Araguatins.....	48
Figura 3 – Gráfico demonstrativo da titulação dos docentes dos Cursos Técnicos integrados ao Ensino Médio Básico do IFTO – Campus Araguatins.....	52
Figura 4 – IFTO – Campus Araguatins.....	52
Figura 5 – Organograma do IFTO – Campus Araguatins.....	53
Figura 6 – Mapa do Tocantins/ IFTO – Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.....	66
Figura 7 – Mapa do Tocantins/ IFTO – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins e seus Campi	67

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Organização Curricular do Curso Técnico em Agropecuária Integrado do IFTO - Campus Araguatins para 1ª série	39
Quadro 2 – Organização Curricular do Curso Técnico em Agropecuária Integrado do IFTO - Campus Araguatins para 2ª série	40
Quadro 3 – Organização Curricular do Curso Técnico em Agropecuária Integrado do IFTO - Campus Araguatins para 3ª série	41
Quadro 4 – Titulação dos professores do IFTO - Campus Araguatins em 2014.....	51
Quadro 5 – Categorias e subcategorias de análises.....	89
Quadro 6 – Categorias e subcategorias 1.....	90
Quadro 7 – categoria e subcategoria 2.....	100
Quadro 8 – Categoria e subcategoria 3	105

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Rendimento das turmas no ano de 2014	38
Tabela 2 – (a) Regime de trabalho.....	84
Tabela 3 – (b) Formação inicial.....	85
Tabela 4 – (c) Outras experiências	85

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
CE	– Centro de Educação
CEFET-MG	– Centros Federais de Educação Tecnológica de Minas Gerais
DCN	– Diretrizes Curriculares Nacionais
EAFA	– Escola Agrotécnica Federal de Araguatins
EBTT	– Ensino Básico, Técnico e Tecnológico.
ENDIPE	– Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino.
EPT	– Educação Profissional e Tecnológica
IFMG	– Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais.
IFs	– Institutos Federais
IFTO	– Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins.
MEC	– Ministério da Educação
PEBTT	– Professor de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico.
PPC	– Projeto Pedagógico de Curso
PROEJA	– Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos
SETEC	– Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
UFSM	– Universidade Federal de Santa Maria

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A – Solicitação de autorização da direção da unidade de ensino para o desenvolvimento do estudo	129
Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	130
Apêndice C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	131
Apêndice D – Entrevista Semi-estruturada.....	132

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	23
1 CAPITULO I – CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO	35
1.1 Detalhamentos da pesquisa	37
1.1.1 Campo da pesquisa.....	37
1.1.2 Sujeitos da pesquisa.....	42
1.1.3 Caracterização do campo de investigação: IFTO campus Araguatins	47
1.1.4 Origem e localização do Campus – Antiga EAFA.....	47
1.1.5 Compromisso do Campus Araguatins	49
2 CAPITULO II – BREVESNOTAS SOBRE A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL	55
2.1 Percalços da educação profissional	59
2.2 Características da educação profissional no Brasil	61
2.3 Ampliações dos institutos federais e a redenção do estado do Tocantins	63
3 CAPITULO III – PRÁTICAS DE ENSINO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	69
3.1 Formação de professores para a educação técnica e profissional	72
4 CAPITULO IV – CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA	83
4.1 Sobre os sujeitos “professores” entrevistados	83
4.2 Análise das entrevistas com professores do IFTO	88
4.3 Categorias de análise	89
4.4 Categoria 1 - Área de formação	90
4.4.1 Motivos para a escolha da profissão	91
4.4.2 Identificações com a profissão.....	94
4.4.3 Desempenho e aperfeiçoamento na profissão	96
4.4.4 Problemas na docência	98
4.5 Categoria 2 - Práticas pedagógicas na educação profissional	100
4.5.1 O Desempenho no saber-fazer pedagógico	101
4.5.2 O Exercício da docência	103
4.6 Categoria 3 – Saberes necessários à prática docente	105
4.6.1 Docência e produção dos saberes	107
4.6.2 Constituição do saber-fazer pedagógico.....	109
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
REFERÊNCIAS	119
APÊNDICES	127

INTRODUÇÃO

Ainda que haja muitos estudos, pesquisas e debates sobre os saberes da docência dos professores da educação profissional, esse são ainda recentes no Brasil.

É com base em resultados de pesquisas, artigos publicados sobre formação de professores, que se pode afirmar que, durante muito tempo, esta área esteve mais voltada aos cursos de capacitação profissional de cunho teórico, em detrimento de outros aspectos, como os conhecimentos adquiridos no contexto social e cultural, adquiridos na experiência e na prática pedagógica do docente realizada cotidianamente em sala de aula.

A partir da década de 80, do século XX, é que surgem e são incorporados novos conceitos no campo da educação, tais como cultura escolar, competência profissional, formação continuada, saberes docentes, aprendizagem da docência. Os estudos sobre os saberes dos professores ganham espaço na literatura da área. Destacam-se, então, estudos que passam a discernir os saberes a partir de uma constituição do trabalho docente, levando-se em conta os diversos aspectos da história pessoal e profissional do professor, desencadeando o reconhecimento dos saberes por ele construído em sua trajetória profissional.

Ao refletir sobre as condições laborais dos professores, em nível nacional, é possível incluir a realidade vigente do estado mais novo da Unidade da Federação em todos os seus aspectos.

O Estado do Tocantins, além de ser um estado novo, pois possui 25 anos, vem passando por um momento de grandes transformações na área da Educação, no que se refere ao ensino médio/técnico e ao ensino superior. Os cursos de nível superior só passaram a existir a partir de 1990, com a criação da Fundação Universidade do Tocantins - UNITINS, cujos cursos por ela ofertados, em sua maioria eram na área de formação de professores (PINHO, 2007).

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef) criado em 1997, ao determinar que um percentual de seus recursos fosse empregado na formação dos docentes em exercício, possibilitou que, após a lei n. 9394/96, se estabelecessem novas

articulações entre as redes mantenedoras da educação básica e as instituições formadoras de professores. Vários estados e municípios passaram a trabalhar em parceria, mediante convênios com as universidades federais e/ou estaduais dos respectivos estados e, em alguns casos, também com as comunitárias, para o desenvolvimento de programas especiais de licenciatura dos professores das redes públicas.

Esses programas, entendidos como políticas emergenciais de formação para atender as exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, eram semipresenciais e costumavam valer-se de recursos tecnológicos diversos, envolvendo frequentemente sinais de televisão. Havia necessidade de certificar grande parte dos professores das séries (anos) iniciais do ensino fundamental e da educação infantil, demanda de larga escala que os cursos regulares do ensino superior, pelo seu formato, não tinham condições de atender a curto ou médio prazo. Nos estados de São Paulo, Mato Grosso, Minas Gerais, Amazonas, Tocantins e Paraná, por exemplo, foram desenvolvidos programas dessa natureza, os quais assumiram características diversas.

A condição especial desses cursos, que encerravam a um só tempo a formação inicial em nível superior e a formação continuada de professores, favoreceu a formulação de projetos orientados pelo princípio da ação-reflexão-ação, considerando a necessidade de o profissional professor refletir sobre sua prática pedagógica. Informados por currículos desenvolvidos na perspectiva de fortalecimento da escola, eles se propunham favorecer maior dinamismo ao protagonismo dos professores. À reflexão sobre a prática docente aliava-se também o propósito de propiciar aos professores uma compreensão mais ampla da função social da escola e da configuração dos sistemas educativos no contexto da sociedade abrangente.

Acreditamos que é esta ação reflexiva que torna o docente um grande agente de transformação social, possibilitando que sua vivência pedagógica seja um objeto de conhecimento de sua própria formação. Entendemos, também, a ação reflexiva como uma possibilidade que o professor tem de repensar a própria prática, reelaborar os saberes existentes, avaliar as condições da profissão e enfrentar os desafios decorrentes do trabalho docente, frente às incertezas e às dificuldades no conjunto organizacional da aprendizagem e na compreensão dialógica do conhecimento.

No Tocantins, a partir de 1998 foram criados os cursos de graduação presenciais em regime modular, ou seja, Regime Especial, como assim foram reconhecido os cursos ofertados pela UNITINS, direcionados aos professores em exercício na rede pública estadual de ensino. Em seguida vieram os cursos particulares na modalidade tele presencial, com convênio entre a UNITINS e a EADCON - Sociedade de Educação Continuada Ltda. Em 2003 foi criada a Universidade Federal do Tocantins – UFT, com sete (07) *campi* com várias licenciaturas presenciais. Outras iniciativas, programas e instituições particulares e municipais surgiram ao longo dos anos, de forma presencial ou como EAD.

Em 2008, por meio da Lei 11.892/2008 (BRASIL, 2008), foi instituída a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, e criado os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFs, dentre eles, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins - IFTO¹, nascido a partir da fusão da Escola Técnica Federal de Palmas e da Escola Agrotécnica Federal de Araguatins. Tal legislação institui em seu Artigo 8º que vinte por cento (20%) das vagas ofertadas pelos IFs devem ser destinadas a cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas à formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional.

Embasado neste contexto é que surge a demanda por professores com cursos de licenciatura para atender as necessidades da Região Tocantina. Para tanto, necessitou-se de profissionais que atendessem esta demanda. Alguns professores vieram de outras regiões do país e outros recém-formados da própria região (considerando o período de mais ou menos vinte anos).

Com a criação do IFTO, que também tem a incumbência de formar professores, instituição na qual atuo, surge, então, a necessidade de analisar o perfil dos professores atuantes na Educação Profissional, Técnica e Tecnológica integrada ao ensino médio básico do Campus Araguatins.

¹ Atualmente, o IFTO possui 11 *campi* (sendo três avançados), onde é ofertado, dentre vários cursos de ensino médio integrado ao técnico profissionalizante, oferta 09 cursos de licenciatura, sendo: Computação e Ciências Biológicas e Ciências Agrônômica, no *Campus* Araguatins; Artes Cênicas, no *Campus* Gurupi; Letras com Habilitação em Língua Portuguesa, Física e Matemática, no *Campus* Palmas; Matemática e Ciências com habilitação em Química, no *Campus* Paraíso do Tocantins; Ciências da Computação, no *Campus* Porto Nacional; *Campi* avançados em: Pedro Afonso, Lagoa da Confusão e Formoso do Araguaia.

Nesta perspectiva, considera-se que esta pesquisa poderá adquirir um caráter de importância, uma vez que a proposta é tomar como sujeitos da investigação os *professores* que ora desempenham um trabalho que passa a configurar essa nova Instituição de Ensino, com características tão peculiares, que é IFTO. Considerando que, se não houver um bom resultado nesse momento em que os alicerces estão sendo fincados, e uma gama de insucessos poderá levar o futuro da educação do Estado a graves consequências. Poderá ocorrer uma mera reprodução de práticas descontextualizadas e automáticas na atuação dos futuros profissionais e professores, ficando a sociedade, evidentemente que desacreditada e desassistida do principal propósito do IFTO, que é o de formar cidadãos/profissionais com qualidade.

Porém, devemos atentar para a formação e preparo dos profissionais docentes dos seguintes seguimentos – Educação Básica Geral e Educação Profissional, Técnica e Tecnológica nos Institutos – os quais atuam nos Institutos Federais de Educação. Sabe-se, que hoje nem mesmo é exigida para os mesmos, a formação inicial em um Curso de Licenciatura, indispensável para a sua atuação como docente, tanto no ensino médio regular, quanto no ensino médio profissionalizante da área técnica.

A formação em um curso de licenciatura é fundamental, considerando que ali se almeja a formação de um profissional crítico, proativo, balizado por questões éticas, com base pedagógica e didática para motivar o aluno no processo do ensino e da aprendizagem. Aliás, essa é uma das características principais da licenciatura, que ensina ao futuro professor, além das disciplinas inerentes ao curso escolhido, saberes que o tornarão apto a exercer sua função com segurança e altivez.

Porém não devemos deixar de observar as interpretações dos instrumentos legais regentes do Direito Educacional, no que compreenda a exigência de "licenciatura" em processos seletivos para o provimento no cargo de professor em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologias. Isto se faz necessário pela pluralidade de regramentos existentes.

Além da Lei 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), pululam outras normas, como a Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008, a Lei nº 11.784, de 22 de setembro de 2008 e a Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008, todas versando sobre as mesmas temáticas. Portanto, subjaz a diretriz constitucional, divulgando que "é livre o exercício de qualquer trabalho, ofício ou profissão, atendidas às

qualificações profissionais que a lei estabelecer" (art. 5º, inc. XIII Carta Magna, g. n.). A essa diretiva acrescenta-se, que "os cargos, empregos e funções públicas são acessíveis aos brasileiros que preencham os requisitos estabelecidos em lei, assim como aos estrangeiros, na forma da lei;" (art. 57, inc. I Carta Magna, g. n.).

Porém, por força dos ditames constitucionais e do princípio da estrita legalidade da Administração Pública, é só a lei, em sentido estrito e formal que pode estabelecer limitações ao exercício de uma profissão e/ou ao acesso de cargos, empregos ou funções públicas.

A licenciatura é a formação exigida para aqueles que irão atuar no ensino básico, pois de forma geral e básica incluem em sua formação, atividades de estágio e experiências práticas no ensino. O grau de bacharel é uma formação em nível superior, que não é voltada para o ensino básico, mas para grandes áreas do conhecimento humano, como o "bacharel em Ciências Econômicas", ou "bacharel em Ciências Jurídicas". Já os cursos de tecnologia, embora algumas vezes tenham uma duração menor em relação aos bacharelados, são igualmente considerados cursos superiores e, por isso, não podem ser considerados como os cursos "técnicos", de nível médio. A especificidade do curso superior em tecnologia é concentrar-se em uma subárea de conhecimento, como exemplo, um curso em tecnologia em "Gestão Pública" em relação a um bacharelado em "Administração". Além desses esclarecimentos, é preciso anotar que alguns cursos admitem dupla formação, como o bacharelado/licenciatura em Biologia, em Geografia, em História, entre outros. Ao passo que, alguns cursos são ao contrário, como Cursos de engenharias ou o de Direito, estes sequer existem na modalidade licenciatura.

Portanto, devemos nos ater ao que aqui nos propusemos a mencionar, sobre as habilidades adquiridas com habilitação em licenciatura; estas não lhe fazem o detentor máximo da prática e conhecimento em docência, mas lhes proporciona meios e técnicas capaz de desenvolver uma docência com eficácia, se assim for sua aptidão.

Nos Cursos de bacharelado a formação proporcionada ao profissional é voltada para o mercado de trabalho, o que o torna apto a desenvolver atividades numa área específica de conhecimento. Porém, não necessariamente lhe proíbe de exercer a função de professor, e nem lhe enquadra como não capaz de exercê-la. Até porque as exigências dos Institutos Federais de Educação, através de instrumentos como Editais, estabelecendo a formação em "licenciatura" como pré-

requisito de candidatos aos seus cargos de professores é considerado ilegal. Pois segundo a Lei 9.394/1996, art. 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação [...]. E que a formação necessária para professores que atuam nos níveis superiores de educação (sejam em bacharelados, em licenciaturas ou tecnólogos), se dá na pós-graduação, e não em programas de formação de professores ou em licenciaturas.

É o que se entende da leitura da precitada lei em seu: Artigo 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado (*Op. cit.*).

Portanto, vê-se, sem margens para dúvidas, que os professores dos Institutos Federais atuarão no magistério superior, tanto em graduação (tecnologias, licenciaturas e bacharelados, conforme art. 7º, VI, "a", "b" e "c"), como na pós-graduação (art. 7º, VI, "d" e "e").

Desta forma, vê-se claro o quanto incide a manifestação do Tribunal de Contas da União que, em igual sentido ao sustentado por esse texto, emitiu acórdão contrário à exigência de licenciatura em certames para a seleção de docentes para atuar na carreira de ensino superior nos Institutos Federais de Educação Ciências e Tecnologias.

Entende se, ser imprescindível que o professor ao chegar para atuar na educação profissional traga consigo compromisso de um agente formador, pois não basta possibilitar o conhecimento técnico, deve antes, de tudo, tomar ciência sobre os estudos que foram desenvolvidos referentes a essa questão com total comprometimento e conhecimento; para que possa vivenciar com seus estudantes os princípios éticos, críticos e reflexivos, buscando assim, um ensino que tenha efetivamente uma aprendizagem integral.

E para endossar estas afirmações em relação ao saber fazer e formação profissional, podemos nos ater ao que Tardif (2012, p. 11) considera em relação ao saber fazer pedagógico;

O saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com sua experiência de vida e com a sua história, com suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola.

Nesta perspectiva dirigiremos um olhar significativo para a prática docente, pois entendemos que esta investigação poderá encaminhar para uma reflexão do professor acerca da mobilização dos seus saberes docentes em sua atuação. Esta observação faz-se necessário, por entender que apesar dos governantes há muitas décadas virem usando de Políticas Públicas para tentarem solucionar as demandas do Sistema Educacional Brasileiro, esquece-se de atentar para a qualidade, deixando amostra seus arranjos institucionais, aparentando ter como objetivo primordial manter-se a governabilidade. Entende-se por governabilidade as condições adequadas para que os governos se mantenham estáveis.

Enquanto entendimento de Políticas Públicas, podemos considerar o que diz Souza (2003):

é um campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações e ou entender por que o como as ações tomaram certo rumo em lugar de outro (variável dependente). Em outras palavras, o processo de formulação de política pública é aquele através do qual os governos traduzem seus propósitos em programas e ações, que produzirão resultados ou as mudanças desejadas no mundo real (SOUZA, 2003, p. 13).

Ocorre que facilmente é observável alto índice de Pareceres em que se admitem profissionais na EP integrada ao ensino médio básico, sem as condições (habilidade/habilitação) adequadas para o exercício da profissão. Ou seja, facilmente se encontra docente (em atividade) sem o conhecimento de docência, deixando a desejar o seu saber fazer pedagógico. E, conseqüentemente, prejudicando o entendimento/aprendizado de seu alunado. É de suma importância que o docente que venha atuar na Educação e, principalmente, na Educação Profissional, seja consciente de que precisa desempenhar um papel de agente formador, pois não basta ter o conhecimento técnico, deve antes de tudo, formar opinião sobre os estudos que foram desenvolvidos referentes a essa questão, com total comprometimento e conhecimento. Isto para que possa vivenciar com seus discentes, os princípios éticos, críticos e reflexivos, buscando assim um ensino que tenha efetivamente um aprendizado integro na sua área de atuação.

E quando mencionamos a prática docente, e o saber fazer pedagógico dos professores em sala de aula, nos referindo à prática educativa em que todos estão imbuídos em praticá-las, pois segundo Libâneo (2002, p. 144):

A prática educativa não pode ocorrer de maneira espontânea, sem planejamento, metas e instrumentos, baseando-se no puro pratíssimo [...]. Ela deve estabelecer objetivos, que devem ser atingidos, utilizando-se da didática, que certamente facilitará o caminho a ser trilhado, seguindo meios viáveis, e de acordo com cada realidade educacional, em proveito da ideia de ser humano que se deseja formar, de acordo com a sociedade em que ele está inserido, pois “a didática não se limita ao fazer, só ação prática, mas também se vincula às demais instâncias e aspectos da educação formal”.

Em relação aos saberes dos docentes, Tardif (2002, p. 39) afirma que estes saberes “se concretizam como a síntese de várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos atores educativos das universidades etc.”. Portanto, temos a preocupação de, com esta pesquisa, entender as questões relacionadas aos *saberes docentes e prática da docência dos professores* dos cursos já mencionados.

De forma geral, realizamos uma pesquisa que resultou em um legado de conhecimentos construídos a partir de uma realidade específica dos sujeitos professores que atuam no IFTO, em específico os lotados no campus Araguatins, com carga horária no curso Técnico em Agropecuária, integrado ao Ensino Médio Básico.

Concebe-se então que o objetivo geral da pesquisa é *analisar politicamente e pedagogicamente as Concepções e práticas de docência dos professores do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao ensino Médio do IFTO - campus Araguatins*. Diante do dilema de ter exercido a profissão por muitos anos sem a devida qualificação para o então exercício é que reconheço o quanto é necessário este aprimoramento profissional. Trago comigo experiências vividas de um docente sem a devida qualificação para a área, ou seja, tendo somente o antigo “segundo grau profissionalizante em Contabilidade”, hoje, Ensino Médio. Em 1989, muito antes de prestar vestibular, ou seja, sem graduação em qualquer que fosse a área de formação, fui convidado a trabalhar como docente nas turmas do ensino médio profissionalizante (contabilidade), antigo segundo grau. Começava então a tão sonhada oportunidade para testar se realmente tinha a vocação para o magistério. Neste momento ocorreu, então, o famoso teste vocacional, o qual contribuiu para direcionar meus interesses para a “Carreira do Magistério”. Foram nove “longos” anos de intensas atividades sem que me fosse oportunizada alguma qualificação. Esta experiência foi muito importante, mas não o bastante para me direcionar a área específica de conhecimento que gostaria de percorrer. Em mil e novecentos e

noventa e seis (1996), concluí mais um Segundo Grau, desta vez Profissionalizante, o “Magistério”. E, em 1998, em função de atendimento à Resolução nº 2, de 26 de junho de 1997 que 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. Onde o então Presidente do CNE, tendo em vista o disposto nos artigos 13 e 19 do Regimento e no Parecer nº 4/97, homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação e do Desporto em 16/06/97, RESOLVE:

Artigo 1º - A formação de docentes no nível superior para as disciplinas que integram as quatro séries finais do ensino fundamental, o ensino médio e a educação profissional em nível médio será feita em cursos regulares de licenciatura, em cursos regulares para portadores de diploma de educação superiores, bem assim, em programas especiais de formação pedagógica estabelecida por esta Resolução.

Diz o Parágrafo Único do Artigo 1º: Estes programas destinam – se a suprir a falta nas escolas de professores habilitados, em determinadas disciplinas e localidades, em caráter especial. E acrescenta que:

Artigo 10º - O concluinte do programa Especial receberá certificado e registro profissional equivalente à licenciatura plena.

Portanto, a Secretaria de Estado e Educação por meio de políticas governamentais, com a RESOLUÇÃO nº 2 de 26/06/97 em vigor, sana parte das demandas existentes no Sistema educacional, dando oportunidades a todos os professores leigos lotados no quadro de pessoal da Secretaria de Educação do Estado do Tocantins.

Foi então que, mediante aprovação no vestibular, conclui o ensino Superior - Licenciatura em Pedagogia pela Fundação Universidade do Tocantins (UNITINS).

A graduação, evidentemente, foi muito significativa na minha formação, tendo em vista que me proporcionou a ampliação de conhecimentos, sobretudo no campo de atuação que já exercia.

Como para todos que iniciam um curso superior, distante de sua cidade, é muito difícil, para mim não foi diferente. O curso foi realizado na cidade de Araguaína – TO, numa distância de 150 quilômetros da minha cidade natal. Porém, como o Curso foi oferecido em Sistema Especial para os professores, às aulas aconteciam em encontros nos meses de férias, ou seja, janeiro e julho, tendo os

alunos que arcarem com todas as despesas de estadia e transportes durante o período de estudos. A motivação, porém, para os estudos chegava a tal ponto que todos os obstáculos, cansaço físico e emocional provocados pela as adversidades, não foram suficientes para produzir o desânimo e o conseqüente abandono do grupo. Assim, posso afirmar que foi com orgulho que em 2002, conclui o curso de Licenciatura em Pedagogia.

Mesmo sem formação adequada para exercer a docência, do ingresso no serviço público ao término da graduação, permaneci por quatorze anos. Coincidindo com a formatura, eis que surge o concurso público para preenchimento de vagas na rede estadual (Tocantins) de ensino, no qual participei, mas acredito que por serem muitos para poucas vagas, não obtive êxito para prosseguir no cargo. Fiquei, então, na rede pública estadual, porém lotado em outro órgão. Foram mais quatro anos de novas experiências, desta vez como serventário do Tribunal de Justiça do Estado.

O ano de 2005 foi decisivo para mim, pois consegui voltar a trabalhar na área da Educação, desta vez, concursado na Rede Federal de Educação, como Técnico em Assuntos Educacionais. Daí com um proposito bem mais desafiador em relação ao saber fazer pedagógico dos professores. Na história da profissão docente, Nóvoa, (1997) e Lessard e Tardif (1996) afirmam: “o que um professor deve saber ensinar” não constitui, acima de tudo, um problema cognitivo ou epistemológico, mas sim uma questão social. E, acerca da socialização do saber e fazer do professor, Tardif (2012, p. 13), enfatiza:

Por isto, no âmbito da organização do trabalho escolar, o que um professor sabe depende daquilo que ele não sabe daquilo que se supõem que ele não saiba daquilo que os outros sabem em seu lugar e em seu nome, dos saberes que os outros lhe opõem ou lhe atribuem... Isso significa que nos ofícios e profissões não existe conhecimento sem reconhecimento social.

Diante desta trajetória pessoal e profissional aqui apresentada, manifesto meus saberes e experiências, assumindo a questão principal desta pesquisa que é: ***Quais as concepções e práticas de docência dos professores do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio, no Campus Araguatins?***

E, com o propósito de desenvolver a pesquisa com mais clareza e objetividade fez-se necessário acrescentar alguns *objetivos específicos*, tais como:

- Identificar os saberes docentes que sustentam a atividade pedagógica dos professores do Curso de Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico em Agropecuária, no Campus Araguatins;
- Compreender historicamente os processos de criação e fortalecimento dos Institutos Federais de Educação Ciências e Tecnologias;
- Reconhecer as concepções de prática docente dos professores do Curso de Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico em Agropecuária, no Campus Araguatins, no âmbito de seus planejamentos e gestão pedagógica;

E com esta perspectiva e a incumbência de responder aos objetivos propostos à questão principal da pesquisa, houve a necessidade de diálogo com alguns teóricos que desenvolvem estudos e pesquisas sobre aprendizagens da docência, formação de professores e saberes docentes. Não deixamos de aportar também em obras que tratam da compreensão da Educação Profissional, mais precisamente da Integrada ao Ensino Médio.

Optamos então por algumas referências bibliográficas importantes, as quais utilizamos na fundamentação da pesquisa: Tardif, (1991, 2002, 2012), Nóvoa (1995-1997), Freire (1998), Monteiro – Arruda (2003, 2004). Estes, além de outros autores, apontam novos rumos para aprender a ensinar na contemporaneidade, evidentemente que com vistas ao futuro, uma vez que vivemos em uma realidade dinâmica, com exigências inéditas em função do rápido processo de transformações culturais, econômicas e sociais que culmina e interferem direto e indiretamente no contexto educativo e no processo do saber fazer do professor.

Esta pesquisa de abordagem qualitativa com interfaces no processo de desempenho do profissional utilizou-se da análise textual com aporte em Moraes (2007). Esta é uma metodologia que pretende desafiar pontos de vista do pesquisador a partir de perspectivas dos sujeitos envolvidos e seu grande desígnio são a interpretação e a escrita dos dados, características típicas deste tipo de análise.

Inicialmente apresento e (re) lembro minha vida docente, por meio de minha história enquanto aluno/docente da rede pública e, hoje como aluno pesquisador. Este encontro revisitado na minha trajetória busca contar um pouco de mim, do aluno dedicado que fui mesmo com dificuldades venci, e do docente destinado e

sem experiência, mas que, com esforço fui à busca de formação e qualificação pessoal. E seguem em quatro momentos assim distribuídos:

Em primeiro momento exponho os delineamentos da pesquisa, problemas, objetivos, os caminhos escolhidos, metodologias, os sujeitos envolvidos sempre explicando as características, ou seja, um pouco de cada um.

No segundo momento reporto-me à Educação Profissional e Tecnológica, seus limites legais, epistemológicos e históricos enfatizando a Educação Profissional Integrada ao ensino Médio e, sua implantação no IFTO - Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologias do Tocantins – Campus Araguatins, como sendo uma política pública que anseie pela elevação da qualidade do trabalho docente e consequentemente pelo entusiasmo estudantil.

No terceiro momento reporto-me à atual legislação educacional brasileira quando da necessidade de formação inicial e continuada e/ou qualificação profissional dos professores da Educação Profissional Técnica integrada ao Ensino Médio e seus padrões legais, epistemológicos e históricos. Com ênfase no saber fazer pedagógico dos docentes do curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio Básico, além de sua implantação, importância e eficácia no Instituto Federal do Tocantins - Campus Araguatins.

No quarto momento, é discutida a formação docente e a prática docente, estas ganham destaque como dispositivo de aprendizagem no saber fazer pedagógico, que a partir das narrativas auto/trans/formativas e do olhar dos docentes, apresento a fundamentação teórica e os entrecruzamentos com as narrativas gravadas durante as entrevistas individuais semiestruturada, agendadas, gravadas e transcritas com os docentes do IFTO - Campus Araguatins que ministram disciplinas no curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio Básico ambos do sistema Federal de Ensino.

1 CAPÍTULO I – CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO

Para que se obtenha a compreensão do que seja a qualidade de uma pesquisa devemos, de antemão, entender a cumplicidade dos métodos e objetivos que lhe são propostos. Por considerar esta possibilidade é que nos propusemos a realizar uma pesquisa qualitativa, pois ela é

um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou grupos atribuem a um problema social ou humano. O processo de pesquisa envolve as questões e os procedimentos que emergem os dados tipicamente coletados no ambiente do participante, a análise dos dados indutivamente construída a partir das particularidades para os temas gerais e as interpretações feitas pelo pesquisador a cerca do significado dos dados (CRESWELL, 2010, p. 26).

Para os autores Clandinin e Connelly (2000), os integrantes, narradores de suas práticas, expressam nas respostas, suas experiências de modo compartilhado com o pesquisador em uma entrevista especialmente dialógica. Para a obtenção de dados com mais eficácia, foi utilizada nesta pesquisa a entrevista semiestruturada, onde se contou com a compreensão e participação dos professores do Curso de Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico em Agropecuária envolvida no processo investigativo.

Segundo Triviños (1987), a entrevista semiestruturada é um dos principais meios que tem o investigador para realizar a coleta de dados, e por ela valorizar a presença do investigador; oferece ainda todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e espontaneidade necessária, enriquecendo assim a investigação.

As entrevistas semiestruturadas são resultados não só da teoria que alimenta a ação do investigador, mas também toda a informação que ele já recolheu sobre o fenômeno social que interessa, não sendo menos importantes seus contatos, inclusive, realizados na escolha das pessoas que serão entrevistadas (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

Segundo Marconi e Lakatos (2010), delimitar a pesquisa é estabelecer limites para a investigação. Assim conseguiremos manter um foco a fim de impedir que se torne muito extenso e difícil de trabalhar.

Neste sentido, fez-se necessário a limitação para o alcance dos objetivos, usando como instrumentos de coleta de informações a entrevista semiestruturada.

Foram entrevistados um total de seis (06) professores do Curso de Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico em Agropecuária do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Tocantins (IFTO), Campus de Araguatins.

Para a seleção dos entrevistados vários fatores foram levados em consideração, até porque uma das principais finalidades da pesquisa qualitativa é a de apresentar, de forma ampla e representativa, a diversidade de pontos de vista de um determinado grupo e, para tanto, é preciso avaliar se as características de gênero, idade e instrução (formação), são de grande relevância. A escolha dos participantes deve ser criteriosa, isto para que o resultado da pesquisa, na medida do possível, não afete a qualidade das informações obtidas e a validação da própria pesquisa (GASKELL, 2002).

Ainda em relação aos critérios de seleção nas entrevistas qualitativas, admite-se a inserção do debate sobre a representatividade por amostra. Minayo (1998) discute esta questão, com base nas proposições de Bourdieu (1990), de que as pessoas que vivem no mesmo ambiente social tendem a desenvolver e reproduzir disposições semelhantes e, em sendo assim, os significados individuais podem estar representando significados grupais. Fraser e Godim (2004) corroboram, “Em outras palavras, a fala de alguns indivíduos de um grupo é dada como representação de grande parte dos membros deste mesmo grupo, implantado em uma conjuntura específica” (FRASER; GODIM, 2004, p. 148).

Portanto, a escolha dos professores para esta pesquisa deu-se através de convite, termo de consentimento e um questionário elaborado para entrevistas semiestruturada, e esta foi conduzida pessoalmente pelo pesquisador. Nesta pesquisa também se realizou uma análise dos seguintes documentos: Relatório do SSP – Setor de Supervisão Pedagógico, com informações referentes ao aproveitamento dos estudantes por turmas e séries nas disciplinas dos cursos ora citados. Obtivemos informações da CGE – Coordenação Geral de Ensino em relação à quantidade de vagas ofertadas por ano no Curso de Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico em Agropecuária ora oferecido no Campus Araguatins, Instituição cenário da pesquisa.

Aglutinou-se à pesquisa informações e dados importantes da CORES – Coordenação de Registros Escolares - quanto aos registros de aprovação e reprovação anual de alunos, conseqüentemente o número de estudantes que

reprovam ou repetem o ano no referido curso. Isso foi possível, pois ambos são Setores que fazem parte do Organograma do Campus Araguatins – TO.

Com tais informações, procuramos fazer uma comparação do quantitativo de alunos por série (1ª, 2ª e 3ª) do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio que reprovam ou repetem por ano, e quais os índices de aceitação por parte dos membros envolvidos no processo de pesquisa - os professores. Para abreviar a proposta de pesquisa, demonstra-se o seguinte detalhamento:

1.1 Detalhamentos da pesquisa

1.1.1 Campo da pesquisa

Cursos: Os conhecimentos estão articulados e organizados de forma a serem desenvolvidos integralmente aos saberes do núcleo comum do Ensino Médio, com carga horária de 1840 horas, mais 160 de Estágio Supervisionado obrigatório, perfazendo um total de 2.000 horas aulas, conforme apresentados e executados pelo projeto político pedagógico da Instituição. Com relação à matriz curricular do curso, é estruturado de forma que o alunado adquira a prática profissional nos setores da própria instituição educacional. Enquanto que a Matriz Curricular para o Ensino Médio Básico contem uma carga horária de 2.800 perfazendo um total de 4.800. O Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino do IFTO – Campus Araguatins está organizado em séries anuais, com duração de três anos. Os saberes do Núcleo Comum e do Núcleo Profissionalizante estão nas três séries, o que propicia a inter-relação dos conhecimentos da formação acadêmica com a formação profissional. Daí a prática profissional está sempre permeada durante todo o curso, oferecendo assim sustentabilidade, além de propiciar ao alunado a compreensão de preferir teoria e prática na formação profissional.

O Projeto do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio Básico do IFTO está organizado por componentes curriculares em Regime seriado anualmente e pode ser assim descrito:

- 1.840 horas do Curso Técnico em Agropecuária;

- 160 horas de Estágio Supervisionado (obrigatório);
- 2.800 são dos componentes do Curso Médio Básico, perfazendo, portanto às 4.800 horas/aulas já mencionadas.

Este curso completo tem duração de três anos, sendo que a área de conhecimento é referente à Agropecuária extensionista com eixo tecnológico de recursos naturais; regime de oferta presencial e com matrículas anuais, funciona nos períodos matutino e Vespertino (diurno). A Instituição tem ofertado nos últimos três anos em média duzentas e quarenta (240) vagas para a 1ª Série do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio. Porém resguarda cerca 20% destas vagas aos que são levados a repetir a mesma série no ano seguinte.

Motivos este que nos levou a acreditar que podemos encontrar não o culpado, mas meios para que este percentual seja diminuído a médio e curto prazo. Segue Tabela demonstrativa do rendimento das turmas no ano de 2014.

Tabela 1 – Rendimento das turmas no ano de 2014.

	TURMA	AP	REP	DES	TR	TOTAL
1ª SÉRIE	A	33	14	3	-	50
	B	39	09	2	-	50
	C	32	17	6	1	56
	D	25	23	7	1	56
	E	26	19	6	1	52
	SUBTOTAL	155	82	24	3	264
2ª SÉRIE	A	40	4	-	-	44
	B	41	6	1	-	48
	C	40	4	-	-	44
	D	37	3	-	2	42
	SUBTOTAL	158	17	1	2	178
3ª SÉRIE	A	38	1	-	-	39
	B	34	-	-	-	34
	C	38	-	-	-	38
	D	38	2	-	-	40
	SUBTOTAL	148	3	0	0	151
	TOTAL	461	102	25	5	593

Fonte: adaptado dos registros da CORES do Campus Araguatins.

A composição (preenchimento) das referidas turmas, almeja-se como foco principal o público de estudantes que já concluiu e/ou está concluindo o ensino fundamental (9º ano) e que queira ingressar na carreira de técnico em agropecuária integrado ao ensino médio básico.

O acesso dos postulantes às vagas ocorre por meio de processo seletivo composto de questões objetivas mais uma prova de redação. Ressalta-se que o curso tem ampla divulgação na Região por meio da Imprensa (escrita, tv, internet, rádio) e ainda por meio de Comissões constituídas no próprio Campus com o propósito de visitar os Estados vizinhos; sul do Pará, Sul do Maranhão, ou seja, municípios que compõem a Mesorregião do Bico do Papagaio. Na integralização Curricular de três (03) anos, os estudantes devem cumprir carga horária mínima de cento e sessenta (160) horas aulas de Estágio Curricular Supervisionado (obrigatório), sendo que as atividades acadêmicas nas áreas de Agricultura, Zootecnia, Agroindústria e Engenharia Agrícola, ocorrem nas Unidades de Produção Educativas, antigas UEPs, já existentes no Campus. Assim está distribuída a Organização Curricular do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao ensino Médio do Campus Araguatins para a 1ª Série:

Série	Qualificação	Unidades	Disciplinas	C/H Semanal	C/H Anual	Total
1ª	Produção Animal	Zootecnia I	Apicultura	03	120	560
			Piscicultura	03	120	
			Aves de corte/postura	03	120	
	Produção Vegetal	Agricultura I	Olericultura/ Jardinocultura	03	120	
	Prod. Agroindustrial	Agroindústria I	Tecnologias de Alimentos	02	80	

Quadro 1 – Organização Curricular do Curso Técnico em Agropecuária Integrado do IFTO - Campus Araguatins para 1ª série

Fonte: adaptado dos registros da DGP do Campus Araguatins.

Acredita-se que dentro deste cronograma estabelecido pelo Sistema Organizacional da Matriz Curricular do Curso Técnico em Agropecuária encontra-se um dos empecilhos na vida escolar da comunidade estudantil na qual o curso é destinado. É exatamente o momento em que o alunado (calouros) mais precisa da compreensão e dedicação dos docentes incumbidos de conduzir seus trabalhos com eficácia e conhecimento de docência. O público selecionado é basicamente composto de alunos oriundos da Rede Estadual de Ensino, a qual tem suas limitações se déficit em recursos Didáticos e Pedagógicos. Além do mais, o Curso postulado é integrado, cabendo então o entendimento de que haverá a junção de Matriz Curricular de dois Cursos. Logo se subentende que as dificuldades

aparecerão. Portanto, a contrapartida tão necessária não acontece. Observa-se que o índice de 31,06% de reprovação, e quase de 10% de desistência na 1ª série é muito alto em relação às séries seguintes. Eis aqui o ponto de partida desta pesquisa, pois quando do início do bimestre em um curso diferente e de disciplinas nunca vistas, é motivo suficiente para desânimo, ocasionando assim baixo rendimento que comumente reverte-se em reprovação, tal é numero mostrado na Tabela nº 01, sem omitir que pode ser considerado como empecilho para alimentar os altos números de desistência. Esta recusa pode ser interpretada como sendo o abandono de muitos da tão sonhada formação na área tão almejada, que repercutirá bastante em suas próximas escolhas.

A continuidade no curso, no final de cada ano, fica para muitos como um ano de frustração, pois a ansiedade não lhes foi suficiente para o alcance da conquista. Não obstante, o seguimento da 2ª série não lhes é tão favorecido assim, apesar de que, os aprovados já entendem que a área técnica lhes proporciona conhecimentos básicos para estagiar como futuros técnicos agropecuários. Mais uma vez estes estudantes dependerão de profissionais capacitados em suas áreas distintas (disciplinas específicas) do Curso em questão. Na organização curricular elaborada para a 2ª série, é possível notar que é outro cronograma curricular. Isto posto, mais uma temerosa e árdua tentativa de assimilação lhes é reservada para a segunda série, que tem a seguinte Matriz Curricular:

Série	Qualificação	Unidades	Disciplinas	C/H Semanal	C/H Anual	Total
2ª	Produção Animal	Zootecnia II	Suinocultura	02	80	640
			Equinocultura	02	80	
	Produção Vegetal	Agricultura II	Culturas Anuais	03	120	
			Mecanização	02	80	
			Topografia	02	80	
	Prod. Agroindustrial	Agroindústria II	Indústrias Rurais	03	120	
	Planej. e Gestão	Gestão	Administração e Economia Rural/Projetos	02	80	

Quadro 2 – Organização Curricular do Curso Técnico em Agropecuária Integrado do IFTO - Campus Araguatins para 2ª série

Fonte: adaptado dos registros da DGP do Campus Araguatins.

Já para a 3ª série, apesar do cronograma seguir com suas adaptações necessárias à conclusão do Curso Técnico em Agropecuária, não se nota tanta discrepância na preparação dos técnicos, como é percebível na 1ª e 2ª série. Não que o Cronograma seja de certa forma fácil, mas porque estes são componentes curriculares que lhes acompanharão como suporte indispensável na formação do Técnico em Agropecuária.

Esta pesquisa tem, pois, como pano de fundo a possível falta/inexistência de “docência “na maioria dos profissionais que atuam no curso já mencionado”“. Contudo, mesmo com a conclusão nos três anos consecutivos, é perceptível e fácil observar a falta que faz aos profissionais docentes uma boa formação pedagógica para que atuem de maneira que se estabeleça a relação entre “ensino e aprendizagem”. Para a conclusão do Curso Técnico em Agropecuária do IFTO – Campus Araguatins, o seguimento Curricular está assim configurado:

Série	Qualificação	Unidades	Disciplinas	C/H Semanal	C/H Anual	Total
3ª	Produção Animal	Zootecnia II	Ovinocultura	02	80	640
			Bovinocultura	03	120	
	Produção Vegetal	Agricultura II	Fruticultura	03	120	
			Agrossilicultura	02	80	
			Irrigação e Drenagem	02	80	
	Planej. e Gestão	Gestão	Construções e Instalações Rurais	02	80	
			Extensão Rural Cooperativismo	02	80	
	Subtotal ensino Técnico					
Estágio Supervisionado (Prática profissional Obrigatório)						160
						2.000

Quadro 3 – Organização Curricular do Curso Técnico em Agropecuária Integrado do IFTO - Campus Araguatins para 3ª série

Fonte: adaptado dos registros da DGP do Campus Araguatins.

A oferta do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao ensino médio no Campus Araguatins, tem como objetivo principal a formação de profissionais técnicos de nível médio da área Profissional Agropecuária, de acordo com as tendências da região e consonância com as demandas dos setores produtivos este Curso finaliza com o cumprimento de 2.000 horas aulas na área técnica, sendo que as outras 2.800 componentes da Matriz Curricular do Ensino Médio Básico,

perfazendo um total de 4.800 horas aulas, que para os Legisladores, os Egressos do Curso terão obtido durante todos este tempo: competências e habilidades que serão transferidas em desenvolvimento e oferta de soluções no seu contexto de trabalho, ponderando assim os diferentes patamares tecnológicos, podendo ser capazes de orientar atividades agropecuárias economicamente viáveis e de menor impacto ambiental, garantindo assim a sustentabilidade dos sistemas produtivos.

É parte das obrigações da Equipe Pedagógica, preocupar-se com a aplicabilidade da estrutura curricular do curso oferecido, pois o objetivo é atender as necessidades dos alunos nos seus anseios, de maneira a oportunizar seu acesso às diversas técnicas agropecuárias, além de orientá-los a atuarem nos segmentos, como diversificadores nas propriedades do meio rural.

1.1.2 Sujeitos da pesquisa

Professores – Buscamos dialogar com os professores do IFTO lotados no Campus Araguatins e que ministram aulas nos Cursos supracitados. Isto por se tratar de um Curso Integrado, onde há em média vinte (20) disciplinas, das quais diversificam apenas a parte técnica de ambas as séries do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio. Todos os quarente e sete (47) professores distribuídos nas três séries, sendo que dezenove (19) da área técnica e vinte e oito (28) do médio básico, todos tomaram conhecimento da pesquisa ora desenvolvida, pois, além de terem sido comunicados pessoalmente pelo pesquisador do seu propósito, via orientações e exigências de prazos e Termo de Compromisso (Anexo C). Além de que o pesquisador em diversas oportunidades participou ativamente em sala, das atividades elaboradas pelos professores titulares, como avaliações, atividades pedagógicas, entre outras, sempre como intuito de interagir, mas com permissão, além de acompanhamento do docente titular. Portanto, somente seis (06) dos convidados responderam e cumpriram com prazo que lhes eram determinados. Tornando-os protagonistas suficientes para dialogarem em torno do saber fazer pedagógico. Sendo três professores do Curso Técnico em Agropecuária e três do Curso de Ensino Médio Básico. Estes que venham atuando pelo menos há um ano nas turmas envolvidas no processo de investigação.

a. Instrumentos de pesquisa

Nesta pesquisa foram usados os seguintes instrumentos para a coleta de dados: Entrevista semiestruturada, questionário e observação participante.

Entrevistas Semiestruturadas

Nas entrevistas semiestruturadas, das quais participaram os professores previamente selecionados do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio do IFTO – Campus Araguatins, houve a possibilidade dos mesmos exporem suas considerações e experiências, a fim de que ficassem explícitas e documentadas compreensão acerca da docência e do saber fazer pedagógico em sala de aula. Na compreensão de Severino, a entrevista é uma “técnica de coleta de informações sobre um determinado assunto, diretamente solicitada aos sujeitos pesquisados” (SEVERINO, 2008, p. 124). A entrevista semi estrutura da tem como característica a utilização de um roteiro previamente elaborado, que juntamente com as orientações para uma conversação objetiva devem ser baseados em um referencial que possibilite suporte teórico ao estudo. “Trata-se, pois, de uma conversação efetuada face a face, de maneira metódica; proporciona ao entrevistado, verbalmente, a informação necessária” (LAKATOS & MARCONI, 2001, p. 196). Nessa perspectiva, Martins (2007, p. 27) afirma que de acordo com os propósitos do estudo de caso será comum a condução de entrevista de forma mais espontânea. Complementando, Martins afirma ainda que:

[...] um clima de amistosidade deve ser permanentemente mantido pelo pesquisador, o que possibilitará perguntas a respondentes-chaves e também solicitação de opiniões sobre determinados fatos, bem como indicações de outros membros da organização que poderão ser entrevistados (MARTINS, 2007, p. 27).

Trivinos (1987, p. 146) destaca que a entrevista semiestruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. O autor ainda acrescenta que os questionamentos dão fluxo às novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes e que o foco principal seria colocado pelo investigador-entrevistador (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

Das entrevistas semiestruturadas destacamos as seguintes vantagens:

- A possibilidade de acesso a uma grande riqueza informativa (contextualizada e através dos autores e das suas perspectivas);
- A possibilidade de o investigador esclarecer alguns aspectos no seguimento da entrevista, o que a entrevista mais estruturada ou questionário não permitem;
- É também geradora, na fase inicial de qualquer estudo, de pontos de vista, orientações e hipóteses que servem para o aprofundamento da investigação, a definição de novas estratégias e a seleção de outros instrumentos.

Fez-se necessário escolher este instrumento de pesquisa por saber que este mantém a presença consciente e atuante do pesquisador e, ao mesmo tempo, permite a relevância na situação do ator. Este traço da entrevista semiestruturada, segundo Triviños (1987, p. 152) favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade, tanto dentro de sua situação como de situações de dimensões maiores.

Questionário

É tido comum notável e conhecido instrumento de coleta de dados para a pesquisa social. Martins (2007, p. 36) considera que o questionário constitui-se de uma lista ordenada de perguntas que são encaminhadas para potenciais informantes, selecionados previamente e, no Estudo de Caso, será aplicado pelo próprio pesquisador. Lakatos e Marconi (2001, p. 203) orientam que o questionário deve “estar acompanhado por instruções definidas e notas explicativas, para que o informante tome ciência do que esperam dele.” Portanto, os questionários utilizados na referente pesquisa foram um instrumento de coleta para identificar as experiências dos entrevistados.

Observação Participante

Com a finalidade de enriquecer nosso estudo, utilizamos a observação para complementar as informações colhidas durante as entrevistas, sendo esta uma prática sistemática que pode ser aplicada numa pesquisa qualitativa. Nesse sentido, Martins (2007, p. 24) destaca que a observação é uma técnica de coleta de dados que utiliza os sentidos para obtenção de determinados aspectos da realidade. “É todo procedimento que permite acesso aos fenômenos estudados. É a etapa

imprescindível em qualquer tipo ou modalidade de pesquisa”, afirma Severino (2008, p. 125).

A observação participante consiste na participação do pesquisador na comunidade ou grupo. Ele se incorpora ao grupo, confunde-se com ele. Fica tão próximo quanto um membro do grupo que está estudando e participa das atividades normais destes, afirma Lakatos e Marconi (2001, p. 194). Em relação à observação participante, Yin destaca que:

[...] fornece certas oportunidades incomuns para a coleta de dados em um estudo de caso, mas também apresenta alguns problemas. A oportunidade mais interessante relaciona-se à sua habilidade de conseguir permissão para participar de eventos ou de grupos que são de outros modos inacessíveis investigação científica (YIN, 2005, p. 121-122).

b. Análise textual discursiva

Na opinião de Irandé Antunes (2010), em geral o primeiro interesse, na análise de textos, deve estar orientado para apreensão de seus aspectos globais, desde que haja o entendimento do texto como um todo. Mas alguns elementos podem não ter muita relevância para a construção do sentido, mas é de extrema relevância que abranja os elementos que definam a mensagem e os propósitos almejados no todo. Ainda para a autora, as finalidades da análise de textos, em termos mais específicos, objetiva ampliar nossas capacidades de compreensão, nosso entendimento do que fazemos quando nos dispomos a processar as informações que ouvimos ou lemos.

Antunes (2010) ainda ressalta que todo texto acontece com uma finalidade que é a de se cumprir um determinado objetivo. Onde este propósito que na verdade é a parte principal de qualquer atividade de linguagem, pode ser determinado como sendo de: expor, explicar, convencer, persuadir, apresentar uma pessoa, informar, em suma defender um ponto de vista ou até propor uma ideia. Ou seja, a série desses propósitos é praticamente inesgotável.

Evidentemente, nossas atividades de fala ou de escrita também ganham com a prática da análise, pois, por ela, passamos a entender melhor certos aspectos dos processos cognitivos, linguísticos, textuais e pragmáticos envolvidos em nossas interações verbais. Pode se relatar um fato com objetivo convencer o outro de

alguma coisa, podemos assim, trazer uma informação com o propósito de defender um ponto de vista. Então, para que possamos entender um texto, Antunes (2010) “supõe que devemos ter a habilidade de identificar este propósito, discernindo entre o que é o propósito e o que são as características para se conseguir este objetivo”.

Neste sentido, Moraes (2007, p. 180), corrobora dizendo a “Análise textual é uma metodologia que pretende desafiar pontos de vista do pesquisador a partir de perspectivas de outros sujeitos envolvidos na pesquisa”. Seu grande objetivo é a interpretação da escrita dos dados que levará à teorização. Esta teorização, segundo o autor, “é um movimento em que de uma leitura de um primeiro plano o pesquisador procurará atingir níveis mais aprofundados de compreensão, explicação e interpretação” (MORAES, 2007, p. 101).

Comumente integrado a estes propósitos, o pesquisador tem a humildade em dizer que embora a proposta de pesquisa não coloque em risco a vida de seus participantes, pois não contém atitudes que provoquem danos morais, psicológicos ou físicos, no entanto, no tocante ao envolvimento diante das verdades apresentadas poderá ocasionar diferentes emoções, de acordo com a definição de seu conteúdo para cada sujeito da pesquisa. Por conseguinte, esta Pesquisa foi elaborada e posta à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM - Universidade Federal de Santa Maria – RS. Evidentemente que se buscou atender as orientações do referido Comitê para o encaminhamento da Pesquisa por meio da Plataforma Brasil.

Na oportunidade, foi encaminhado ao Diretor Geral do Campus Araguatins, uma solicitação de autorização Institucional (Apêndice A) composta de seus procedimentos metodológicos para a sua realização, na qual constam os objetivos da Pesquisa. Vale ressaltar que o pesquisador compromete-se em preservar a privacidade dos protagonistas da pesquisa, expresso no Termo de Confidencialidade (Apêndice B) dispondo de elementos para prover a sua segurança e o seu bem estar durante as fases do processo de pesquisa.

Para os Protagonistas da Pesquisa, foi elaborado e aplicado um modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice C), sendo que este foi lido e assinado pelos sujeitos da Pesquisa. Em concomitância com os anais, o protagonista submete-se à entrevista semiestruturada por meio do formulário contendo o Roteiro da Entrevista (Apêndice D).

1.1.3 Caracterização do campo de investigação: IFTO campus Araguatins

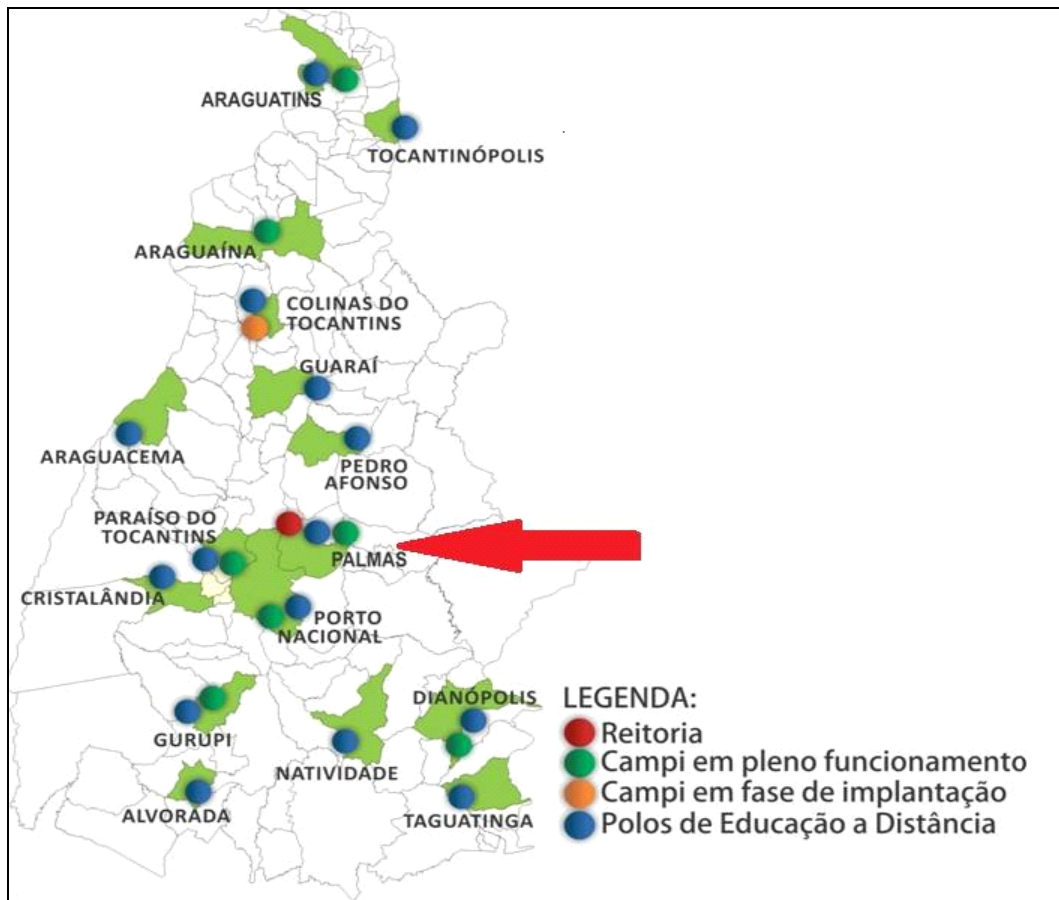


Figura 1 – Mapa do Estado do Tocantins com a localização do Campus Porto Nacional e demais campi e dos polos de EaD do IFTO

1.1.4 Origem e localização do Campus – Antiga EAFA

A antiga EAFA Escola Agrotécnica Federal de Araguatins foi criada pelo Decreto nº. 91.673 de 20 de setembro de 1985, onde foi designada a funcionar os 1º e 2º graus, profissionalizantes com habilitação em Agropecuária, Agricultura e Economia Doméstica, tendo sido inaugurada em 23 de março de 1988. A instalação da EAFA foi feita em cooperação com o Ministério de Reforma e do desenvolvimento Agrário (MIRAD), por intermédio do Grupo Executivo das Terras de Araguaia e Tocantins - GETAT.

O órgão foi autorizado a adotar providências necessárias junto ao Ministério da Fazenda para aceitação, pela doação de uma área de 561,84 hectares de terras

férteis com PH médio de 6.4 a 7.0, banhada pelo rio Taquari em 8 km de extensão, no município de Araguatins, de que trata a Lei Municipal n.º 321, de 08 de outubro de 1984, para instalação da Escola Agrotécnica Federal - EAF. As obras foram iniciadas com a programação orçamentárias de um convênio firmado entre FNDE e a Prefeitura Municipal de Araguatins.

O município localiza-se geograficamente na Mesorregião Ocidental do Tocantins, sede da 1ª Região Administrativa do Estado, no vale do Araguaia, na Região Norte, mais conhecida como Bico do Papagaio. A população de Araguatins é constituída basicamente por descendentes nordestinos.

Conforme a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (2008, p. 33) a cidade de Araguatins é a “mais desenvolvida do extremo norte do estado, denominada **Bico do Papagaio**, (grifo meu) e teve o seu povoamento marcado por fortes conflitos de terra”.

O Campus Araguatins está localizado no Povoado Santa Tereza a 5 km do centro da cidade de Araguatins e está sediado em imóvel próprio com uma área de 561 hectares.

O IFTO Campus Araguatins apresenta uma área de terra correspondente a 5.618.398 m²: 2.809.199 m² de reserva legal, 38.175 m² de área urbanizada e 1.832.580 m² de área disponível para expansão (IFTO, 2013).



Figura 2 – Vista aérea IFTO – Campus Araguatins

Fonte: <http://www.araguatins.ifto.edu.br/> 2013.

O município de Araguatins é considerado o município tocaninense com o maior número de assentamentos rurais em sua sede, 25 no total. Na Região do Bico do Papagaio são 76 assentamentos atendidos pelo INCRA, somando um total de 4.128 famílias assentadas (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, 2008, p. 33).

As atividades econômicas presentes na formação do município de Araguatins como: a agricultura, a pecuária, o extrativismo vegetal, as pequenas indústrias, pesca e comércio varejista, contribuíram para a criação da EAFA - Escola Agrotécnica Federal de Araguatins em 1985 cujo objetivo era oferecer o ensino fundamental e médio com ênfase em formação técnica em Agropecuária e Economia Doméstica (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, 2008).

A partir de 16 de novembro de 1993 (Lei nº 8.731) a escola passa a ser uma Autarquia Federal. Em dezembro de 2008, com aprovação da Lei nº 11.892 a mesma é transformada em uma das células do IFTO - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins, tornando então *Campus Araguatins*.

1.1.5 Compromisso do Campus Araguatins

A Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (2008, p. 43) descreve que o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins, propõe-se:

- Ministrando a educação básica, educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, observada a demanda estadual e regional;
- Ministrando educação de jovens e adultos, contemplando os princípios e práticas inerentes à educação profissional e tecnológica;
- Ministrando ensino superior de graduação, licenciaturas, bacharelados, cursos superiores [...] visando à formação de profissionais e especialistas na área tecnológica; [...];
- Proporcionar desenvolvimento educacional, científico e tecnológico no Estado do Tocantins por meio da formação pessoal e qualificação profissional.

Dentre os protagonistas da pesquisa, destacam os professores do curso de Nível Médio integrado ao ensino Técnico em Agropecuária do IFTO – Campus de Araguatins, que, por conseguinte são eles os responsáveis por conceber a prática de docência aplicada em sala de aula, e conseqüentemente são e devem ser analisadas durante a pesquisa. Até porque a Unidade é composta de profissionais de várias áreas de formação e titulação diferenciada, uma vez que seu ingresso no Magistério é regido por um plano de carreira que lhes exige somente graduação em nível superior relacionada à área de formação.

Por conseguinte, segundo o Artigo 9º do Decreto Lei 2.208 de 17 de abril de 1997, “as disciplinas do currículo do ensino técnico, serão ministradas por professores, instrutores e monitores selecionados, principalmente em função de suas experiências profissional, que deverão ser preparados para o Magistério, previamente ou em serviços, através de cursos regulares de licenciatura ou de Programas Especiais de formação Pedagógica”. Conseqüentemente desta forma, boa parte não possuem formação pedagógica suficiente para atuar com a devida eficácia e segurança no saber fazer pedagógico em sala de aula, como também no campo de produção.

Mas, parte-se do principio de se considerar intocável a autonomia das Instituições em definirem seu modelo pedagógico, sua organização curricular e estratégias de operacionalidade. No entanto, deve-se ter a preocupação com a formação do técnico ético, comprometido com causas sociais e ambientais. E para tanto é necessário também à inclusão de práticas educativas na gestão e nos ambientes de aprendizagem, como forma de preservação ambiental; respeito à individualidade como garantia de acesso e permanência, independentemente de raça, religião, credo, cor e condição social, etc.

Neste sentido, a interação professor/aluno e aluno/aprendizagem, se caracterizam pela seleção de conteúdos, organização, sistematização, uma sistematização didática para facilitar o aprendizado dos estudantes e exposição onde o professor demonstre seus conteúdos e bom desempenho ao aplica-lo.

Desta maneira, o aprendizado é interessante quando o aluno se sente competente e demonstra em atitudes e métodos de motivação em sala de aula. O prazer pelo aprender não é atividade que surge espontaneamente nos alunos, pois, não é uma tarefa que cumprem com satisfação, sendo em alguns casos encaradas como obrigação. Para que isto possa ser bem cultivado, o professor deve antes de

tudo, despertar nos alunos, a curiosidade, isto, acompanhando suas ações no desenvolver das atividades. Fica caracterizado que o preparo do corpo docente tem sido de fundamental importância para o progresso do aluno diante dos grandes problemas sócio culturais.

Os cursos oferecidos no Campus Araguatins são: Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio Básico, Técnico em Redes de Computadores Integrado ao Ensino Médio Básico, Técnico em Agropecuária – Pós Médio e Cursos profissionalizantes – PRONATEC. Desde que se tornaram Campi do IFTO, passou a ofertar, inicialmente três Cursos de Nível Superior: Licenciatura em Ciências Biológicas, Licenciatura em Ciências da Computação e Bacharelado em Ciências Agrônomicas (IFTO, 2013).

O quadro permanente de docentes, informado pela DGP (Diretoria de Gestão de Pessoas) do Campus em pesquisa, consta uma relação de 65 (sessente e cinco) docentes. Onde, sete (07) destes estão afastados para capacitação.

Embora a pesquisa não seja voltada exclusivamente à formação dos professores, mas, sobre a *concepção e prática de docência dos professores de Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio*, podemos complementar com as informações oriundas da DGP, que dos 58 (cinquenta e oito) professores, 11 tem formação na área de computação ou informática, outros 47 (quarenta e sete) tem formação pedagógica no itinerário em que se propõem a pesquisa tal qual quadro abaixo:

Titulação	Possui formação pedagógica na área	Não possui formação pedagógica na área	Total
Doutores	09	00	09
Mestres	19	02	21
Especialistas	18	02	20
Graduados	01	07	08
Total	47	11	58

Quadro 4 – Titulação dos professores do IFTO - Campus Araguatins em 2014

Fonte: adaptado dos registros da CGE do Campus Araguatins.

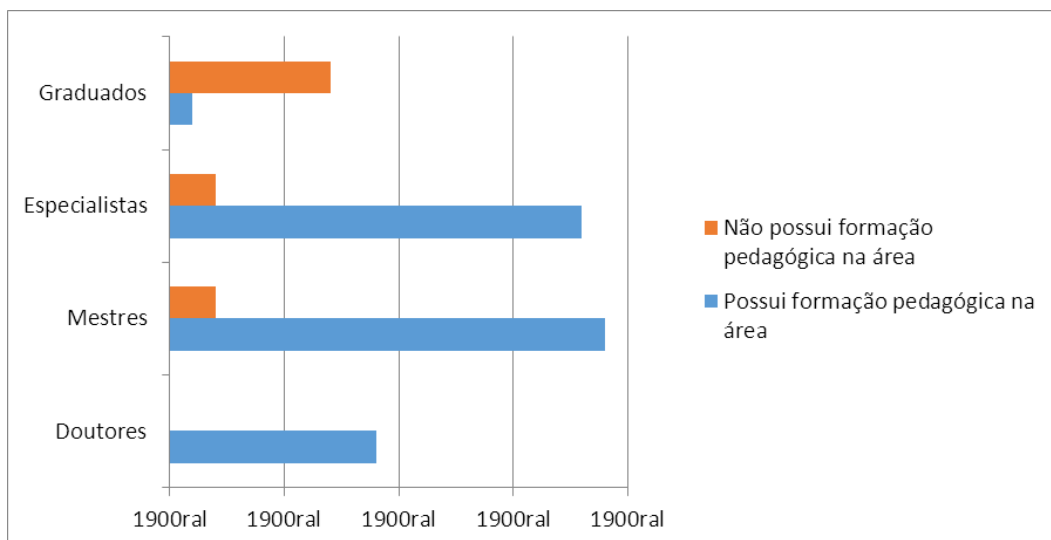


Figura 3 – Gráfico demonstrativo da titulação dos docentes dos Cursos Técnicos integrados ao Ensino Médio Básico do IFTO – Campus Araguatins

Fonte: O Autor (2014).

Neste sentido, o IFTO Campus de Araguatins vem contribuindo há 25 anos com o desenvolvimento da Mesorregião do Bico do Papagaio, promovendo atividades de ensino-pesquisa e extensão para comunidades do Tocantins, Pará e Maranhão. Os docentes lotados no IFTO – Campus Araguatins, são oriundos de quase todas as regiões do País, porém, os discentes são predominantemente das Regiões próximas, especificamente dos Estados do Pará, Tocantins e Maranhão. (IFTO, 2013).



Figura 4 – IFTO – Campus Araguatins

Fonte: <http://www.araguatins.ifto.edu.br/2013>.

Segundo o IFTO (2010) o Campus Araguatins é dotado de autonomia administrativa, financeira, patrimonial, didática e disciplinar, compatíveis com a sua personalidade jurídica e de acordo com seus atos constitutivos. No art. 10º ressalta que “os departamentos serão dirigidos por diretores, por coordenadores gerais, a chefia de gabinete e a procuradoria jurídica por chefe”.

O Diretor Geral é eleito com voto direto dos docentes, funcionários administrativos e alunos para um mandato de quatro anos. O diretor representa a instância maior na estrutura organizacional do Campus, o DAP – Departamento de Administração e Planejamento e o DDE – Departamento de Desenvolvimento Educacional têm competências essenciais e organizam os demais departamentos. Neste trabalho daremos visibilidade à área que compreende especificamente o Departamento de Desenvolvimento Educacional e seus subordinados, ao mesmo compete:

Planejar, coordenar, supervisionar, controlar e avaliar a execução das atividades referentes ao ensino, produção, pesquisa e de assistência ao educando. Assim como zelar pela articulação entre a educação profissional e as formas e estratégias de educação e de integração Escola/Comunidade (IFTO, 2010, Art. 36).

A organização do IFTO - Campus Araguatins tem sua estrutura organizacional assim definida:

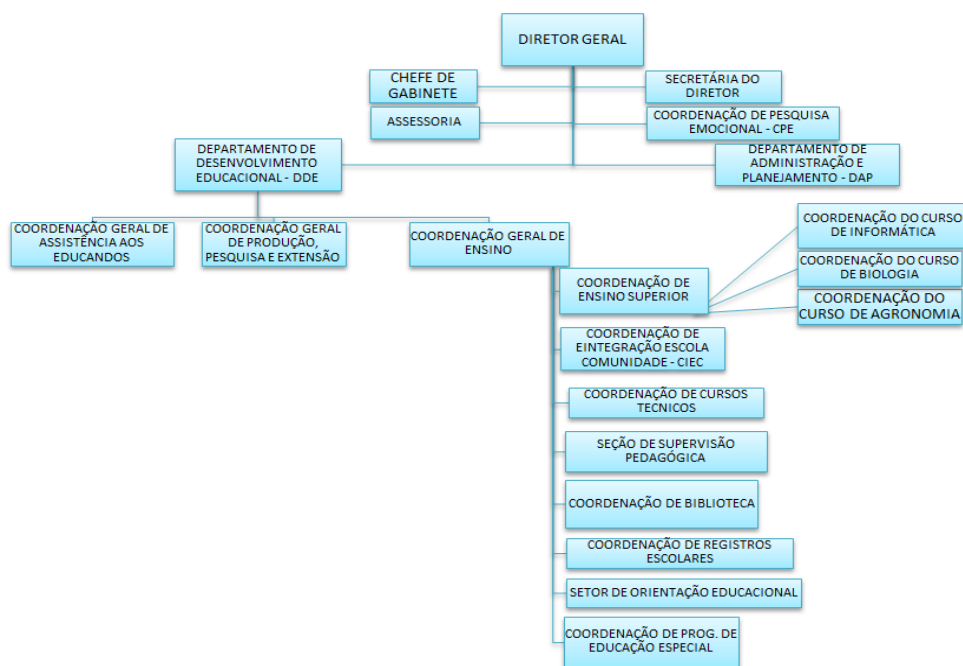


Figura 5 – Organograma do IFTO – Campus Araguatins

Fonte: <http://www.araguatins.ifto.edu.br>.

O organograma apresenta a SSP – Seção de Supervisão Pedagógica, interligada diretamente ao DDE, a esta coordenação compete: acompanhar o processo educativo em seus aspectos quantitativos e qualitativos, como também; planejar, supervisionar e acompanhar os rendimentos que ora se espera dos discentes, como também interfere como parceiro direto do corpo docente junto à CORES - Coordenação de Registros Escolares do Campus, e, ainda é o elo entre os pais/responsáveis dos alunos matriculados nos Cursos de Ensino Médio Básico integrado ao Ensino Técnico em Agropecuária.

Compete ao (SOE) Setor de Orientação Educacional e Pedagógica do IFTO, Campus Araguatins trabalhar em parceria com demais setores pedagógicos e administrativos, sempre no intuito de promover integração entre alunos, família e comunidade escolar, além de estimular a participação dos alunos nas atividades escolares, visando sempre o sucesso e a permanência do aluno na Unidade de Ensino. Assim, através de diferentes intervenções, trabalhos e atendimentos oferecidos aos alunos de forma individual ou coletiva, procurou-se articular meios que garantissem a tranquilidade do alunado em adaptar-se à realidade da Instituição, este foi o ponto de partida para que todas as ações pedagógicas desenvolvidas fossem exclusivamente para garantir o pleno desenvolvimento cognitivo e sócio afetivo do educando.

2 CAPITULO II – BREVESNOTAS SOBRE A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

No século XX a Educação Profissional foi considerada um fator importante para o desenvolvimento do país; ocorreu um esforço público para a sua organização. Sua característica assistencialista foi sendo modificada e procurou-se sua adequação ao objetivo de preparação de indivíduos para o exercício profissional. Diante do crescimento da urbanização e da produção manufatureira, surgiu a necessidade, no governo de Afonso Pena, 1906, da criação de um organismo federativo que organizasse sua administração; foi criado o Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, simultaneamente, em função da crescente demanda por trabalhadores preparados para ocupar os novos postos de trabalho que surgiam. Tal situação induziu Nilo Peçanha, o então governador do estado do Rio de Janeiro, a criar quatro escolas profissionais - três para ensino de ofícios e uma para aprendizagem agrícola -, vinculadas àquele Ministério; estabelecendo-se, assim, uma política pública de incentivo ao ensino industrial, comercial e agrícola. Data dessa época o início do Ensino Técnico no Brasil, por meio do Decreto nº 787, de 11 de setembro de 1906. As escolas foram assim distribuídas: em Campos, Petrópolis, Niterói, e Paraíba do Sul, sendo as três primeiras, para o ensino de ofícios e a última à aprendizagem agrícola (BRASIL, 2008, p. 2).

O ano de 1909 ficou sendo o marco da gestão de Nilo Peçanha em relação à Educação Nacional, pois com ele trouxe "a solução do problema do ensino próprio à formação do operariado nacional" (FONSECA, 1961, p. 162). Daí foi criada, então, a rede nacional de Escolas de Aprendizes Artífices, inauguradas em 1910, para "habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como também meio de fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade, escolado vício e do crime" (Decreto nº 7566/1909). Então, com a criação das Escolas de Aprendizes Artífices e do ensino agrícola foram dados grandes passos ao redirecionamento da educação profissional no país, pois estava em seu horizonte de atuação o atendimento das

necessidades emergentes dos empreendimentos nos campos da agricultura e da indústria.

Fonseca (1961) afirma que a proposição de nº 195, de 1906, de criação das escolas técnicas e profissionais e elementares com previsão orçamentária "deve ser saudada como um marco na história do ensino industrial no Brasil, uma vez que representa, na República, o primeiro documento oficial habilitando, com recursos financeiros, o poder público a iniciar, entre nós, as escolas profissionais de âmbito federal" (FONSECA, 1961, p. 158).

Com o falecimento de Afonso Pena, em julho de 1909, Nilo Peçanha assume a presidência da República, trazendo "a solução do problema do ensino próprio à formação do operariado nacional" (FONSECA, 1961, p. 162). É criada, então, a rede nacional de Escolas de Aprendizes Artífices, inauguradas em 1910, para "habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como objetivo de fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastariam da ociosidade, escolado vício e do crime" (Decreto nº 7566/1909). Este Decreto nº 7.566, cria inicialmente em diferentes unidades federativas, sob a jurisdição do Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, dezenove "Escolas de Aprendizes Artífices", dedicadas ao ensino profissional, primário e gratuito (BRASIL, 2008, p. 2).

Com o intuito de complementar o desempenho educacional do País, em 1917 foi criada a primeira escola com a finalidade de formar professores mestres e contramestres para exercerem as funções dos estabelecimentos de ensino profissional - Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Brás, fundada pela Prefeitura Municipal do Distrito Federal.

Neste contexto, sabe-se do histórico enfrentamento das instituições escolares na questão maior da educação nacional - a falta de profissionais habilitados.

Já faz um século a organização da Rede de Ensino Técnico-Profissional no Brasil. Essa Rede se originou na última década da Primeira República, quando emergiu a preocupação em pensar e modificar os padrões de ensino e de cultura das instituições escolares nas diferentes modalidades e nos diferentes níveis de ensino (CANALI, 2009).

Nesta perspectiva de mudanças da educação no Brasil, surgiram esperanças, assim descritas por Nagle (1974):

Eis como, acredito, seria preciso reconsiderar o “entusiasmo pela educação” à luz dos desinvestimentos que explicitamente marcam a distância que vai dos nossos próprios tempos aqueles em que... [...] de um lado, existe a crença de que, pela multiplicação das Instituições escolares, da disseminação da educação escolar, será possível incorporar grandes camadas da população na senda do progresso nacional, e colocar o Brasil no caminho das grandes, nações do mundo, do outro lado, existem a crença de que determinados formulações doutrinárias sobre a escolarização indicam o caminho para a verdadeira formação do novo homem brasileiro (NAGLE, 1974, p. 07).

Considerado como o período de entusiasmo pela educação e do otimismo pedagógico² passa a serem desenvolvidas pelos movimentos políticos e sociais, ideias que atribuíram importância cada vez maior ao tema da instrução nos seus diversos níveis de ensino. Em relação à multiplicação de instituições escolares, (NAGLE, 1974) acha que a nação brasileira poderia chegar a se igualar às grandes potências do mundo e tiraria o povo da sua situação de marginalidade. Destaca-se a grande importância dada à escolarização, como forma de vencer o analfabetismo, tido como um dos grandes problemas nacionais.

Com relação à Educação Profissional, reforçou-se seu objetivo de regeneração e de formação das classes sociais menos favorecidas economicamente. Mesmo com esta preocupação e com investimentos não foi possível, na época, resolver a situação da educação em geral. Nesse período os colégios eram poucos, em sua maioria, confessionais e particulares (CANALI, 2009).

Com o intuito de solucionar tal situação, o Congresso Nacional sancionou em 1927 o Projeto de Fidélis Reis, que previa o oferecimento obrigatório do Ensino profissional no País (CANALI, 2009). No entanto, apenas em 14 de dezembro de 1930 foi criado o Ministério da Educação, vinculado ao Ministério da Saúde Pública. Foi, então, constituída a Inspetoria do Ensino Profissional Técnico, que passava a supervisionar as Escolas de Aprendizes Artífices, antes ligada ao Ministério da Agricultura (CANALI, 2009).

A década de trinta foi muito importante, pois se passou a configurar a educação como um problema nacional e, em específico, a Educação Profissional. A assinatura da Lei 378, em janeiro de 1937, transformou as Escolas de Aprendizes e Artífices em Liceus Profissionais em escolas dedicadas ao ensino profissional, de

² Um olhar sobre a perspectiva e análises do Professor Jorge Nagle sobre os movimentos que incluíram ou privilegiaram a temática educacional na Primeira República, especialmente nos anos 20, penso que a categoria "otimismo pedagógico" mereceria atenção especial, porque, afinal, é aí que ele situa o escolanovismo e certamente aí está o nó da questão.

todos os ramos e graus. Mais tarde, em 1930, a responsabilidade sob a referida Escola Normal de Artes e Ofícios passou a ser do Ministério da Educação e Saúde Pública.

Nesta dinâmica estrutural, a sociedade brasileira vivencia nas décadas de 30 e 40, do século XX, grandes transformações políticas, econômicas e educacionais. É nesse momento que no Brasil se fortalece a nova burguesia industrial, isto em substituição às oligarquias cafeeiras, já profundamente afetadas pela crise da agricultura do café dos anos 20 e pelo resquício da quebra da bolsa de Nova Iorque em 1929. Esse procedimento de industrialização e modernização das relações de produção exigiu um posicionamento mais efetivo das camadas dirigentes com relação à educação a nível nacional (MOURA, 2007).

Com o propósito em responder o mais rápido possível, ou mesmo solucionar parte dessas demandas foram publicados diversos Decretos Lei para normatizar a educação no País.

Esse conjunto de decretos passou a ser conhecido como as Leis Orgânicas da Educação Nacional. A Reforma Capanema foi muito conhecida, pois o nome do então ministro da educação era Gustavo Capanema. Além desta, houve outras de grande relevância como: Decreto nº. 4.244/42 – Lei Orgânica do Ensino Secundário; Decreto. 4.073/42 – Lei Orgânica do Ensino Industrial; Decreto nº. 6.141/43 – Lei Orgânica do Ensino Comercial; Decreto nº. 8.529/46 – Lei Orgânica do Ensino Primário; Decreto nº. 8.530/46 – Lei Orgânica do Ensino Normal e; Decreto nº. 9.613/46 – Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Além disso, o Decreto-Lei nº. 4.048/1942 – cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), que deu origem ao que hoje se conhece como Sistema “S”³.

Tal contexto indica as preocupações do governo federal em reforçar os alicerces da educação do país e, em especial, a educação profissional, pois foram definidas leis específicas para a formação profissional em cada ramo da economia, sem esquecer-se *da formação de professores em nível médio*. Contudo, reafirmava-se a dualidade, pois o acesso ao ensino superior via processo seletivo, continuava ocorrendo em função do domínio dos conteúdos gerais, das letras, das ciências e das humanidades, assumidos como únicos conhecimentos válidos para a formação da classe dirigente (KUENZER, 1997).

³ Para Grabowski (2005) integram o sistema “S”: SENAI, SESI, SENAC, SESC, SENAT, SEST, SENAR, SESCOOP E SEBRAE.

2.1 Percalços da educação profissional

Ao nos reportarmos à Educação Profissional no Brasil devemos considerar como importante a década de 40 do século XX, pois foi a partir de 1941 que se evidenciaram grandes mudanças na área educacional. Vários projetos de lei voltados à educação foram criados, entre eles o que diz respeito a “**Reforma Capanema**”, que remodelou todo o ensino no país e outros conjuntos de leis que trouxeram algumas outras alterações:

- o ensino profissional passou a ser considerado de nível médio;
- o ingresso nas escolas industriais passou a depender de exames de admissão;
- os cursos foram divididos em dois níveis, correspondentes aos dois ciclos do novo ensino médio: o *primeiro* compreendia os cursos básico industrial, artesanal, de aprendizagem e de mestria. O *segundo* ciclo correspondia ao curso técnico industrial, com três anos de duração e mais um de estágio supervisionado na indústria, e compreendendo várias especialidades.

O Decreto nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942, transformou as Escolas de Aprendizes e Artífices em Escolas Industriais e Técnicas, passando a oferecer a formação profissional em nível equivalente ao do secundário. A partir desse ano, iniciou formalmente, o processo de vinculação do ensino industrial à estrutura do ensino do país como um todo; os alunos formados nos cursos técnicos ficavam autorizados a ingressar no ensino superior em área equivalente à da sua formação.

Pode ser considerada uma fase de grande ebulição política em torno das questões educacionais. Sem falar que este foi o período que antecedeu a vigência da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. O projeto de Lei começou a tramitar no Congresso Nacional em 1948, portanto na fase de redemocratização do país pós Estado Novo, entretanto a Lei nº 4.024 (a primeira LDB) só entrou em vigor em 1961 (BRASIL, 2007).

Todo o período de trâmite e de discussões foi extremamente rico em debates acerca da sociedade brasileira, que estava em constante conflito entre modelos distintos de desenvolvimento político, econômico e educacional.

A política educacional brasileira vivenciou diversos conflitos de poder, de modo que foi desse contexto de conflitos que resultou a primeira LDB, a qual, por

um lado, proporcionou a liberdade de atuação da iniciativa privada neodomínio educacional, mas, por outro, deu plena equivalência entre todos os cursos do mesmo nível, sem a necessidade de exames e provas desconhecimento, visando à equiparação. Esse fato colocava, formalmente, um fim na dualidade de ensino.

É também nesta época que os esforços se concentram com mais ênfase nas tentativas de programar propostas consistentes em política de formação de professores para a atuação na Educação Profissional. Logo em 1942, a demanda por este tipo de formação foi acatada pela Lei Orgânica de Ensino Industrial (Art. 53), porém sem consequências significativas. E eis que surge o primeiro Curso de Aperfeiçoamento de Professores do Ensino Industrial, no ano de 1947, na cidade do Rio de Janeiro, com duração de um a três meses, iniciativa esta da Comissão Brasileiro-Americana do Ensino Industrial – CBAI, uma criação da USAID (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional) (MACHADO, 2009).

Para tanto, no governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961), a finalidade de formação de profissionais foi voltada à atender as necessidades em relação ao desenvolvimento do país. Inclusive, logo em 1959, as Escolas Industriais e Técnicas foram transformadas em Escolas Técnicas Federais. Porém, para definir o regulamento destas escolas, precisou-se que fosse promulgada, no ano de 1959, a Lei n.º 3.552, de 16 de fevereiro. Então, essas escolas ganharam autonomia didática e de gestão. Portanto, esta Lei de n.º 3.552 passa a dispor sobre a nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação Cultura. Enquanto que o Decreto n.º 47.038, de 16 de outubro de 1959, aprova o regulamento do ensino industrial (BRASIL, 2008).

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961, o quadro formal de competências se modifica. Segundo Cunha,

O conselho Federal de Educação indicaria até cinco disciplinas obrigatórias para os sistemas (estaduais) de ensino médio. No mais os conselhos estaduais de educação teriam ampla liberdade: completariam o número de disciplinas, relacionariam as disciplinas optativas para escolha dos estabelecimentos de ensino e fariam a sua inspeção. Quanto ao ensino técnico de nível médio, os conselhos estaduais poderiam até regulamentares cursos não especificados na Lei de Diretrizes e Bases. Assim, a competência do MEC ficaria reduzida à fixação das disciplinas comuns a todo o ensino médio e o registro dos diplomas. Quanto a este controle, perderia muito da sua eficácia já que o reconhecimento das escolas seria apenas comunicado ao MEC (2000b, p. 136-137).

No entanto, a educação profissional tem como objetivos não só a formação de técnicos de nível médio, mas a qualificação, a requalificação, a reprofissionalização para trabalhadores com qualquer escolaridade, a atualização tecnológica permanente e a habilitação nos níveis médio e superior. A educação profissional deve levar ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva, satisfazendo assim a proliferação do Capitalismo.

Com esta assertiva, a categoria “trabalho” continua sendo o eixo de compreensão das relações sociais e dos processos educativos, nesta perspectiva ou com este direcionamento, Marx (1998) corrobora quanto ao setor de produtividade ao alcance da humanidade:

Ao produzirem seus meios de existência, os homens produzem indiretamente sua própria vida material [...]. A maneira como os indivíduos manifestam sua vida reflete exatamente o que eles são. O que eles são coincide, pois, com sua produção, isto é, tanto com o *quê* eles produzem quanto com a maneira *como* produzem. O que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais da sua produção (MARX; ENGELS, 1998, p. 11).

E de mudanças em mudanças chega-se aos anos 1970, de modo que um ano depois (1971), sob o regime de governo militar, há uma profunda reforma da educação básica promovida pela Lei no 5.692/71 – Lei da Reforma de Ensino de 1º e 2º graus -, a qual se estabeleceu em uma tentativa de estruturar a educação de nível médio brasileiro como sendo profissionalizante para todos.

2.2 Características da educação profissional no Brasil

Quanto as suas particularidades, a Educação Profissional no Brasil tem sua história amplamente delineada na construção cultural e produtiva, democrática e social de nosso Povo. Sua estrutura hoje é dividida em três níveis: **Básico, Técnico e Tecnólogo** e que são assim definidos:

- **Nível Básico:** São os Cursos abertos a qualquer pessoa interessada, e que independe da escolaridade prévia; sendo de formação inicial ou continuada.

- Nível Técnico: Estes Cursos são ofertados simultaneamente ao ensino *Médio* ou a pós a sua conclusão, e que tem organização curricular própria:
- Nível **Tecnólogos** e/ou Educação Profissional e Tecnológica, que por sua vez são Cursos Superior com duração de até 2 (dois) anos. E são definidas como uma modalidade específica de curso de graduação de nível superior, onde seus concluintes recebem o diploma de Tecnólogo em uma determinada especialidade. Durante os últimos anos, a educação inicial e a tecnológica sofreram poucas alterações em sua estrutura e finalidade.

Contudo, afora as denominações e definições atuais específicas atribuída à realidade da educação nacional brasileira, é necessário ter em conta a construção histórica e social destas terminologias, entendendo seus significados e conteúdos.

Neste contexto a formação inicial ou continuada sempre esteve mais vinculada ao mundo do trabalho e mais distante da estrutura principal do sistema educativo. Ou seja, não estão sujeitos à regulamentação curricular, embora possam ser aproveitados, como créditos ou outra forma de equivalência, para a continuação da formação dos trabalhadores em nível médio. Em geral, os professores desses cursos não têm formação pedagógica. Simplesmente são os que possuem conhecimentos e práticas das técnicas de trabalho.

Então, nos leva questionar, como proporcionar Educação Profissional de qualidade sem profissionais qualificados? Nesta perspectiva, é que devemos acreditar que, equipes conjuntas da escola e da área de produção devem estar permanentemente coesas, para construir um processo de trabalho pedagógico que crie condições de qualidade na formação, sem que isto signifique uma anulação da diferenciação de papéis entre atores das duas áreas: professores e profissionais. Professores são acima de tudo agentes detentores de conhecimentos, como também conhecedores do processo de ensino e aprendizagem e, por conseguinte organizadores deste processo, além de agentes de sistemática das aprendizagens por eles conseguidas.

Enquanto os profissionais das áreas são formuladores de problemas, reguladores do processo e estimuladores de inovações, o planejamento deve ser em conjunto. O processo pedagógico deve ser simultâneo e articulado com o saber fazer. Pode se dizer que, ao longo da história da educação em nosso país, a formação de professores não tem sido assumida pelo Estado como um esforço do

próprio Governo e de uma política social que se preocupe com a qualidade da educação e com o processo de cidadania do Povo brasileiro (MALUCELLI, 2001).

Também não podemos deixar de considerar a positividade do rico momento de discussão e da provável renovação da educação profissional brasileira, possibilitada, entre outros fatores, pelas transformações que se operam no mundo do trabalho, pela sequência de decretos e normatizações desta modalidade de ensino, como também pela consternação de um governo com origem nos movimentos sociais, abrindo espaço para que muitos dos intelectuais que se ocupavam com as críticas sociais tivessem também que se comprometer com a construção de proposições concretas para esta área do conhecimento (ARAUJO, 2010).

Compreendendo, tal como Saviani (1999), que a história da educação brasileira, inclusive a da educação profissional, é marcada pela disputa entre dois projetos: o pragmático, que busca subordinar a educação aos interesses imediatos da realidade dada, e o de uma pedagogia da práxis, que se orienta para um tipo de formação comprometida com a construção de um futuro mais justo e que busca um modelo de formação que favoreça os processos de qualificação dos futuros trabalhadores.

2.3 Ampliações dos institutos federais e a redenção do estado do Tocantins

A criação dos Institutos Federais de Educação Tecnológica foi fundamentada na Lei 11.892/08, com o objetivo de oferecer educação profissional e tecnológica em todos os níveis e modalidades, desde a educação básica à educação superior. A Rede Federal de Educação Técnica e Tecnológica tem como fluxo destinar metade de suas vagas ao ensino médio integrado à educação profissional e a cursos de engenharias e bacharelados tecnológicos, e 20% a licenciaturas da natureza (física, química, biologia e matemática) (BRASIL, 2009).

Porém, há de se ressaltar que a implantação dos Institutos Federais, desde os primeiros apontamentos e discussões, sempre esteve arrolada ao conjunto de políticas para educação profissional e tecnológica, programas estes que foram criados e desenvolvidos para alcance de novas conquistas.

Entre as diversas missões dos Institutos, podem-se ainda lhes atribuir como desafio o fato de terem que atuarem todos os níveis e modalidades de educação profissional, com estreito compromisso com o desenvolvimento integral do cidadão onde articulará em experiência inovadora todos os princípios que norteará o Plano Nacional de Educação.

Em dezembro de 2008, a Lei nº 11.892 cria 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, pela transformação e integração dos Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), escolas agrotécnicas e escolas técnicas (BRASIL, 2010, p. 11).

Os Institutos foram criados como instrumento de política pública para atender as classes desprovidas. A chamada Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica se configura como importante estrutura para que todos os cidadãos tenham efetivo acesso às conquistas científicas e Tecnológicas.

Diante desta assertiva, Pacheco (2010) entende que os IFET's se constituem como o que de melhor foi construído ao longo dos anos na Rede Federal, no que tange às políticas públicas de educação profissional e tecnológica do Ministério da Educação, tendo como características fundamentais a ousadia e a inovação, elementos indispensáveis para o desenvolvimento de uma política educacional de qualidade, comprometida com uma sociedade democrática e socialmente justa. São incumbências dos Institutos Federais:

O IFET se propõe a realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo, e promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais. Deve, ainda, orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, a partir de mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural, em cada Instituto Federal (OTRANTO, 2010, p. 92).

Dessa forma, é possível dizer que o objetivo central destas instituições está relacionado não apenas com a formação de um profissional para o mercado de trabalho, mas também com a incumbência de formar o cidadão para o mundo, sendo capaz de superar preconceitos.

Estas novas instituições apresentam outro modelo de educação profissional; oferece cursos técnicos de nível médio, cursos superiores de tecnologia, licenciaturas, dentre outros, a oferta de curso varia de acordo com os Campi e sua territorialidade. Segundo a Lei nº 11.892/08 art. 2º:

Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei.

O Estado do Tocantins cresce conjuntamente com a política de expansão da Educação Técnica e Profissional do País. O IFTO assumiu a incumbência de preparar o jovem e o adulto para o exercício efetivo da cidadania e da profissão. Seus campi despendem de esforços no sentido de propiciar à sua juventude a ampliação de capacidades que os ajudem a transformar as informações e experiências vivenciadas em conhecimentos e ações positivas em prol da transformação social.

Não podemos negar que o aumento do número de Institutos Federais tem sido um sucesso em todo o País, até mesmo porque é visto pela sociedade como meio viável de progresso de regiões, cujas comunidades não tinham acesso, até então, aos conhecimentos e à profissionalização. Vale ressaltar que esta é uma das políticas públicas de governo que deve ser considerada como reparadora de injustiças históricas, pois há décadas, uma grande parte da população do País vivia privada do acesso à educação pública de qualidade. É fácil entender porque Pozo (2001) tem afirmado que:

Formar cidadãos para uma sociedade aberta e democrática, para aquilo que Morin (2001) chama de democracia cognitiva, e, mais ainda, formá-los para abrir e democratizar a sociedade requer dotá-los de capacidades de aprendizagem, de modos de pensamentos que lhes permitam utilizar estrategicamente a informação que recebem, para que possam converter essa informação – que flui de maneira caótica em muitos espaços sociais – em conhecimento verdadeiro, em um saber ordenado (POZO, 2001, p. 35).

Com a incumbência de oferecer educação pública gratuita e de qualidade e satisfazendo o contexto da estruturação e expansão dos Institutos Federais de Educação IFE, surge o IFTO. Em pouco tempo de existência já é parte de estudos e pesquisa científica em trabalhos universitários. O trabalho Dissertativo de Michele de Almeida Schmidt, concluído em 2010, intitulado: **OS INSTITUTOS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA: UM ESTUDO DA EXPANSÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**, (grifo meu) foi apresentado no curso de pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo–RS e trouxe um aporte sobre a criação e estrutura de todos os

Institutos com seus respectivos campi consolidados até então, inclusive o IFTO foi assim apresentado:

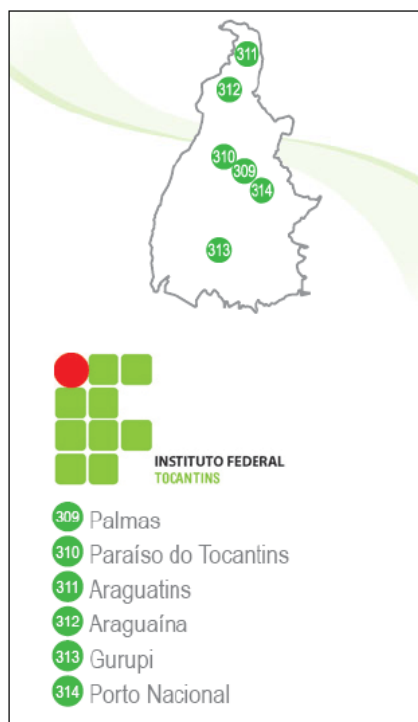


Figura 6 – Mapa do Tocantins/ IFTO – Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

Fonte: <http://redefederal.mec.gov.br> (2010).

Na oportunidade, somente era realidade a existência dos campi de Palmas (309), Araguatins (311) e Paraíso do Tocantins (310), enquanto que Araguaína (312), Gurupi (313) e Porto Nacional (314), ainda eram estudos (projetos) que faziam parte do Programa de Extensão dos Institutos Federais.

No entanto, em relação ao desfecho de expansão, o IFTO tem se destacado como sendo um dos IFE que muito tem contribuído com o desenvolvimento da educação técnica e profissional do País e da Região Norte do País, em especial o Estado do Tocantins, que, por conseguinte, tem investido consideravelmente **na Região do Bico do Papagaio** (*grifo meu*).

A figura abaixo retrata a dimensão e realidade atual do IFTO, Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologias do Estado do Tocantins, ocorrido nos últimos anos. Evidentemente que para a Região Norte do País, em particular o Estado do

Tocantins, as Políticas Públicas de governo gerenciadas pelo MEC, tem sido satisfatória.

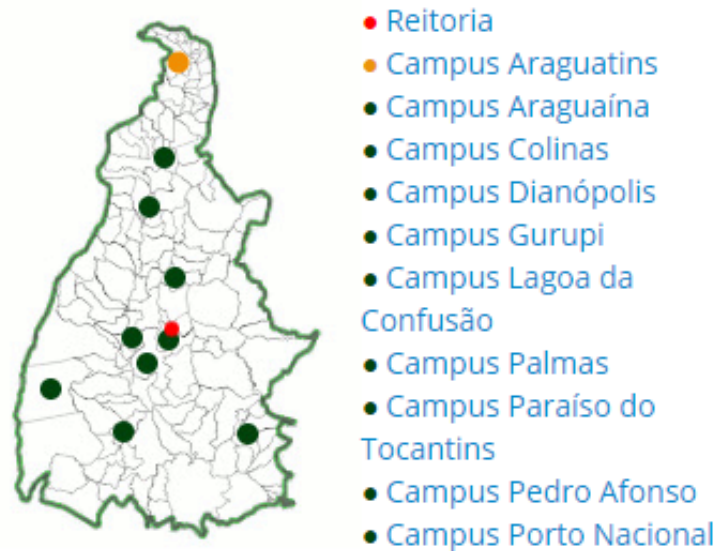


Figura 7 – Mapa do Tocantins/ IFTO – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins e seus Campi

Fonte: <http://www.araguatins.ifto.edu.br> (2014).

Vale aqui ressaltar a importância do Curso Técnico em Agropecuária para esta Região do País, entre os dez (10) Campi existentes atualmente no Instituto (IFTO), o Curso é oferecido em Araguatins, Dianópolis, Colinas do Tocantins e nos Campi avançados de Pedro Afonso, Formoso do Araguaia e Lagoa da Confusão.

A Região do Bico do Papagaio compreende o extremo norte do Estado do Tocantins, onde seus limites fronteiriços com os Estados do Pará e Maranhão se assemelham (forma geográfica) ao desenho do bico da ave denominada Papagaio. São 25 municípios que fazem parte da Mesorregião no Estado do Tocantins: Aguiarnópolis, Augustinópolis, Angico, Ananás, Araguatins, Arixá do Tocantins, Buriti do Tocantins, Cachoeirinha, Carrasco Bonito, Darcinópolis, Esperantina, Itaguatins, Luzinópolis, Maurilândia do Tocantins, Nazaré, Palmeiras do Tocantins, Praia Norte, Santa Terezinha do Tocantins, São Bento do Tocantins, São Miguel do Tocantins, São Sebastião do Tocantins, Sampaio, Sítio Novo do Tocantins, Riachinho, Tocantinópolis (BRASIL, 2009). Assim tem sido expressivamente

compreendido o papel do Estado do Tocantins no processo de expansão dos Institutos Federais de Educação Técnica e Profissional. Esta medida é proveniente da política de ideias que busca oferecer um ensino de qualidade e o desenvolvimento regional.

3 CAPITULO III – PRÁTICAS DE ENSINO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

A presente pesquisa é fruto de inquietações em que se reluta entre o que *deve* ser o saber-fazer pedagógico dos professores de educação técnica, tecnológica e profissional, e o que é vivenciado no dia-a-dia na maioria das salas de aula de quase todas as Regiões do País. Evidentemente que não devemos deixar de considerara precariedade de sua formação para a devida atuação. No Tocantins, especificamente no *Campus Araguatins*, onde foi desenvolvida esta pesquisa não tem sido diferente. Para tanto vamos nos ater ao Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes – PEFPD, instituído pela Resolução CNE/CP nº 02/97 como medida emergencial para a formação de professores para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio.

É de suma importância que o docente da educação profissional seja essencialmente um sujeito de reflexão, aberto ao trabalho coletivo e à ação crítica e cooperativa, da pesquisa e comprometido com sua atualização permanente na área de formação específica e pedagógica, que tenha plena compreensão do mundo do trabalho e das redes de relações que envolvem as modalidades. Também que venham exercer sua profissão com conhecimento de suas técnicas, bases tecnológicas e valores do trabalho desenvolvido, bem como dos limites e possibilidades das atividades laborais docentes que realiza e precisa realizar.

Acredita-se, ser de suma importância que se aborde os caminhos e percursos legais a serem trilhados pelos professores, que são os agentes formadores. Nesta perspectiva, este deve ser o momento oportuno para se indagar sobre a qualidade da formação pedagógica oferecida pelo PEFPD, Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes, sobretudo para a preparação de docentes para a EP, e especialmente se repensarem outros aspectos relevantes à proposta da Resolução do CNE/CP nº 02/97:

a) *o Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes - PEFPD é destinado a pessoas cuja formação inicial realiza-se fora da área docente, de*

maneira que este Programa seja a primeira e possivelmente a única preparação formal que estas pessoas recebem para o exercício do magistério.

b) quanto à qualidade viabilizada pelo PEFPD, até hoje vem sendo discutida e requer entendimento no meio estudantil, tanto que para alguns autores a proposta de formação integra-se de maneira geral, sem que haja precipitação na formação docente.

Freitas (1997) comenta que mesmo que este Programa Especial de Formação de Pedagógica de Docentes seja concebido como medida emergencial, a perspectiva atual aponta para uma continuidade e até mesmo para uma possível flexibilização na sua oferta. Todavia, as esperanças continuam, até porque os caminhos para que se encontre uma saída, ainda não cessaram. Não é demais esclarecer que há uma grande demanda por docentes para esta modalidade de ensino.

Os estudos que dão voz aos professores relatam que a integração da educação profissional à educação básica esbarra em dificuldades de várias ordens: múltiplas interpretações sobre a integração falta de formação e de tempo para docentes se encontrarem para discuti-la, entre outras. Os pesquisadores Frigotto, Ciavatta e Ramos, 2005; Kuenzer, (2010); Moura, (2006) trataram com profundidade sobre as concepções e princípios que fundamentam a proposta do currículo integrado, explicitando suas possibilidades, sem deixar de problematizar as dificuldades de implementá-lo numa sociedade de classes como a brasileira

No entanto, ainda é necessário questionar sobre situações e definições de normas que norteiam a formação de professores, e que podem ser facilmente observáveis na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/96. OCNE, durante o ano de 2001, promoveu discussões, que resultaram na regulamentação que culminou numa reformulação geral dos cursos de licenciatura (Lei 10172 de 09/01/01-PNE; Pareceres CNE/CP no 009/2001 a CNE/CP w, 28 de 02/10/2001) e daqueles voltados para a formação de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental em cursos Superiores.

Entretanto, discute-se o lócus da formação, questão que tem envolvido prioritariamente a formação dos professores, e que tende a deixar de ser realizada nos cursos normais de ensino médio para então ser realizadas nas universidades e Institutos Superiores de Educação. Este plano de concentrar nestas Instituições a formação de todos os professores tem sido bastante polêmico, e para tanto tem sido

objeto de discussão desde sua proposição na Lei de Diretrizes e Base da Educação-LDB 9394/96, e que, muito se discutiu no Conselho Nacional de Educação.

Porém, aos poucos este movimento de re-conceituar a formação docente passou a ser considerado um processo contínuo, pois há concepções fundamentadas na ideia de que os profissionais precisam ter diferentes oportunidades para se capacitarem ao longo de sua vida laboral. É discutível e de difícil aceitação nos dias atuais, aceitarem a ideia de um professor iniciar sua carreira profissional sem nenhuma formação. Mas é aceitável que deva ser oportunizado a ele sua atualização em serviço ou em cursos complementares. Isto posto, não para se reciclar como se fosse um objeto ou produto manufaturado com validade e data a ser vencida, mas para ter melhores condições de avaliar o potencial dos antigos e novos saberes e instrumentos surgidos pela dinâmica da sociedade contemporânea, em um processo que o respeita enquanto pessoa, com história e saberes próprios (NÓVOA, 1995; ZEICHNER, 2000).

Gradativamente o processo de reconstrução da formação docente vem se concretizando com subsídios importantes, procedentes de estudos realizados sobre esta atividade, sua profissionalização (BOUDONCLE, 1991; DUBAR, 1992; ENGUITA, 1991; LUDKE, 1995, 1996, 1998). Por outro lado, esses estudos incorporam reflexões vindas do campo da didática e do currículo que trata da questão dos saberes, destacamos os escritos de (SHULMAN, 1986, 1987; TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991; PERRENOUD, 1993; NÓVOA, 1995a, 1995b; TARDIF, 1999; POPKEWITZ, 1995; GERALDI; FIORENTINI; PEREIRA, 1998).

Comumente, com grande preocupação acerca da desqualificação e desvalorização profissional dos professores, estes pensadores são unânimes na questão e concordam que esta censura, ainda é decorrente de uma concepção do trabalho docente catalogada pelo modelo da racionalidade tecnicista, para a qual os professores são meros agentes que socializam os jovens através da transmissão cultural e do controle social.

Os professores devem ser considerados profissionais que necessitam desenvolver aptidões para movimentar os saberes num processo onde frequentemente eles se veem convidados a “agir na urgência e decidir na incerteza” (PERRENOUD, 1996). A falta de formação inicial e continuada é problema reiteradamente mencionado por (LOPES, 2009; MARON; LIMA FILHO, 2009).

Por isto, não há dúvida sobre a importância da graduação em Curso de Licenciatura, porém é imprescindível que a formação não fique restrita ao período de duração do curso, ou seja, três anos e meio ou quatro anos. É preciso que junto aos conhecimentos adquiridos nesse período ocorra a continuidade de sua formação. “A formação se dá durante toda a vida, sem ter princípio, meio ou fim” (ALVES; GARCIA, apud FERREIRA, 1999). “Não falo de um conhecimento específico, pronto e acabado, mas de conhecimentos múltiplos em permanente processo de atualização, visto que nunca estarão definitivamente prontos” (ABDULMASSIH, 2004), pois a formação continuada dá à noção de troca de conhecimentos, o que significa que ninguém é proprietário do conhecimento, visto que somos responsáveis por uma teia em que cada fio é um conector de sabedoria.

Convém admitir que o objetivo da formação continuada seja qualificar o trabalho docente, pois se buscam melhores níveis de aprendizado. Nesta perspectiva, solicita reflexões constantes diante das transformações ocorridas nas demandas educacionais e das realidades observadas. Ao analisar o saber fazer e a prática docente, Severino (2000, p. 36) acrescenta:

[...] o saber aparece, portanto, como instrumento para o fazer técnico-produtivo, como mediação do poder e como ferramenta da própria criação de símbolos, voltando-se sobre si mesmo, ou seja, é sempre um processo de intencionalização. Assim, é graças a essa intencionalização que possa atividade técnica deixa de ser mecânica e passa a se dar em razão de uma projetividade, o trabalho ganhando sentido.

Entretanto, o ato educativo é considerado uma ação, uma prática social pensada. Neste sentido a ação pedagógica deve ter uma consonância, pois se isto não ocorre à educação passa a ser processada sob a forma do senso comum e baseada em conceitos e valores que a sociedade propõe a partir de uma estrutura cristalizada e duradoura. Por isso é cada vez maior a necessidade de nos atermos na qualidade da formação do profissional de educação contemporâneo

3.1 Formação de professores para a educação técnica e profissional

No Brasil, a Formação de professores tem sua regulamentação geral definida e normatizada por leis e, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB

– Lei nº 9.394 de 20/12/1996 – (BRASIL, 1996). É oportuno e muito importante lembrarmos que no ano de 1971 foi aprovada a reforma de ensino pela Lei nº 5.692/1971, que instituiu a obrigatoriedade da formação profissional, ou seja, a habilitação profissional no segundo grau, a qual demandou uma ampla reestruturação do sistema escolar. Esta lei tinha como seu principal objetivo deixar a formação profissional acessível a toda população, levando em conta a urgência e a necessidade de mão de obra⁴ qualificada para auxiliar no desenvolvimento do país.

Além da reestruturação organizacional e da necessidade de aquisição de materiais e equipamentos para a montagem de laboratórios para as aulas práticas, fez-se necessária à contratação de professores habilitados para lecionar nas aulas práticas, os quais eram formados pelas Leis específicas para a formação de professores mencionada anteriormente. Com a falta de professores habilitados para o ensino profissionalizante e o pequeno número de instituições formadoras, o Conselho Federal de Educação com base no Parecer CFE nº 4.417/1976 aprovou a Resolução nº 3, de 25 de fevereiro de 1977, que instituiu a graduação de professores para a parte de formação especial do currículo do ensino médio em cursos de licenciatura plena, ministrados por instituições de ensino superior. Com isso o MEC aprovou a Portaria nº 396, em 28 de junho de 1977, regulamentando esta Resolução (ORSO; MIGUEL, 2011).

Já a Portaria nº 396/1977, em seu art. 1º, determinava que o:

curso de licenciatura plena para graduação de professores da parte de formação especial do currículo do ensino de 2º grau, de que tratava a Resolução nº 03/77 – CFE deveria ser ministrado por estabelecimentos de ensino superior que mantivessem curso reconhecido de licenciatura.

Porém, a Portaria deixou a possibilidade de, na falta de professores habilitados nos termos da Resolução nº 03/1977, serem autorizados cursos emergenciais de licenciatura plena para graduação de professores, e instituiu o aproveitamento de estudos. E em 1978, a Resolução nº 12 atualizou o currículo mínimo das licenciaturas nos setores de *Técnicas Agropecuárias*, *Técnicas Industriais*, *Técnicas Comerciais* e de *Serviços* e *Técnicas de Nutrição e Dietética*, e acrescentou a habilitação de *Química Aplicada* (ORSO; MIGUEL, 2011).

A formação de professores no Brasil sofreu novamente precisas e necessárias alterações a partir da LDB nº 9.394/1996, determinando que para o

⁴ Revista Inter Saberes, Curitiba, a. 6, n. 12, p. (90-108).

ensino médio só pudessem atuar docentes com nível superior em licenciatura plena, dessa forma, sentiu-se a necessidade de uma nova regulamentação para a formação pedagógica de docentes, pois até aquele momento estes eram regulamentados pela Portaria nº 432/1971 e suas alterações (ORSO; MIGUEL, 2011).

Houve, então, a necessidade da aprovação da Resolução nº 2/1997, que foi aprovada em caráter emergencial como uma das alternativas para a formação de professores licenciados, na tentativa de suprir a falta de docentes qualificados para atuarem nas diversas modalidades da educação básica. O Art. 11 determinava que no prazo de cinco anos o CNE realizaria uma avaliação destes programas. Porém, a falta destes professores foi tão grande que transformou este curso em uma das principais portas de entrada de docentes para as disciplinas específicas da educação profissional técnica de nível médio (ORSO; MIGUEL, 2011).

Com esta nova orientação para a educação profissional técnica de nível médio, ou seja, o ensino médio integrado fez-se necessário um novo perfil de professor para atuar na formação dos futuros docentes. Para Santos (2001, p. 23-24), “é necessário formar um professor inquiridor, questionador, investigador, reflexivo e crítico, que tenha condições de problematizar criticamente a sua realidade, adotando uma atitude ativa no enfrentamento do cotidiano escolar, tornando-o um profissional competente”.

Quando à expressão EP – Educação Profissional, ela foi introduzida na LDB como uma das modalidades de educação. Conforme disposto no Artigo 39, modificado pela Lei nº 11.741 de 2008, tem-se: “a educação profissional e Tecnológica [...] integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. Ela abrange os cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; EP Técnica de nível médio; e Educação Profissional Tecnológica – EPT de graduação e Pós-Graduação. Além disso, pela modificação da LDB, em sua Seção IV – Ensino Médio, que é a última etapa da Educação Básica, inclui-se a Seção IV-A, da Educação Profissional Técnica de Ensino Médio” (ARAUJO, 2010).

Assim, fica claro que o nível médio da EP é considerado Educação Básica. Segundo a Lei, a EP Técnica de Nível Médio pode ser desenvolvida de forma subsequente ao nível médio da Educação Básica, ou com ele articulada. Nesse caso, a EP pode ocorrer na forma concomitante ou integrada. O curso integrado

confere ao aluno a habilitação profissional técnica de nível médio ao tempo em que ele faz jus ao certificado de conclusão do ensino médio, constituindo-se como um curso único ofertado por uma mesma instituição de ensino. Nele, as disciplinas de formação geral são integradas às de formação especial (ARAUJO, 2010).

Pelo exposto, a Formação de Professores para a EP pode se referir ao professor do nível médio ou do nível superior dessa modalidade de educação, ou aos instrutores e monitores que trabalham em cursos de qualificação profissional. Nesse último caso, em geral, *os professores* são recrutados entre os mais diversos profissionais que exercem a função docente em condições de trabalho inferiorizado. Isto, porque, não contam com formação específica para a docência e esta não lhes é cobrada sequer pela legislação em vigor (ARAUJO, 2010).

A formação de professores para a EP Técnica de Nível Médio deve se pautar pelo Artigo 62 da LDB. Por ele, a formação de docentes para atuar no nível médio da Educação Básica será feita em Nível Superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação.

Em conformidade com esses apontamentos, observamos que a EP e a formação de professores são linhas essenciais para o debate acadêmico e é justamente no encontro entre essas linhas que se posiciona a presente pesquisa. Procurou-se avaliar aqui a formação inicial de professores para a Educação Profissional de nível médio/técnico, adotando como referência documento oficial, como o Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes – PEFPD. Instituído e regulamentado pela Resolução CNE/CP n. 02/9, como uma solução emergencial para a preparação de professores para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da Educação Profissional em nível médio.

Infelizmente, o que temos são modelos formativos ultrapassados, isso implica e requer a necessária urgência em se averiguar e analisar a concepção de docência deste profissional, sem deixar de investigar a qualidade da formação pedagógica oferecida pelo PEFPD, em especial a preparação de docentes para a Educação Profissional em nível médio, pois são propostos pelo Programa outros aspectos que requer profundas análises assim caracterizadas:

- a. O PEFPD diz ser destinado a pessoas cuja graduação inicial realiza-se fora da área docente, de maneira que tal Programa é a primeira - e possivelmente a única - preparação formal que essas pessoas recebem para o exercício do magistério;

- b. E que a qualidade da formação pedagógica viabilizada pelo PEFPD é um assunto que suscita polêmica no meio acadêmico. Porém, para vários autores, essa proposta formativa integra-se, no plano geral, a um movimento de profissionalização e flexibilização da formação docente, como afirma Freitas (2007). Mesmo concebido como uma solução emergencial, a perspectiva atual do Programa Especial de Formação de Professores aponta para a sua continuidade e até mesmo para uma flexibilização na sua oferta diz:

O Parecer CNE/CP n. 05/06, que estabeleceu programas de complementação pedagógica de 800 horas, revogando a Resolução n. 02/97, encontra-se no CNE, sem homologação, no entendimento do Ministério de que essa carga horária deva ser rebaixada para 120 horas (FREITAS, 2007, p. 1226).

- c. Que a despeito das críticas e possibilidades de alterações no PEFPD, constatou-se a existência de poucos estudos sobre ele e, num âmbito mais amplo, sobre a própria formação de professores para a EP, o que é um problema ainda mais sério - como evidenciado na etapa inicial deste estudo;
- d. Pode se constatar que há contraste com a pequena base de conhecimentos já construída sobre a formação de professores para a EP;
- e. Observou-se ainda uma grande demanda por docentes para essa modalidade de ensino. E que essa demanda tende a crescer em ritmo acelerado com as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação implantado pelo Governo Federal nos últimos anos, não se pode negar que o mesmo tem dado forte ênfase ao ensino técnico profissionalizante através de ações como a ampliação da rede federal de escolas técnicas com vistas a triplicar o número de alunos.

Porém, o destaque da temática Formação de Professores para a Educação Profissional e para a educação em geral é considerado como um dos principais fatores que podem levar à melhoria da qualidade do ensino que é ministrado pelas instituições escolares.

Neste contexto, é notório que no cenário educacional brasileiro, nas últimas décadas, as pesquisas cujo objeto de estudo é a *formação de professores* têm se ampliado significativamente. Para Freire (1991, p. 32):

Ninguém começa a ser educador numa certa terça feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou é marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador permanente, na prática e na reflexão sobre a prática.

Dentre os fatores relevantes que permitiram acentuar as preocupações com a formação dos professores está a ênfase dada ao pensamento pedagógico crítico e a constatação da má formação dos profissionais da educação. Segundo Pimenta e Anastasiou (2002, p. 23):

A formação de docentes para o ensino superior no Brasil não está regulamentada sob a forma de um curso específico como nos outros níveis. De um modo geral, a LDB admite que esse docente seja preparado nos cursos de pós-graduação tanto *stricto* como *lato sensu*, não se configurando estes como obrigatórios.

É certo que vários teóricos envolvidos na temática - a formação continuada de professores - têm destacado objetivos pessoais, profissionais e institucionais a serem alcançados, assim como funções, metas, nível de relevância dos saberes docente e os obstáculos a serem considerados, quando se referem ao processo de educação continuada de professores. Nesse sentido, Rosemberg (1999, p. 33), afirma:

Hoje, apesar da exigência de concursos públicos de provas e títulos, o critério continua sendo a comprovação da competência técnico-científica em detrimento da comprovação formal da competência didático pedagógico, em consequência disso, talvez, os professores, especialmente os dos cursos em nível de bacharelado, em sua grande maioria, mesmo sem receber qualquer formação pedagógica, tem exercido as atividades próprias da docência sem nenhum conhecimento pedagógico. Diante disso, não raramente, recebem críticas dos seus alunos e dos seus pares, o que gera um clima de descontentamento em torno do processo de ensino e aprendizagem nas Instituições de Ensino, Médio e Superior.

Entretanto, para Oliveira (2005), a formação do professor para as disciplinas específicas do Ensino Técnico no Brasil, no geral, sempre careceu de marco regulatório que se materializasse em processos educativos considerados não especiais, não emergenciais e com integralidade própria de ser conduzida. Portanto, o processo de formação tem sido conduzido de forma *emergencial e especial*. Ou seja, não vem sendo revestido de regularidade e unidade em relação às políticas de Formação do Professor para o ensino médio.

Evidentemente que tal formação não vem sendo oferecida na forma de Cursos de Licenciatura, mas sim de Programas Especiais. Consequentemente é

nestes que ocorre o acréscimo da formação pedagógica à formação profissional na área relacionada ao componente curricular que um dado profissional já possui.

Considerando a flexibilidade da legislação brasileira, a formação de professores para as disciplinas técnicas no nível médio da EP permanece não sendo exigida aos docentes. Em geral, quando muito formalizada, ela é gerida na forma do Programa Especial de Formação Pedagógica, definido pela *Resolução n. 2 de 26/06/1997* do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 1997). Tal legislação determina que o aluno curse disciplinas pedagógicas, que podem ser desenvolvidas em 540 horas, em acréscimo à sua formação em nível superior em cursos relacionados à habilitação pretendida na área da docência.

Para Oliveira (2010), há duas questões que devem ser levadas em consideração. A primeira refere-se às características das agências formadoras de professores para a EP Técnica de nível médio. Na produção teórico-prática e na área da Formação de Professores, defende-se que esta deve ocorrer em Instituições que desenvolvem o ensino em estreita relação com a pesquisa e com a extensão. Nesse caso, as Universidades são as Instituições privilegiadas para a oferta dessa Formação, apesar da legislação facultar a outras instituições a autonomia para essa oferta. Como exemplo, destacam aqui os Centros Federais de Educação Tecnológica e os Institutos Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, oriundos das antigas Escolas Técnicas. A segunda enfatiza o currículo da Formação dos Professores para com as disciplinas de formação geral do ensino médio, quando essa Formação é desenvolvida nas instituições de EP. É consenso e encontra respaldo legal quanto ao currículo da Formação de Professores para as disciplinas de formação geral, isto quando realizada em Instituições de EP, deverá envolver conteúdos relativos à EP, dadas a natureza da agência formadora (ARAUJO, 2010).

Na perspectiva teórico-prática da Formação de Professores, defende-se que esta deve ocorrer em Instituições que desenvolvem o ensino em estreita relação com a pesquisa e a extensão, além de terem uma instância institucional que tenha a educação como objeto de estudo particular. Nesse caso, as universidades são as Instituições privilegiadas para a oferta dessa Formação, a despeito de a legislação facultar a outras instituições a autonomia para essa oferta (OLIVEIRA, 2010).

Também se destacam aqui os Centros Federais de Educação Tecnológica e os Institutos Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, oriundos

das antigas Escolas Técnicas Federais. Todos eles são instituições federais de Educação Superior que aliam o ensino à pesquisa e à extensão e contam com condições para a oferta da Formação de Professores, particularmente para as disciplinas técnicas no nível médio da Educação Profissional (OLIVEIRA, 2010).

Desta forma, não se acredita que exista fórmula mágica, pois a docência, prática pedagógica, pesquisa e estágio devem ser entendidos como o alicerce para a construção de uma concepção do saber-fazer pedagógico do professor, que articulando teoria e prática, surge às formas de intervenções capazes de garantir a qualidade de ensino que tanto se almeja.

Podemos enfatizar como aspectos relevantes para esta pesquisa a afirmação de Tardif (2002): “os saberes são herdados de suas experiências profissionais em quantidade suficiente, sendo assim capaz de estabelecer os fundamentos de competência dos professores que persiste ao longo de sua trajetória profissional”. Entretanto o autor salienta que os conhecimentos docentes não se reduzem a uma forma única de transmissão, suas fórmulas apontam diferentes saberes, onde o mesmo autor classifica-os em quatro tipos distintos.

- a) Os saberes de formação profissional – estes saberes são adquiridos através dos saberes acadêmicos que lhes são produzidos pelas Ciências da Educação e que são transmitidos em forma de saberes já na formação inicial e continuada que são destinados à formação científica dos professores. Passando a integrar a prática docente.
- b) Os saberes disciplinares – são aqueles que correspondem aos saberes sociais difundidos e selecionados pelas Universidades. Estes envolvem vários copos do conhecimento e sua transmissão independe das faculdades de educação, surgem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes.
- c) Os saberes curriculares – são os discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar seleciona e apresenta os saberes sociais por elas definidos e categorizados como modelos da cultura erudita e de formação. Tendo como método de apresentação os meios de Programas Escolares que os professores devem aprender a aplicar.
- d) Saberes das experiências (ou da prática) – são saberes que surgem por meio da prática da profissão, brotam da experiência e são por ela

validados. Incorporam-se à vivência individual e coletiva sob a forma de habilidades, de saber-fazer e saber ser.

Em suma, podemos afirmar que é indispensável à compreensão de que o saber fazer dos professores é elemento necessário à sua prática docente, pois para Tardif (2012, p. 39),

o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos à ciência da educação e à pedagogia, e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos.

Nóvoa (1995, p. 21) reforça que nas últimas décadas muitos programas de formação inicial e continuada de professores “acentuaram uma visão degradada e desqualificadas de professores e, sobretudo, sublinharam o papel do Estado no controlo da profissão docente, pondo em causa a autonomia relativa que as instituições de formação de professores tinham conquistado”, Tardif (2012) conclui: “os saberes científicos e pedagógicos integrados a formação dos professores, precedem e dominam a prática da profissão, mas não provêm dela” (TARDIF, 2002, p. 41).

A partir destas observações, entende-se que as novas contribuições dos professores estão regadas a gerenciamento de situações tanto conflituosas como amistosas. Daí pode ser observado e analisado como profissional técnico, tanto quanto como professor, isto sem esquecer que são legados do novo profissional da EP, criar e produzir conhecimentos, assim como saber ouvir, saber respeitar as diferenças, ter paciência e consciência de suas ações e funções como educador.

Faz-se jus as afirmações de Freire (1996, p. 25) quanto à nova postura do professor, pois “não há docência sem discência [...], pois quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. É esta interação professor-aluno, aluno-professor que torna a prática pedagógica mais prazerosa e gratificante, de certa forma enaltecendo, assim, o processo ensino e aprendizagem que tanto almejamos.

Portanto, no desenvolvimento deste estudo, aglutinam-se as expectativas do pesquisador, ansioso em pesquisar o elemento ainda pouco pesquisado e do professor em compreender a profundidade de sua própria formação. Nesta perspectiva, no desenvolvimento desta dissertação adotou-se postura de constante precaução, pois, como aconselha Bachelard (1996, p. 18), “não se pode basear

nada na opinião [...]. Ela é o primeiro obstáculo a ser superado”. É de conhecimento que, quando o pesquisador possui intimidade com aquilo que pretende investigar, é estritamente recomendado que tenha atenção redobrada para não se deixar conduzir (levar) por suas convicções.

Entretanto, condição de completa imparcialidade e um estranhamento na pesquisa seria impossível de se obter, visto, por exemplo, que a própria definição do objeto parte do ponto de vista do pesquisador, da mesma forma que é ele quem sistematiza as conclusões. Desta forma, e sem o intuito de desconhecer nem tão pouco de superestimar minhas próprias atitudes referentes às questões abordadas, procuramos evitar que elas se impusessem, tomando – as apenas como bases para as reflexões e construção do conhecimento, juntamente com as representações dos personagens com os quais a pesquisa foi construída.

4 CAPITULO IV – CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA

Ao longo desta pesquisa muitos foram os entraves superados e, muitos foram os questionamentos alçados para se chegar à delimitação do referencial teórico que possibilitou a interpretação da realidade observada.

A consolidação da pesquisa envolveu a articulação de ideias baseadas na reflexão em relação à abordagem metodológica escolhida, que definiu os procedimentos e instrumentos utilizados. Os entraves enfrentados e as decisões adotadas ao longo do estágio de investigação foram de grande importância para o desfecho deste trabalho dissertativo.

É oportuno esclarecer que cada instrumento utilizado na pesquisa teve a sua devida importância no processo de organização e análise dos dados, considerando o momento em particular de aplicação de cada um deles na pesquisa comumente de acordo com o programado.

4.1 Sobre os sujeitos “professores” entrevistados

Em consonância com os pressupostos e métodos adotados na pesquisa, foram entrevistados seis professores efetivos da EBTT - Educação Básica Técnica e Tecnológica do IFTO – Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologias do Tocantins, ambos lotados no Campus Araguatins localizado na Região Norte do Estado.

Diante da proposta inserida no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido onde o questionário é anônimo, o que preserva a confidencialidade das informações concedida nas respostas e Entrevistas, é que os pesquisados serão assim representados: **P1M e P1T** = Professor da 1ª Série do ensino Médio e Professor da 1ª série do Ensino Técnico; **P2M e P2T** = Professor da 2ª Série do Médio e Professor da 2ª Série do Técnico; **P3M e P3T**= Professor da 3ª Série do Médio e Professor da 3ª Série do Técnico.

Com o objetivo de apresentar clareza e expressiva qualidade nas informações dos sujeitos entrevistados no tocante a sistema de ensino em que atuam qual a formação acadêmica, tempo de docência, disciplina que ministram no Campus ou que ministraram em outras instituições de ensino passa a ser apresentado nas tabelas que se seguem assim explicitadas: a) Regime de trabalho; b) Formação Inicial; c) Outras Experiências.

Tabela 2 – (a) Regime de trabalho

DOCENTES PESQUISADOS	ATUAÇÃO NO IFTO, CURSOS QUE MINISTRAM AULAS.	REGIME DE TRABALHO	RELAÇÃO DA FORMAÇÃO ACADÊMICA COM A ATUAÇÃO PESSOAL
PT1	Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio	Dedic. Excl. 40 horas	Reconhece ter faltado mais teoria na sua graduação, até porque não possui formação pedagógica.
PM1	Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio	Dedic. Excl. 40 horas	Considera que sua graduação foi ideal e integral para a realização de suas práticas pedagógicas.
PT2	Curso Técnico Integrado, Subsequente e no Ensino Superior.	Dedic. Excl. 40 horas	Reconhece ter faltado mais estágio prático na sua graduação e, não possui formação pedagógica.
PM2	Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio	Dedic. Excl. 40 horas	Considera que sua graduação foi ideal e integral para a realização de suas práticas pedagógicas
PT3	Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio e no Ensino Superior	Dedic. Excl. 40 horas	Reconhece ser habilitado suficiente para exercer sua prática pedagógica
PM3	Curso Técnico em Agropecuária Integrado e no Ensino Superior.	Dedic. Excl. 40 horas	Considera que sua graduação foi ideal e integral para a realização de suas práticas pedagógicas

Fonte: Autor da pesquisa, 2014/2015.

Tabela 3 – (b) Formação inicial

IFTO - Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologias do TO			
Professores Pesquisados	Formação Inicial e Continuada		
	Ano de Conclusão da Graduação	Graduação e Local de Formação	
		Graduação	Pós-graduação/formação continuada
PT1	2009	Graduado em Zootecnia Local – UFLA – Universidade Federal de Lavras /MG	Graduação
PM1	1982	Graduado em Matemática Local – UNESC - Universidade do Extremo Sul Catarinense	Especialista em Metodologia de Ensino de Ciências com habilitação em Matemática
PM2	1985	Graduado em Geografia Local – Universidade Católica de Goiás / PUC	Especialização em conclusão...
PT2	2006	Graduado em Engenharia Agrônômica – UFRRJ	Mestrado em Agronomia - UFG Doutorado em Agronomia - UFG
PT3	1989	Graduação - Licenciatura Plena em Ciências Agrícolas – UFRRJ	Mestrado em Agroecologia UEMA Doutorado em Agronomia - UFG
PM3	2003	Graduação - Licenciatura Plena em Biologia – UEMA	Esp. em Gestão e Manejo Ambiental em Sist. Agrícolas - UFLA Mestrado em Ecologia, Ambiente e Território – U. do Porto/Portugal

Fonte: Autor da pesquisa, 2014/2015.

Tabela 4 – (c) Outras experiências

IFTO - Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologias do TO			
Professores Pesquisados	Ano de Ingresso como Professor no IFTO, e Disciplinas Ministradas no Curso Técnico – Ensino Médio Integrado.		Outras Experiências na Docência
	INGRESSO	DISCIPLINAS	
PT1	2012	Avicultura - Produção de Aves de corte e postura	Apenas no IFTO
PM1	1988	Matemática	Colégio Santa Cruz- Araguaína
PM2	1988	Geografia	Colégio Est. Leônidas em Araguatins
PT2	2010	Culturas anuais	Apenas no IFTO
PT3	1991	Agrossilvicultura	Apenas no IFTO
PM3	2009	Biologia	No IFTO, Escola Estadual Osvaldo Franco - Araguatins.

Fonte: Autor da pesquisa, 2014/2015

Quanto à amostra desenhada das informações acima descritas admite-se ser esta análise que se refere Bardin (2004), ao acenar ser necessária a criação de categorias ou que seja de um quadro descritivo e detalhado, isto, para que uma análise abrangente possa mostrar o que se esconde nas entrelinhas do discurso ou nas narrativas dos professores.

A pesquisa realizada me proporcionou, como pesquisador, possibilidades de interagir ainda mais com os professores pesquisados e por meio do diálogo, esclarecer dúvidas no momento em que se apresentavam como profissionais da educação, num processo dialógico de interação.

É fato que houve uma preocupação marcante que perdurou por todo o processo da pesquisa quanto ao estudo: a necessidade de elaboração de um roteiro pré-estabelecido com perguntas abertas e um tópico guia com o objetivo de favorecer e permitir a emergência de informações referentes à realidade vivenciada pelos professores em sua prática pedagógica.

Bogdan e Biklen (1994) e André (1995), afirmam que a pesquisa, numa abordagem qualitativa, utiliza-se das falas e escritas dos sujeitos, e podem ser expressas em entrevistas, conversas informais e em questionários. Neste sentido justificamos a escolha do instrumento como sendo: questionário e entrevistas com professores, uma vez que estes instrumentos permitiram aos pesquisados falarem, buscamos utilizá-los como estratégias para as coletas de dados dos professores de Educação EBTT que atuam no IFTO Campus Araguatins nos Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio. O foco principal, da investigação foi os saberes docentes no contexto da prática pedagógica dos professores. Outro trunfo conseguido com a escolha do instrumento da entrevista foi o de poder identificar as teorias implícitas dos pesquisados, podendo assim, compreender o sentido que dão à sua prática docente.

Buscou-se subsídios que refletissem ao máximo a caracterização do grupo de professores que atuam no curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio Básico do Campus Araguatins, para em seguida definir aqueles que seriam entrevistados.

Inicialmente ocorreu à aplicação do questionário para a caracterização dos professores (**Apêndice D**) composto de perguntas abertas, semiabertas e fechadas.

A formação do grupo foi estruturada essencialmente com a afirmação dos critérios acima mencionados, a organização de um plano de atividade onde seriam

feitos contatos com a pessoa do Diretor Geral do *Campus* no sentido de obter autorização para o início da pesquisa, **(Apêndice A)**. Em seguida com a sua autorização, foram feitos contatos com os coordenadores dos cursos já mencionados. Logo após, com um professor de cada curso através de encontro agendado pelo coordenador geral de ensino. A princípio decidiu-se articular com os professores que aderiram à pesquisa e se apresentaram com mais disponibilidade e interesse no processo investigativo, citados na p. 31 desta, sendo:

a. Três professores da área Técnica – Técnico em Agropecuária Integrado ao ensino médio – disciplinas/séries:

- Avicultura/ olericultura - 1ª Série; Culturas anuais – 2ª Série; Agrossilvicultura - 3ª Série.

b. Três professores do Ensino Médio Básico integrado ao Técnico – disciplinas/séries:

- Matemática – 1ª Série; Geografia - 2ª Série e - Biologia – 3ª Série. Contando-se ao todo com seis (06) professores titulares das respectivas disciplinas e efetivos na Rede Federal de Ensino.

Vale ressaltar que para o desenvolvimento deste estudo determinamos como interlocutores professores do Curso já mencionado anteriormente e que na formação do grupo estavam cientes e autorizaram o uso das narrativas gravadas durante as entrevistas semiestruturadas, através da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido da pesquisa **(Apêndice C)**.

Quanto a realizar a pesquisa com professores somente do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Médio do IFTO – *Campus Araguatins*, adotou-se os seguintes critérios:

- a) ser professor efetivo do IFTO – Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologias do Tocantins, lotados no *Campus Araguatins*, e que ministram aulas no Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio Básico. Este critério foi pensado *a priori*, por entender-se que o professor, ao pertencer ao Colegiado do *Campus* mencionado teria vivenciado experiências em várias situações que marcaram a sua trajetória de vida e profissional, com no mínimo um ano de permanência em sala de aula, ratifica a proposta da pesquisa.
- b) Evidentemente que a relação não foi simplesmente por imprevisto. Observaram-se nesses docentes, probabilidades de envolvimento com o

objetivo principal da pesquisa. Foi possível observar também, no contato informal, um interesse de ambos em articular sobre o assunto.

- c) Os professores deveriam ser concursados no IFTO. Comumente estes professores também ministram aulas em cursos de outras áreas afins como: Cursos Subsequentes, Concomitantes, Educação Superior, mas optamos como elemento da pesquisa, apenas os Cursos na modalidade de Educação Profissional Técnica Integrada ao Nível Médio;
- d) Apresentar interesse em participar da pesquisa, declarar-se consciente de que sua participação deve vir expressa mediante o Termo de Aceite.
- e) Ter conhecimentos dos objetivos específicos e dos procedimentos metodológicos a serem usados como elementos da pesquisa.

Completada está etapa da pesquisa, decorrente das respostas obtidas no questionário de caracterização dos professores e da definição do *corpus* da pesquisa e considerando as informações preliminares, porém incompletas, por não ter registrado (gerado) números de Protocolos no momento das observações, senti a necessidade de inquirir ainda mais respostas dos professores que viessem a suprir minhas interrogações, sendo caracterizadas nas entrevistas, todos com a finalidade de perceber o processo de constituição dos saberes docentes dos professores na Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado.

4.2 Análise das entrevistas com professores do IFTO

As categorias de análise empregadas procuraram demonstrar como os professores pesquisados mobilizam e constroem seus saberes na prática pedagógica, diante dos diferentes contextos da docência, em diversas etapas e momentos de sua trajetória profissional em sala de aula. Com base na intersecção dos dados obtidos com as entrevistas realizadas, observamos que muito se assemelha e corrobora com teorias de autores como Bardin (2004), onde se calcula detalhadamente como foi feita a análise do corpus dos documentos construídos a partir da aplicação dos referidos instrumentos. Ao passo que as interpretações dos dados foram se processando, fatos foram levantados, culminando e favorecendo a concepção das linhas temáticas que se descreve.

Portanto, e para melhor compreensão do conjunto dos dados da pesquisa, organizou-se um bloco categorial, com o objetivo de catalogar os aspectos relevantes às articulações dos dados apresentados. Contudo, procurou-se encontrar possíveis respostas aos questionamentos suscitados durante a pesquisa, de maneira que os dados obtidos possibilitaram a apresentação de categorias e de subcategorias, a partir das quais as narrativas escritas dos professores entrevistados foram organizadas aos seus escritos, que de acordo com o sentido apresentado especifica seu esboço característico, à classe e especificidade dos dados que levantaram as categorias e subcategorias de análises, conforme se apresentam a seguir:

4.3 Categorias de análise

1. ÁREA DE FORMAÇÃO - CAMINHOS E ANSEIOS	1.1 - Motivos para a escolha da profissão 1.2 - Identificações com sua profissão. 1.3 - Desempenho e aperfeiçoamento na profissão 1.4 - Dificuldades nas atividades laborais em sala de aula
2. PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUC. PROFISSIONAL	2.1 - O desempenho no saber fazer pedagógico 2.2 - O exercício da docência
3. SABERES NECESSÁRIOS À PRÁTICA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	3.1 - Docente e produção dos saberes 3.2 - Constituição do saber fazer pedagógico e sua preparação

Quadro 5 – Categorias e subcategorias de análises

Apresentamos as categorias acima a partir de:

Categoria 1- Área de Formação Profissional; caminhos e anseios, adjacentes dessa categoria apresenta as seguintes subcategorias; 1.1 - motivos para a escolha profissional; 1.2 - identificações com sua profissão- satisfação ou não com a profissão; 1.3 - desempenho e aperfeiçoamento na profissão (formação inicial e continuada); 1.4 - problemas encontrados no exercício da docência.

Categoria 2 – Prática Pedagógica na Educação Profissional; subcategorias 2.1 - Práticas docentes no saber fazer pedagógico; 2.2 - O saber fazer pedagógico na educação profissional.

Categoria 3 - Saberes Necessários à prática pedagógica na Educação profissional; subcategorias: 3.1 - Docente e seu desempenho com a produção dos saberes; 3.2 - A constituição do saber fazer pedagógico e sua preparação.

4.4 Categoria 1 - Área de formação

ÁREA DE FORMAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> • Motivos para a escolha da profissão
	<ul style="list-style-type: none"> • Identificações com sua profissão
	<ul style="list-style-type: none"> • Desempenho e aperfeiçoamento na profissão
	<ul style="list-style-type: none"> • Problemas encontrados no exercício da docência.

Quadro 6 – Categorias e subcategorias 1

São louváveis as discussões reflexivas referentes à formação acadêmica e profissional apresentadas pelos professores. Elas apontam para um chamamento imediato em relação a discutir aspectos relativos ao processo de formação, aspectos estes que são considerados elementos primordiais para a concepção de prática no exercício profissional, principalmente no ensino médio integrado. Portanto, passamos a desenvolver o nosso olhar crítico-interpretativo sobre a primeira Categoria e, sobretudo, aos dados que se apresentam nas suas subcategorias. São muitas colocações em torno da formação docente, como por exemplo, como as agências formadoras estão preparando os profissionais para atender as exigências da atualidade e, conforme (NOVOA, 1992, p. 25),

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

Ante o exposto acima, é possível compreender que o conceito de formação é suscetível de múltiplas perspectivas, mas tem sido recorrente associar o conceito ao seu desenvolvimento profissional. Nóvoa (1997) aponta novas abordagens acerca da formação de professores, saindo de uma perspectiva centrada na dimensão acadêmica para uma perspectiva centrada no terreno profissional, pessoal e de organização, a partir do contexto escolar. Ele alerta, inclusive, que a formação de

professores tem ignorado o desenvolvimento pessoal, confundindo “formar e formar-se” (NÓVOA, 1997, p. 26).

Desse modo é preciso destacar que, quando abordamos a formação de professores para a educação profissional, podemos estar adotando posições epistemológicas, ideológicas e culturais em relação ao ensino, ao professor e aos alunos. A formação de professores deve propiciar situações que viabilizem a reflexão e a tomada de consciência das limitações sociais, culturais e ideológicas da profissão docente, considerando como horizonte um projeto pessoal e coletivo (GARCIA, 1997).

Neste processo de formação, diferentes aspectos merecem destaque, tais como: motivação, condições físicas e econômicas e a satisfação em estar enveredando por este caminho do magistério, haja vista a necessidade de tratar de práticas docentes, dos saberes docentes no ensino de educação profissional.

As atividades não se resumem somente em passar os conteúdos aos futuros profissionais, como se fossem máquinas, mas, sobretudo, perceber este aluno como um ser em construção, que seja capaz de pensar criticamente sobre as suas atitudes e as relações que poderão ser construídas a partir do seu posicionamento. A formação é um processo que não se constrói por acumulação, mas através de um trabalho de reflexividade (NOVOA, 1992).

4.4.1 Motivos para a escolha da profissão

Com esta subcategoria verificaram-se nos depoimentos dos professores inúmeros motivos que os levaram a definir a escolha da profissão, situação peculiar às suas particularidades, que vão desde a influência de antigos professores a escassez de profissões e de opção de trabalho. Com isto, buscou-se realizar uma leitura interpretativa sobre os escritos dos participantes da pesquisa.

PT1

Posso afirmar que a minha escolha em querer ser professor, partiu do desejo de ser funcionário de uma Instituição Federal de Ensino mais do que de uma Empresa particular. Sem falar que a oportunidade de ser professor na mesma Instituição em que fiz o Ensino Médio/Técnico me proporcionou satisfação.

PT2

Nunca pensei em ser professora. Quando ainda na minha formação acadêmica, admito que tive outros sonhos, até porque minha ascensão aos estudos aconteceu de maneira rápida e decidida. Mas, então me tornei uma profissional mesmo sem ter formação pedagógica suficiente para tal posto, talvez tenha sido algo que sinto falta nesta profissão.

PT3

“Deixo claro que meu ingresso na profissão docente foi de inteira convicção. Pois esta minha decisão tem um pouco de alguém que procura fazer às vezes o que os outros dizem não ser muito interessante. Muitas vezes ouvi de meus professores dizerem: só permanecem na profissão quem tem paixão pelo ofício de ensinar, não é a profissão de render riqueza, será gratificado com cansaço precoce e aposentadoria tardia”.

PM1

“No momento pensei que tinha escolhido a profissão errada, pois minhas atividades como professor aconteceram sem que eu tivesse muita convicção, ou seja, não pensava em ser professor, esta é a verdade, “caí na profissão por um acaso”, a necessidade de um trabalho honesto que rendesse vencimentos que me mantivesse nos estudos foi o grande incentivo. Confesso sinceramente que senti muita dificuldade por isto”.

PM2

Meu ingresso no Magistério se deu por convicção. Sou de uma época em que o aluno queria ser professor na perspectiva de imita-lo. Até porque estes eram profissionais respeitados na Sociedade, ou seja, pelos pais, alunos e comunidade. Infelizmente esta gama de sucessivas mudanças, consegue-se observar que nós professores, que fomos exemplos a ser seguidos e às vezes copiados por aprendizes/iniciantes de docentes, hoje, nem se quer recebemos o devido apoio que merecemos receber por parte dos pais.

PM3

*Posso aqui garantir que fiz o Curso certo, sou **licenciada em Ciências Biológicas**, porém sem a paixão em me tornar de fato uma professora. [...] o meu interesse em fazer Ciências Biológicas era puramente me dedicar às pesquisas relacionadas às Plantas, Botânica, Cadeia alimentar etc... porém sem querer me tornei professora. [...] sinceramente, confesso que tentei até outras atividades na minha área de formação, me dediquei muito às atividades laboratoriais, isto para que não tivesse que encarar sala de aulas e não ter que pelos sofrimentos de meus professores.*

Considerando os percursos da docência vividos pelos sujeitos, foi possível perceber que o interesse em ser professor partiu de motivações e interesses diversos. Segundo **PT1**, tornar-se professor se deu pela vontade de trabalhar na mesma Unidade de Ensino em que já tinha cursado o ensino médio integrado. A professora **PT2**, admite que nunca imaginasse ser professora e tinha outros sonhos.

O professor **PM1** é enfático em dizer que realmente não tinha pretensão de ser professor e que entrou na profissão por acaso, isto porque tinha necessidade de trabalho com ganho honesto que lhe subsidiasse enquanto estudante ainda na graduação. Enquanto que para a **PM2** o ingresso no Magistério se deu por convicção; ele admite ser de uma época em que o aluno (a) pensava ser professor (a) na perspectiva de imitá-lo. Nessa época os professores eram profissionais pelos quais a sociedade tinha relevante apreço. Então logrou êxito em conseguir alcançar o que muitos almejavam: ser “um Professor”, e lá se vão 30 anos de ofício no Magistério. No entanto, em relação à escolha da docência como profissão a **PM3** não acredita ter escolhido a profissão que gostaria, mas admite que fez o Curso certo; é licenciada em Ciências Biológicas para fins de pesquisas relacionadas às plantas e áreas a fins. Entretanto, abraçou a causa docente e exerce com compromisso e responsabilidade.

Neste contexto, percebem-se nas falas dos professores, que são vários os motivos que os levaram a exercer o magistério, mas é importante ressaltar que todos ao exercerem a profissão têm algo em comum, que devem ser a perseverança. No entanto, a predisposição para o entendimento de concepção é muito mais envolvente. Joyce e Bennett (1987, in Garcia, 1999, p. 65) alertam para um aspecto importante: “O que o professor (a) pensa sobre o ensino, influencia a sua maneira de ensinar, pelo que se torna necessário conhecer suas concepções sobre ensino”. Isso, com certeza, são de muita relevância para a profissão, pois o conhecimento

das concepções para desenvolver a prática docente é uma necessidade no trabalho do educador. Neste caso, sendo o professor uma pessoa que gosta de sua profissão, a sua formação inicial deve contribuir para a definição de sua prática.

Fica evidente que o exercício profissional de acordo com as concepções desses professores institui dimensões para além da profissão. E como complemento desta subcategoria, recorreremos a seguinte que irá explicitar o sentimento dos professores em relação a sua profissão.

4.4.2 Identificações com a profissão

Nesta subcategoria foi possível perceber o quanto os entrevistados identificam-se com sua profissão. Detectamos profissionais que sentem prazer no que fazem, ou seja, ainda que a profissão docente esteja repleta de dilemas nos escritos dos entrevistados verificou-se outro olhar. É conveniente observar o que expõem.

PT1

Sou Egresso do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Médio, motivos para achar interessante a junção e a objetividade da integralização do ensino Técnico e Médio. Além de ser graduado em Zootecnia, acredito me identificar com a área de trabalho escolhida.

PT2

Acredito na minha formação tanto quanto na dedicação que tenho para com a execução das minhas atividades. Portanto, característica estas que me fazem uma professora da área técnica por formação.

PT3

Tenho na profissão docente o aporte necessário para o meu crescimento intelectual como profissional docente, pois ela nos cobra um pouco mais todos os dias, e isto eu tenho buscado com compromisso de repassar com responsabilidade.

PM1

Acredito sinceramente que fiz por onde merecer a credibilidade de meus colegas professores, alunos, ex-alunos e comunidade por onde lecionei, pois durante meus 30 anos de docência sempre trabalhei com disciplinas da área de exatas e tenho me dedicado ao máximo para deixar um legado que me sirva de talismã.

PM2

Eis como acredito na escolha de minha profissão, pois já são 30 anos de total dedicação ao Magistério. Aposentadoria à vista, cansado, mas com a consciência do dever cumprido.

PM3

*Por possuir formação toda voltada para a área de **Ciências Biológicas**, com graduação, especialização e ter ido buscar concluir Mestrado em Portugal, acredito me identificar com o ofício de docente mesmo sem ter sido meu sonho inicialmente o almejado.*

Diante do testemunho comprobatório dos participantes quanto a se identificarem com a profissão escolhida, temos a participação do **PT1**: “... fiz curso técnico integrado ao médio e me graduei em Zootecnia”. Sendo assim, não tem como ser diferente, escolheu a profissão certa. **APT2**, em relação à escolha da docência como profissão, afirma que acredita está na área certa, mesmo não sendo licenciada para tal desempenho, fez graduação, especialização, mestrado e doutorado na área técnica, e galgou com êxito sua vaga através de exames seletivos, portanto sente habilitada para o exercício da profissão. Já o **PT3** deixa evidente que não tem dúvidas de estar na profissão certa, mesmo sendo alertado de que “só permanecem na profissão docente aqueles que a tenham por convicção, pois não é uma atividade rendável financeiramente”, oriundo do Ceará, com graduação no Rio de Janeiro, mestrado no Maranhão e doutorado em Goiás, busca superar as adversidades e, desempenha suas atividades docentes no IFTO, *Campus Araguatins*, sempre buscando conhecimento suficiente para realizar uma docência de qualidade.

O **PM1** deixa evidências de que na realidade não pensava inicialmente em ser professor, porém ao superar suas dificuldades como aprendiz, foi em busca de

aperfeiçoamento e, com objetivo, firmou como docente por longos trinta anos consecutivos, sendo que 27 destes foram na Educação Profissional. Como marco de sua confirmação diz: “Acredito sinceramente que fiz por onde merecer a credibilidade de meus colegas professores, alunos, ex-alunos e comunidade por onde lectionei”. Em relação à identificação com a profissão exercida, o **PM2** tem trinta anos de atividades laborais em sala de aula, e na Educação Profissional atua a vinte sete anos do Ensino Técnico Integrado ao médio em Araguatins, e diz ser o suficiente para achar que fez aquilo que deveria ter feito, e acrescenta, “Estou cansado, mas com a consciência do dever cumprido”.

Neste panorama, a PM3 mesmo não querendo que esta atividade lhe caísse inicialmente como sua profissão, retrocede e diz ter buscado conhecimentos e, os transmite aos educandos com satisfação. O importante é que todos os entrevistados nesta Pesquisa, de uma forma ou de outra, mesmo tendo com sua formação diferente (bacharelado ou licenciatura) e tempo de serviço de atuação diferenciado na educação profissional, apresentaram situações muito parecidas quanto ao exercerem a profissão docente.

4.4.3 Desempenho e aperfeiçoamento na profissão

Nesta subcategoria percebemos alguns aspectos relativos ao processo de formação acadêmica dos docentes, resultantes em uma discussão imediata no cenário educacional brasileiro, especificamente na Educação Profissional. Para um melhor entendimento da questão, recorreremos às falas dos participantes.

PT1

“Evidentemente que sem conhecimentos das disciplinas que norteiam os princípios didáticos pedagógicos, confesso que é verdadeiramente inseguro para quem se atreva desempenhar as atividades em sala de aula como PEBTT. No meu caso, somente Bacharel em Zootecnia e boa vontade, é de fato constrangedor”.

PT2

Por mais que Eu tenha cursado disciplinas e mais disciplinas em minhas conquistas como estudante de graduação, especialização, mestrado e doutorado, não me foram garantia de que pudesse desempenhar com qualidade as atividades pelas quais me atribuiu meu concurso ao cargo de PEBTT.

PT3

Quanto à questão formação acadêmica para o exercício da docência na Educação Profissional integrada ao Médio, sei que é de suma importância o conhecimento didático pedagógico que só é obtido com as disciplinas contidas em cursos de licenciatura, daí é que graduei em Licenciatura Plena em Ciências Agrícola no Rio de Janeiro (UFRRJ), fui à busca de Especialização em Metodologia do Ensino Superior em Minas Gerais (UFV), meu sonho inicialmente o almejado.

PM1

Em relação à formação docente para a docência na Educação Profissional, não creio que as exigências do nosso Sistema Educacional Brasileiro seja as adequadas. Pois não é sem qualificação profissional que qualificamos um futuro profissional.

PM2

Como docente no Curso Técnico em Agropecuária Integrados ao médio oferecidos no Campus Araguatins – antiga EAFA necessitei de qualificação para exercer esta função que na qual desempenho há pelo menos 27, as dificuldades só não foram maiores por lecionar Geografia que é uma das disciplinas afins no próprio curso.

PM3

Para uma melhor compreensão do que seja lecionar em um Curso Técnico em Agropecuária integrado ao médio básico, só mesmo o docente se integralizando aos conhecimentos didáticos pedagógicos e suas peculiaridades, pois mesma sendo qualificada como PEBTT não significa que consiga aplicar todos os conhecimentos necessários aos educandos.

Nesta etapa viu-se que os professores têm algo que gostariam de compartilhar entre si, ou seja, são quase unânimes em relatar que em suas formações acadêmicas ou os cursos de formação pedagógica que fizeram não lhes

deram conhecimentos necessários para atender as necessidades próprias da profissão.

Estas falas nos dão aportes para confrontar o que foi elencado como aspectos que num primeiro momento evidenciaram a formação do educador num determinado contexto, mas que ao se fazer relação com a formação atual, é possível que encontremos aspectos iguais, compreendendo assim que ainda faltam algumas orientações para se melhorar o processo formativo do docente para a educação profissional. Mas não é demais lembrar que a discussão sobre a formação de docentes para a educação profissional, embora não seja uma novidade, ainda não conseguiu se consolidar uma proposta de formação de professores que atenda as demandas específicas de cada curso oferecido nos níveis médio, técnico e superior de ensino. Segundo Machado (2008, p. 70) “a referência mais forte que se tem é a de que a formação docente para a educação profissional deve-se dar em cursos especiais” posto ser esta a forma mais conhecida ofertada aos professores que assumem a educação profissional de nível médio em função dos diversos Decretos, Portarias e Pareceres que desde 1909 procuram atender à demanda desta modalidade de ensino.

Com a compreensão de que é preciso ter um embasamento maior para a execução das atividades docentes, o **PT1** deduz que o docente precisa ampliar os conhecimentos para além do que é ensinado em sala de aula.

Todavia, há de se notar que existe uma nova exigência para os docentes da educação profissional técnica de nível médio, ou seja, para o ensino médio integrado, faz-se necessário um novo perfil de professor. Para Santos (2001, p. 23-24) é necessário formar um professor inquiridor, questionador, investigador, reflexivo e crítico, que tenha condições de problematizar criticamente a sua realidade, adotando assim uma atitude ativa no enfrentamento do cotidiano escolar, tornando-o um profissional competente.

4.4.4 Problemas na docência

Na história da Educação Profissional do país vê-se que ainda persiste um bom número de circunstâncias que embaraçam o exercício profissional do professor.

Esta é uma discussão considerada pertinente, pois são aspectos que merecem ser analisados. Destacamos algumas falas dos professores:

PT1

A minha atuação na docência tem de certa forma um ponto esclarecedor no tocante à formação pedagógica, não ter conhecimento das disciplinas que norteiam o processo formativo tem sido motivos de obstáculos na minha atuação como professor de EP.

PT2

Apesar de toda minha formação ter sido voltada para a área técnica, isto não me deu suporte para atuar na docência com segurança, queixo-me, da falta das disciplinas em que mencionam qualificar o professor para atuar na educação profissional integrada.

PT3

São de praxe as dificuldades na prática da docência, isto posto as condições de trabalho oferecidas nas instituições federais de ensino, ante as disciplinas e currículos implantados estão na maior parte, o despreparo da classe docente.

PM1

Confesso que senti muita dificuldade, passei cerca de quatro meses tentando encontrar uma maneira de explicar, transmitir as informações de modo que o alunado compreendesse o que eu falava, pois sem esta sintonia ficaria impossível à sintonia entre professor, conteúdo e aprendizado. Tudo por falta de qualificação para o exercício da profissão.

PM2

Com certeza, as dificuldades encontradas no processo adaptativo de qualquer profissional é inerente ao proposto no programa de trabalho docente. Portanto, desempenhar a prática docente, é compreendido como a de maior exigência, pois o ensinar requer conhecimento, praticidade e compreensão do que é ensinar.

PM3

Encontrei dificuldades por, inicialmente me faltar estímulo para o exercício da profissão. Mas, quando resolvi exercê-la, deparei com os obstáculos provenientes, acredito que por falta de políticas públicas que assessoro o docente a desempenhar suas atividades com amor à seu ofício escolhido.

Nesta subcategoria os relatos mencionam como dificuldades no exercício de suas atividades. Neste cenário é comum perceber a falta de preparo e qualificação sendo motivos preponderantes para a não execução satisfatória de suas atividades docentes. É evidente o processo de desqualificação intelectual e escassez de teoria e prática na formação desses profissionais. Na fala do Colaborador **PT3** fica expressa a necessidade de uma melhor condição de trabalho nas Instituições de ensino, pois enfatiza que falta apoio de diferentes maneiras.

Nesta perspectiva concordamos com Contreras (2002) quando afirma que a ideia de trabalho pedagógico apresenta aspectos peculiares à história da educação: remuneração, condições de trabalho, hora de trabalho entre outros indicativos observados no cotidiano das instituições de ensino.

Contudo observou-se que, perante os relatos dos professores indagados, ainda falta muito para concretizar uma educação de melhor qualidade em que os aspectos positivos se sobreponham aos negativos. No entanto seria necessário um investimento maior dos dirigentes em relação às condições de trabalho, valorização do magistério, incentivo à formação permanente e à pesquisa bem como um trabalho de gestão pedagógica, administrativa e social mais consistente de modo a contemplar (inserir) todos os docentes, em especial os que trabalham com educação profissional técnica e tecnológica integrada ao médio.

4.5 Categoria 2 - Práticas pedagógicas na educação profissional

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	• Desempenho no saber fazer pedagógico;
	• O exercício da docência na educação profissional.

Quadro 7 – categoria e subcategoria 2

Para Santos (2010) quando se fala em educar, tem se em mente a constituição de uma sociedade capaz de resolver problemas de caráter interpessoal, cultural, econômico político e social. O termo educar significa muito mais do que instruir, passar informação, permitir a certificação e qualificação. É, antes de tudo, formar o homem para que possa enfrentar os desafios da sociedade com uma visão tanto quanto mais percebida dos paradigmas críticos.

Para consolidar estas assertivas, Gadotti (2003, p. 05), alerta e acrescenta dizendo; “diante das inúmeras mudanças ocorridas na sociedade atual, os professores necessitam se adequar para ensinar a pensar, saber comunicar-se, [...] saber articular o conhecimento com a prática, ser aprendiz autônomo e à distância”. Nesta perspectiva, as instituições de ensino que temos hoje não servem a esses ideais e por isso devem ser repensadas. Quando os alunos passam a frequentá-las, já tiveram contato com uma infinidade de conhecimentos e informações em outras fontes, como a família, nos meios de comunicação de massa, nos grupos religiosos, nos clubes, nos sindicatos, nas ruas etc.

Em conformidade com essas mudanças, Libâneo (2001) concorda que: [...] a escola precisa deixar de ser meramente uma agência transmissora de informação e transformar-se num lugar de análises críticas e produção da informação, onde conhecimento possibilita a atribuição de significados à informação [...] Libâneo (2001, p. 85).

Portanto, para a obtenção de uma formação reflexiva, exige do professor que também esteja alerta para o movimento da sociedade. Daí é importante ressaltar que a prática pedagógica do professor deve estar embasada em paradigmas críticos e reflexivos. Dessa forma, ratifica-se a ideia de que para o desenvolvimento da sua docência é necessário à compreensão das teorias que fundamentam as práticas docentes.

No entanto, para melhor compreensão de como se dá a prática docente, a categoria em discussão apresentará nas subcategorias de análises o que pensam os professores entrevistados.

4.5.1 O Desempenho no saber-fazer pedagógico

O conhecimento das práticas pedagógicas para o desempenho do saber fazer serve para fundamentar critérios em que seja de grande relevância na apresentação

das ações docentes, pois toda ação docente demanda uma teoria que a sustente. Por essa razão a sua compreensão é necessária. Nessa subcategoria, serão revelados diversos entendimentos sobre o desempenho no saber-fazer docente.

PT1

Diante e em detrimento de minha formação acadêmica não me proporcionar conhecimentos didáticos pedagógicos, senti dificuldades em me adaptar na docência somente com conhecimento da área específica de formação.

PT2

Minha atuação como docente, não tem sido das mais fáceis para mim e meus alunos, atribuiu não formação adequada para o exercício da profissão docente na qual desempenho.

PT3

“... acredito que tenho prestado um relevante trabalho didático a altura daquilo que me propus assumir a função docente. Mas admito que não tem sido fácil, para isto acontecer tive que permanecer com os meus objetivos iniciais”.

PM1

“somente com o intuito de ser bom professor não é suficiente. Para fazer seu trabalho e deixar repercutir positivamente, terá que preservar na docência e ter muita dedicação na profissão que escolheu”.

PM2

Com proposito e muito dedicação, podemos nos tornar bons professores. Acredito que consegui superar as dificuldades encontradas no decorrer de meus 30 anos de atividades docentes.

PM3

Tenho consciência de que para desempenhar bem meu ofício de professora, tenho buscado me politizar com as políticas educacionais, mas para que consigamos, devemos ser convictos do que quer alcançar, pois tenho em outras oportunidades sempre que possível enfatizado,... a principio esta não era minha ocupação predileta, mas com muito esforço me tornei uma professora comprometida com o que faço.

A partir das entrevistas percebemos que, praticamente, todos os investigados têm a mesma concepção de que para ser professor e desempenhar com qualidade as funções que se propuseram como PEBTT, devem ter conhecimento e domínio das técnicas e conhecimentos que só as disciplinas vistas em cursos de Licenciatura poderiam lhes proporcionar. Confiabilidade e domínio nas ações refletidas no saber-fazer pedagógico são indispensáveis para uma docência de qualidade.

Ao analisar o relato do **PT1**, podemos perceber quão é a realidade vivenciada em nossas salas de aulas, daí a certeza de que realmente é de suma importância que para o devido compromisso no desempenhar da docência far-se-á necessário aos nossos professores a complementação de estudo que lhes proporcione esta qualificação. Em consonância com o que diz, Pérez Gomes (1992, p. 96) complementa este entendimento afirmando que “a racionalidade técnica, a atividade do profissional é, sobretudo instrumental, dirigida para solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas”. E esta preocupação é vista em quase todas as práticas docente, porém os colaboradores de nossa pesquisa apresentam uma consciência política muito incisiva em relação à docência empregada em suas atividades.

4.5.2 O Exercício da docência

O grande desafio do professor é consentir e adaptar-se às exigências na contemporaneidade. Nesta subcategoria os colaboradores revelam aspectos pertinentes às exigências diante de suas práticas. O exercício da docência e o saber fazer pedagógico se assemelha, ou seja, são dois aspectos da prática pedagógica

do professor que exigem competência na articulação do conhecimento e de sua aplicação no contexto social.

O que podemos analisar das narrativas de nossos entrevistados quanto a esta questão é a seguinte.

PT1

Evidentemente que sem conhecimentos das disciplinas que norteiam os princípios didáticos pedagógicos, é verdadeiramente “inseguro” para quem se atreva desempenhar as atividades inerentes ao cargo de PEBTT.

PT2

Não ter formação pedagógica talvez tenha sido algo que sinto falta nesta profissão que abracei. Não sou a professora que todos os pais gostariam que seus filhos imitassem, mas também não sou ruim a ponto de deixar minha responsabilidade e compromisso sem a minha efetiva participação e comprometimento no que devo fazer em prol de que o alunado consiga de certa forma adquirir conhecimento.

PT3

É muito gratificante saber que fiz e estou a fazer a diferença no aprendizado do alunado do ensino técnico integrado. Mas só está sendo possível porque adquiri formação compatível com os interesses da programação dos cursos técnicos integrados ao médio básico.

PM1

De muito dos meus interesses particulares, ser membro do colegiado do Campus Araguatins tem sido pra mim motivo de orgulho e, sinto-me consciente do dever cumprido.

PM2

Não é tão difícil ministrar aulas no curso técnico em agropecuária integrado ao médio básico. Até porque havendo uma prática pedagógica comprometida com a transformação social ela vem ser capaz de potencializar as mudanças no âmbito profissional sem distorcer seus fins específicos.

PM3

Comumente a prática pedagógica na educação profissional Técnica e tecnológica estar pautada no compromisso de contribuir para a construção de perfis profissionais que se regule com a busca pela excelência. Nesse intento é que o educador deverá estar sempre atento ao exercício das ações pedagógicas e que não percam de vista essa finalidade.

Diante do que expuseram os nossos convidados em relação ao exercício da docência na educação profissional ao longo da trajetória que lhes são atribuídas, foi possível perceber que o processo de integralização entre professor/aluno e área de formação deverá sofrer ajustes de adequação. Pois no caso da educação profissional, a função do professor acaba por juntar duas necessidades fundamentais: de conhecimentos específicos da profissão na área técnica em que atua e de saberes pedagógicos básicos da profissão docente.

4.6 Categoria 3 - Saberes necessários à prática docente

SABERES NECESSÁRIOS A PRÁTICA DOCENTE	• Docência e produção dos saberes;
	• Constituição do saber fazer pedagógico.

Quadro 8 – Categoria e subcategoria 3

Num primeiro momento, quanto aos saberes necessários ao saber-fazer do educador ou da educadora, além das competências e habilidades que dão base ao trabalho docente dentro e fora da escola. Podemos tomar como princípio a fala de Tardif (2000, p. 83).

um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta.

Em consonância com o tema sobre saber, sendo visto como um conjunto de situações dos quais o homem se apropria na relação inerente que tem com o mundo, pois neste caso somos conduzidos a pensar como é possível compreender essa discussão, dicotomicamente parece que não há diferença entre informação, conhecimento e saber. Mas, no entanto para Charlot (2000), tem sentido, pois apresenta a diferenciação que cada aspecto do processo de aprendizagem tem, e afirma que são focos distintos. A comunicação e o saber atentam para a objetividade. A princípio, a informação trata da aprendizagem como objeto distante do sujeito, enquanto que o saber diz que a aprendizagem se relaciona diretamente com o sujeito. Neste sentido o conhecimento representa as experiências vividas pelo sujeito. O importante é perceber que o processo de aprendizagem é uma relação coletiva que envolve todas as dimensões e ações construídas pelo homem. Complexo sim, mas possível de compreensão.

Numa abordagem simples ao assunto discutido, de antemão, deve-se esclarecer os saberes necessários ao saber-fazer do educador ou da educadora, além das aptidões e idoneidades que dão base ao trabalho docente dentro e fora da escola.

É gratificante entender o quanto é importante repensar os saberes construídos nas práticas pedagógicas do professor através de suas histórias narradas, pois, isto representa para o docente um exercício de reflexão em que o processo de autoanálise o ajudará a desconstruir aspectos e reconstruir novas possibilidades, novos conhecimentos revertidos em novos significados concluindo-os em novas práticas docentes. Isto pode ser denominado como sendo um auto revelar-se, quando se escreve sobre si, são tomada de consciência de si mesmo.

A compreensão desses questionamentos parece oportuna uma vez que o saber estruturado tem em vista o próprio sujeito. Não há saber senão organizado frente às relações internas. Não há saber em que não seja produzida uma “confrontação interpessoal”, ou seja, a compreensão de saber implica a de sujeito, de atividade do sujeito, de relação do sujeito com ele mesmo, de relação desse sujeito com os outros que constroem, regulam e partilham esse saber (CHARLOT, 2000, p. 61).

Retomando a questão dos saberes necessários à prática docente, tomamos um dos diálogos como sendo chave para os demais, ou seja, é relevante o legado

deixado pelos protagonistas nesta dialética, isto em relação ao que deve ser analisado como *percepção de docência* em sala de aula, pode ser considerada em alguns que são praticamente confessos no tocante a “não saber ou não assumirem” de fato como responsáveis pela socialização do conhecimento.

Em concordância, também lhes causa estranheza no que pode ou não ser entendido como sendo de suas incumbências e responsabilidade o aprendizado do alunado, de forma que necessariamente deveria ser entendido como sendo parte integrante e complementar em seu saber fazer pedagógico, evidentemente que o entendimento (aprendizado) do alunado seria como complementação de suas atividades como docente. Fica claro nas afirmações do **PT1** quando relata algo de sua preocupação com o interesse do alunado em relação ao curso:

PT1

[...] Porém, para os que não apresentam interesse no curso ofertado, não faço muito empenho, pois estes deixam as claras que não lhes convém ter o curso técnico como base de conhecimento para um bom desempenho no mercado de trabalho, a estes, tento apenas fazer o meu trabalho.

4.6.1 Docência e produção dos saberes

O saber é fruto de uma produção social que passa por revisões e reavaliação. E ainda, os saberes são dinâmicos e evidentemente estão ligados à ação docente. Desse modo, a partir dos escritos dos professores entrevistados percebemos que estes entendem a problemática que envolve a produção do saber fazer pedagógico, porém falta proferir com maior clareza o que pensam sobre a temática. Vejamos nos seus relatos.

PT1

“Não creio que me falte didática profissional, me faltou disciplinas de complementação pedagógica na minha área de formação”.

PT2

“Acredito que para realizarmos com eficácia o trabalho docente... (brinca) com decência... necessitamos de conhecimentos voltados a nos preparar para entendermos as necessidades do alunado, digo por ter minha formação toda na área técnica”.

PT3

Sem conhecimentos adequados para o exercício de qualquer das profissões é impossível desempenhar com qualidade a devida atividade, portanto busquei qualifica-me com o objetivo de trabalhar com a educação integrada.

PM1

Em se tratando em educação, seja ela inicial, fundamental ou mesmo ensino médio e profissional, tanto quanto o ensino superior, os saberes necessários para a execução das atividades docentes é de suma importância, ou não haverá êxito na conclusão dos ciclos.

PM2

Conseguir passar metade de minha vida em sala de aula e não sei ao certo se exerci estes saberes com efetiva concordância com as práticas que exigem para uma “boa docência”. sempre usei os meus métodos.

PM3

Desde que me propus desempenhar a função de PEBTT, tenho buscado integralizar, métodos, saberes e prática sempre com o objetivo de melhor adequação dos conteúdos com o aproveitamento que ora se busca, que por sinal ultimamente vem sendo cada vez mais difícil de obter.

Nos relatos obtidos, percebeu-se que em relação à produção dos saberes docentes, os professores colaboradores têm compreensões diferentes, ou seja, divergem em alguns pontos. Chegando mesmo a considerar que em algumas concepções eles não deixam claro o que são realmente a produção desses saberes. Mas, para uma melhor compreensão do que necessariamente significa, deve-se ater

no que diz Maurice Tardif, ele nos leva a refletir sobre o assunto e diz que, “o conhecimento de um professor depende também daquilo que ele não entende daquilo que se supõe que ele não compreenda daquilo que os outros sabem em seu lugar e em seu nome, dos conhecimentos que os outros lhe opõem ou lhes impõem” (TARDIF, 2002, p. 13).

Ainda em relação aos saberes apresentados na compreensão da prática dos professores participantes desta pesquisa foram os de conteúdos pedagógicos e experienciais. Para tanto, os saberes postulados das experiências, os conceitos de ensino e as formas de relacionar com os alunos possibilitam uma dinâmica de interação com os sujeitos, que sempre resultará na construção de saberes alicerçado em outras dimensões e que emanam de diversas situações.

4.6.2 Constituição do saber-fazer pedagógico

Hoje vivemos um momento de estouro tecnológico em nossa história. Contudo, esse desenvolvimento torna o conhecimento o fluido propulsor da educação; recursos estratégicos indispensáveis para atender às novas exigências profissionais.

Nesta conjuntura, as instituições formadoras tendem iniciarem a defesa da formação de um profissional da educação que tenha referência ampliada do fenômeno educativo, este, que seja capaz de compreender criticamente os determinantes e as contradições do contexto em que está inserido, assim como de atuar na transformação desse contexto e na criação das condições para que se efetivem os processos de ensino e aprendizagem do educando.

A questão da formação docente é tratada com grande relevância e deve congrega a complexidade do ser professor/a. Essa discussão sobre a formação docente, numa perspectiva que vai além da acadêmica, tem se tornado tema desafiador diante da complexidade e da diversidade presentes no contexto educacional atual.

Neste sentido, o processo de formação inicial, os saberes e o saber fazer pedagógico são articulados no sentido de qualificar o profissional para desenvolver suas habilidades e competências capazes de obtenção de um bom resultado.

Com tudo, não somente neste processo é possível se concretizar a aprendizagem, mas pode ser estabelecida em outros espaços informais. É importante analisar nesta subcategoria o que os interlocutores dizem:

PT1

“Sei que o saber docente se compõe de vários saberes oriundos de fontes diversas. Ainda não sou o que poderíamos chamar o bom professor, isto, por me faltar embasamento, mas tenho convicção que posso melhorar”.

PT2

Como o saber fazer, se adquire mediante perseverança na atividade desenvolvida, estarei me debruçando na busca destes saberes através de participação em trabalhos científicos junto a pesquisadores renomados.

PT3

Na maioria das ações educativas em salas de aula, nos currículos dos cursos e na própria proposta das Instituições de Ensino é onde se fundamenta os princípios democráticos, portanto, com minha formação tenho tentado arguir e fomentar estes princípios.

PM1

“Os princípios da construção dos saberes adequados a docência, acredito que seja intrínseco à atuação docente e seus suportes didáticos e estruturais. Diante do que temos na atualidade é praticamente desolador para o docente querer equilibrar as exigências externas à sua própria autonomia no cotidiano em sala de aula”.

PM2

“Para quem foi convidado pela senhora “coleção de anos de trabalho” a se retirar, e com certeza ser substituído por jovens atores munidos de currículos recheados de habilitações, posso somente desejar-lhes sucesso em seu ofício docente”.

PM3

“A nossa educação é recheado de chumaço de normas e regras, sem falar que é dissociada dos objetivos propostos na Carta Magna da educação (LDB). Contudo, só nos resta a aceitabilidade de alguns pontos discutidos e aprovados recentemente no Novo PNE. Portanto, quem trabalha na docência é ciente que o saber em si é plural e, de difícil dissociação dos atores do processo, de suas experiências pessoais e de suas atividades profissionais. Portanto, a ação saber e o fazer pedagógica têm sido um processo de construção e não de reprodução”.

As Categorias escolhidas para a estruturação e encaminhamento das reflexões aqui apresentadas nesta pesquisa se originam dos próprios dados e referem-se principalmente à lucidez quanto à constituição dos saberes. Portanto, os elementos que compuseram estas categorias se constituem, para o universo investigado, nos principais desafios que impactam o fazer pedagógico cotidiano do professor em questão.

Até porque em se tratando dos saberes e como os fazes, pretendemos nos ater aos estudos científicos, principalmente em torno das contribuições de Tardif (1991, 2000, 2002). Tais estudos se estruturam em torno dos saberes teórico e saberes da ação. Em outras palavras, do saber ser e do saber fazer.

É pertinente ter clareza de que cada unidade de ensino tem uma forma particular de se relacionar com as demandas por educação apontadas pelo seu tempo e pela sociedade, independentemente das propostas vigentes. Essa “dinâmica institucional” que constitui a eficácia nas relações entre sujeitos e as instituições, neste caso a escola, se inscreve em questões culturais, sociais e históricas a partir das quais cada um desses sujeitos construiu seus significados e sentidos a respeito do ensinar e do aprender, e principalmente a respeito das diferentes maneiras de se relacionar com os saberes escolares e escolarizados (TARDIF, 2000, 2002; ARDOINO, 1969).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da pesquisa procuramos encontrar compreender as práticas e saberes docentes efetivamente executados na Instituição ora em estudo, especificamente no curso Técnico em Agropecuária integrado ao Médio. Acompanhar a desvinculação entre prática/atuação e formação pedagógica de professores nos remete à condição do docente. Isto pressupõe que devemos levar em consideração a situação do profissional em vários aspectos; condições pessoais e de formação profissional, entre outros. Desta feita, não podemos deixar de mencionar a situação e os caminhos da Educação Profissional, Técnica e Tecnológica integrada ao ensino médio básico no Brasil. É tendência da educação do Século XXI acompanhar o processo de mudanças que a sociedade exige.

Faz-se necessário entender a formação do professor a partir do desenvolvimento dos saberes, pois segundo Tardif (2002), *é sobre os ombros dele que repousa, no fim das contas, a função educativa da escola*. Para tanto, exige-se qualificação, valorização profissional e políticas públicas adequadas.

Sendo o professor “protagonista” fundamental do processo educativo, e cada vez mais agenciado a responder questões que lhes são colocadas, faz-se necessário que recebam uma formação adequada. Portanto, só agindo sobre aquilo que se conhece se consegue analisar e transformar, como revela Freire (1996, p. 109), “o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente lido, interpretado, escrito e reescrito”.

Neste cenário retomo a problemática desse estudo que se compôs em identificar *quais as concepções e práticas de docência dos professores do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio, no Campus Araguatins*. Diante da necessidade de encontrar respostas, para a questão central da pesquisa, reportamo-nos à questão dos saberes docente, apresentada por Tardif (2002, p. 16). O autor enfatiza que o *“saber dos professores depende, por um lado, das condições concretas nas quais o trabalho deles se realiza e, por outro, da personalidade e da experiência profissional dos próprios professores”*.

Constatamos uma compreensão ampliada dos professores pesquisados; considerados sujeitos da produção do seu próprio saber, interessados em criar possibilidades para a construção de seu trabalho pedagógico, ressaltando a

dimensão típica da docência caracterizada como o ato de ensinar, numa abordagem de transferência de conhecimentos ainda de forma “mecanicista e tradicional”.

É certo que os conhecimentos dos professores colaboradores desta pesquisa foram construídos ao longo de suas trajetórias profissionais e mobilizados em suas experiências, por meio de um constante diálogo entre suas teorias e a prática, uma vez que o desempenho da profissão também se constitui em oportunidades de intensa aprendizagem e formação.

Contudo, o estudo revelou que os acontecimentos que marcam o período inicial da carreira de cada docente, adquirem importância fundamental no processo de aprendizagem da profissão docente. A iniciação docente é uma fase crítica em relação às experiências que vão se ajustando e se reorganizando diante das aprendizagens fundamentadas no espaço de trabalho do educador e no confronto inicial com a complexa realidade no ofício da docência.

Nessa perspectiva, apesar das incoerências e das dificuldades, os professores pesquisados deixam claro que buscam formas de exercer suas atividades de modo a responder aos problemas encontrados no contexto da sua profissão. O estudo entendeu as iniciativas dos professores colaboradores no enfrentamento das dificuldades ao resignificar suas atividades docentes na construção de uma prática pedagógica estabelecida.

Deste modo, observamos alguns pontos a serem considerados em suas trajetórias profissionais na Educação Profissional Técnica e Tecnológica integrada ao ensino de nível Médio Básico, inclusive o Curso Técnico em Agropecuária, a saber:

- a) Faltam acompanhamento e apoio da Equipe Pedagógica na definição e planejamento das ações a serem desenvolvidas diariamente com os professores;
- b) Dificuldade dos professores em buscar uma formação complementar quer seja via leituras, cursos de especializações e de qualificações, seja pelo próprio IFTO, com estratégias de apoio para o desenvolvimento das práticas pedagógicas no cotidiano da Instituição;
- c) Não ocorre o trabalho docente integrado entre o núcleo comum e o profissionalizante entre os professores, no sentido de definir ações pedagógicas nas áreas a fins.

Notou-se que mesmo diante das dificuldades enfrentadas em suas atividades laborais, os professores pesquisados, acabam por buscar modelos pré-estabelecidos para guiar suas ações pedagógicas no seu espaço de atuação. É óbvio que ao agir dessa maneira, centralizam suas preocupações no ato pedagógico, isolando-o do contexto social mais amplo.

Assim, evidenciou-se que é o próprio professor que, na dinâmica de sua atuação, busca respostas e cria iniciativas ao enfrentamento das situações reais, seja no convívio e interação com outros professores e no processo de acertos e desacertos em sala de aula, seja no processo de ação-reflexão-ação, retomando conhecimentos adquiridos nos cursos de formação inicial e continuados, que só passam a fazer sentido quando se defrontam com a prática pedagógica em sua área de atuação.

Desta forma, verificamos que a atuação e a formação dos professores pesquisados no IFTO, Campus Araguatins, são relacionadas aos saberes da/na docência e caracterizam-se como uma profissão carregada de dilemas e cheia de conflitos internos. Consiste em uma atividade exploratória, que exige do docente a análise frente a cada situação enfrentada, entre o desejável, o possível e o conveniente.

Neste entendimento a pesquisa apontou que a postura dos docentes colaboradores, no contexto de suas práticas pedagógicas, vem carregada de interesses na aquisição e incorporação de saberes necessários ao ofício de ser professor. É possível afirmar que os professores pesquisados são de certa forma, ousados, usam de dinâmicas e estão sempre em busca de melhorar suas práticas pedagógicas para atender a este contexto.

Assim, foi possível observar, que os professores colaboradores da pesquisa, conseguem desenvolver um trabalho diferenciado, isto é, não desenvolvem a prática baseada apenas na reprodução de conhecimentos, mas sim, na reflexão do que se ensina e para que se ensine. Eles têm consciência da necessidade de estarem sempre reorganizando e resignificando seus saberes, considerados fundamentais para atuarem como docentes da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado.

Foi possível perceber nas práticas docentes, em sala de aula, que eles quase sempre conseguem mobilizar saberes de forma a envolver os alunos em sua

aprendizagem, por meio da interação que se estabelecem entre eles: alunos – professores – saberes.

Assim, o processo de construção de um novo saber docente frente à prática pedagógica na educação profissional exige do docente envolvido, um repensar permanente em sua própria prática.

Nessa perspectiva a prática é, de certa forma um referencial que baliza os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares, os saberes curriculares e por fim os saberes da experiência.

A pesquisa nos revela pistas do quão importante é pensarmos na formação docente na contemporaneidade, sob o enfoque da aprendizagem da docência, constituída na medida em que a formação responde às exigências e aos desafios da profissão em um espaço educacional complexo e ao mesmo tempo conflitante. Isto nos permite a indagar: Como organizar as concepções pedagógicas em função dos saberes que o professor constrói e reconstrói seus afazeres no dia-a-dia?

Distinguindo a complexidade das práticas pedagógicas de um professor em sua trajetória profissional, esta pesquisa agrupa apontamentos atuais com perspectivas de avançar sobre questões relacionadas aos saberes docentes mobilizados pelos docentes em plena atividade.

De acordo com Abreu (2009), nesta conjuntura, os professores da Educação Profissional têm um papel político-social no cenário da educação.

Em base, a Resolução CNE/CEB n.º 02/97 é o documento que vem regulamentar e exigir uma formação específica para profissionais que já possuem uma graduação de nível superior, de modo a atuarem na educação profissional via programas especiais de formação pedagógica.

Deste modo, percebeu-se que na caminhada pela busca de resposta para o problema central desta pesquisa, ainda alguns dos professores, mesmo que de forma bastante incipiente, continuam contribuindo para o pensamento fundamentado da racionalidade técnica, ou seja, acreditam que dominam a prática pelos anos que a repetem a cada vez que entram em sala de aula, perpetuando e fortalecendo o papel de mero transmissor de informações.

Neste ponto, desconsideram a sua própria capacidade de mudança e, mais ainda, esquecendo que os seus saberes da docência podem ser aprimorados via exercício diário, ou seja, o seu fazer pedagógico.

Com esta perspectiva, e com a certeza de que devemos incessantemente ir à busca de conhecimento e aperfeiçoamento, é que nos reportamos com muito apreço às palavras de Freire;

é na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou a sua educabilidade. É também na inconclusão de que nos tornamos conscientes e que nos incerta no movimento permanente que se alicerça a esperança (FREIRE, 1998, p. 64).

Sob esse ponto de vista, os profissionais que atuam no magistério, sejam eles habilitados ou não por uma formação pedagógica, estão situados numa relação intermediada pelo exercício diário de sua atuação enquanto docente. Relação essa que lhes possibilita uma permanente aprendizagem sobre/e na ação educativa, na qual as características individuais influenciam esse processo de construção social.

Presumimos que este estudo emane novas pesquisas acerca dos saberes docentes, considerando a insuficiência de pesquisas com este enfoque na área da Educação Profissional Técnica integrada ao Ensino Médio no IFTO. Esperamos contribuir com uma análise do saber fazer pedagógico dos docentes do Curso Técnico em Agropecuária integrado deste *Campus*, apontando assim, pistas para esta discussão tão urgente e necessária no contexto da educação profissional.

Algumas indagações permanecem em aberto, como convite à realização de novos trabalhos. Contudo, a concretização dessa pesquisa permitiu uma visão mais distinguida acerca do que se faz, sente e percebe na docência de ensino médio integrado ao técnico em agropecuária. Além de ter oportunizado momentos ricos, nas leituras e no diálogo estabelecidos com os interlocutores.

No entanto, não há como dissociar teoria e prática. Estas ações não são adversas uma da outra, mas sim duas faces integrantes e constituintes de um todo, ciência e prática, articulando-se no desenvolvimento formativo do professor em um momento de mudanças que ora se caracteriza a profissão docente.

Portanto, o diálogo permanece aberto, pois uma temática dessa natureza não se esgota na finalização de um trabalho de dissertação de mestrado, mas permanece aberta uma porta de entrada para posterior estudo em detrimento desta temática. Deixamos então para quem possa interessar em aprofundar-se sobre as questões e percepções aqui assentadas, nos que diz respeito às trajetórias, vida

pessoal e profissional que os professores revelaram, pontuando pontos e modo como cada um ensina o modo real de ser e o modo ideal para a profissão.

REFERÊNCIAS

ABREU, G. R. **Ressignificação da formação do professor de ensino técnico-profissional:** por uma prática reflexiva na reconstrução de sua identidade. RPD – Revista Profissão Docente, Uberaba, v. 9, n. 21, p. 114-132, jan./jul. 2009. Disponível em: <www.revistas.uniube.br>. Acesso em: 20 de agosto de 2015.

ALBUQUERQUE, C. M. G.; EL SOUKI, F. G. **A pratica docente:** o ensinar e o aprender. 2013. Disponível em: <<https://unibhpedagogia.wordpress.com>>. Acesso em: 02 de fevereiro de 2015.

ARAUJO, R. M. L. **Formação de docentes para a educação profissional e tecnológica:** por uma pedagogia integradora da educação profissional. 2010. Disponível em: <<http://www.ufpa.br>> Acesso em 04 de Junho de 2014.

BANDEIRA, H. M. M. **Formação de professores e prática reflexiva.** Artigo. 2006. Disponível em: <<http://www.ufpi.br>>. Acesso em: 03 de fevereiro de 2015.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tce/v15n4/v15n4a17>; Acesso em: 22 de fevereiro de 2015.

BARRETTO, E. S. S. **Políticas e práticas de formação de professores da educação básica no Brasil:** um panorama nacional. RBPAE, v. 27, n. 1, p. 39-52, jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br>>. Acesso em: 16 de setembro de 2014.

BONDIA, J. L. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** Universidade de Barcelona – Espanha. Jan./fev./mar./abr., 2002. [Tradução: João Wanderley Geraldi - Universidade Estadual de Campinas, Departamento de Linguística.] Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 08 de setembro de 2014.

BRASIL. **Decreto nº 7.022, de 2009.** Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm>. Acesso em: 04 de Junho de 2014.

_____. Ministério da Educação. **Centenário da rede federal de educação profissional e tecnológica.** 2008. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 09 de setembro de 2014

_____. Ministério da Educação. **Centenário da rede federal de educação profissional e tecnológica.** 2008. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 09 de setembro de 2014.

_____. Ministério da Educação. **Linha do Tempo: Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Fundação Joaquim Nabuco [documentação]. 2008. Disponível em: <<http://www.fudaj.gov.br>>. Acesso em: 23 de outubro de 2013

_____. Ministério da Educação. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. v. 1, n. 1, (jun. 2008). – Brasília: MEC, SETEC, 2008.

_____. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

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

_____. Ministério da Educação. Educação profissional técnica de nível médio integrado ao ensino médio. **Documento Base**. 2007. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/setec>>. Acesso em 06 de janeiro de 2015.

_____. Resolução CNE/CP nº 2 de 26 de junho de 1997. 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 jul. 1997.

BRASÍLIA: MEC, 1993. Câmara de Educação Básica. **Resolução Nº 4, de 13 de julho de 2010**. Disponível em: <<http://www.emaberto.inep.gov.br>>. Acesso em: 06 de maio de 2014.

CANALI, H. H. B. **A trajetória da educação profissional no Brasil e os desafios da construção de um ensino médio integrado à educação profissional**. Universidade Federal do Pará. 2009.

CASTELLI, M. D. B. **A reflexão sobre a prática pedagógica: processo de ação e transformação**. 2010. Disponível em: <<http://www.portalanpedsul.com.br>>. Acesso em: 10 de dezembro de 2014.

CHERVEL, A. **História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa**. Disponível em: <<http://www.moodle.fct.unl.pt>>. Acesso em: 30 de agosto de 2014.

CONTRERAS, D. J. **Lá autonomia de professorado**. Madrid: Morata, 1997.

CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3. ed. Porto alegre: Artmed, 2010.

CUNHA, A. F.; LIMA, M. G. S. **Formação continuada de professores bacharéis: saberes e práticas**. 2009. Disponível em: <<http://www.ufpi.br>>. Acesso em: 18 de outubro de 2013.

CUNHA, E. R. **Os saberes docentes ou saberes dos professores**. Disponível em: <<http://www.vdl.ufc.br>>. Acesso em: 06 de novembro de 2014.

CUNHA, L. A. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. 2. ed. São Paulo: Unesp; Brasília; Flacso, 2000b.

CUNHA, M. I. O bom professor e sua prática. 19. ed. Campinas, S.P: Papyrus, 2007.

DEMO, P. **Educação e conhecimento: Relação necessária, insuficiente e controversa**. Petrópolis: Vozes, 2001.

DEWEY, J. **Democracia e Educação**. São Paulo, Companhia editora Nacional, 1936.

DURÃES, M. N. Educação técnica e educação tecnológica múltiplos significados no contexto da educação profissional. **Educação & Realidade**. v. 34, n. 3, p. 159-175, set./dez. 2009.

FILHO, R. L. B. Educação profissional no Brasil: novos rumos. **Revista Ibero-americana de Educação**. maio/ago. 2009.

FONSECA, C. S. **História do ensino industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: Tipografia da ETN, 1961.

FREIRE, P.; **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. 1998. Ed. Paz e Terra S/A.

FREITAS, H.; A pedagogia das Competências como “Política” de formação e “Instrumento” de Avaliação. In: VILAS BOAS, Benigna Maria de Freitas (Org.). **Avaliação: Políticas e Práticas**. Papyrus. São Paulo: 2002 p, 43 a64.

FRIGOTTO, G.; A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100. p. 1129-

1152, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 22 de setembro de 2014.

GARCIA, R. M. C. A proposta de expansão da Educação Profissional: uma questão de integração? In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24., 2001, Caxambu. Anais... 2001. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v17nspe1/09>: Acesso em: 03 de dezembro de 2014.

GARIGLIO, J. A.; BURNIER, S.; **Saberes da docência na educação profissional e tecnológica**: um estudo sobre o olhar dos professores. Educ. rev. v. 28, n.1, Belo Horizonte: mar., 2012.

GATTI, B. (Coord.). ; BARRETTO, E. S. S.; **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B.; NUNES, M. R.; **Formação de professores para o ensino fundamental**: instituições formadoras e seus currículos. Relatório de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/Fundação Vitor Civita, 2008. 2v.

GATTI, B.A.; Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, Out-Dez. 2010. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

GHIRALDELLI Jr., P. "**História da educação**". Cortez. São Paulo-SP, 2003.

GIRARDELLO, C. B. S.; **A Nova Educação Profissional no Brasil - Ensino Baseado em Competências**. Disponível em: <<http://www.pedagogobrasil.com.br>>. Acesso em: 15 de janeiro de 2014.

HEINZ, C.I. **Dialogando sobre cinco dimensões para (re) humanizar a educação. 2010**. Disponível em: <<http://gepfacat.files.wordpress.com>>. Acesso em: 10 de dezembro de 2014.

LIMA, F. B. G.; A formação de professores nos Institutos Federais: perfil da oferta. **Revista EIXO**, Brasília, DF, v. 2, n. 1, p. 83-105, jan./jun. 2013.

LIMA, P. G.; **Formação de professores**: por uma resignificação do trabalho pedagógico na escola. Editora EDUEFGD, 2010.

LUSTOSA, G. Q.; BRITO, A. E.; **Para pensar a formação e os saberes de professores**: dos limites e das possibilidades. Universidade Federal do Piauí, 2007.

MACHADO, L. R. S. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: INEP. **Formação de professores para educação profissional e tecnológica**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008b. (Coleção Educação Superior em Debate, v. 8).

MALUCELLI, V. M. B.; Análise crítica da formação dos profissionais da educação: revisando a licenciatura em biologia. **Revista Diálogo Educacional**, v. 2, n. 4, p. 139-152. jul./dez. 2001. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br>>. Acesso em: 04 de junho de 2014.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa: Planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 7. Ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARTINS, J. C. F.; **Estudo de caso**: estudo comparativo de estrutura organizacional do setor de desenvolvimento do produto de duas multinacionais do ramo automotivo. Niteroi – RJ; 2007. Disponível em: <<http://www.labceo.com.br>>. Acesso em: 01 de novembro de 2015.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MAZZEU, L.T.B.; **A política de formação docente no Brasil**: fundamentos teóricos e epistemológicos. UNESP. 2009. Disponível em: //www.32reuniao.anped.org.br>. Acesso em: 20 de maio de 2014.

MIGUEL, V.V.R.; **A ilegalidade da exigência de licenciatura em concursos para professores de Institutos Federais**. Jus Navigandi, 2010. Disponível em: <<http://jus.com.br/artigos/17682>>. Acesso em: 01 de novembro de 2013.

MINAYO, M. C. S. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta; O desafio da pesquisa social. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. v. 27. Ed. Vozes, Petrópolis, RJ. 2008.

MONTAGNER, S. R.; **Caminhos da docência que se entrecruzam e se revelam no processo de formação continuada com os docentes do PROEJA FIC**. [Mestrado]. Universidade Federal de Santa Maria.

MONTANUCCI, R. **Formação e trabalho docente na educação profissional: os saberes da docência na IFMT**. 245p. 2009.

MOREIRA, A.; HENZ, C.I.; **Políticas Públicas, Saberes e Formação Docente**. A Educação Profissional no Brasil. UFSM. 2014.

NAGLE, J. **Educação e sociedade na primeira república**. 1ª reimpressão, S. Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda., 1976.

NOVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. 2010. Disponível em: <<http://www.core.kmi.open.ac.uk>>. Acesso em: 10 de dezembro de 2014.

OLIVEIRA, A.; ARAÚJO, E.R.; BIANCHETTI, L. **Formação do investigador: Reflexões em torno da escrita/pesquisa/autoria e orientação**. 110p. Braga - Portugal: CECS. Setembro, 2014. Disponível em: <<http://www.cecs.uminho.pt>>. Acesso em: 25 de novembro de 2013.

OLIVEIRA, M. R. N. S. Formação e profissionalização dos professores do ensino técnico. In: ARANHA, A. V.; CUNHA, D. M.; LAUDARES, J. B. (Org.). **Diálogos sobre o trabalho: perspectivas multidisciplinares**. Campinas: Papirus, 2005.

OLIVEIRA, M. R. N. S. Formação de professores para educação profissional. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

ORSO, A. P. G.; MIGUEL, M. E. B. **História das políticas educacionais de formação de professores dos cursos técnicos em nível médio**. PUC/PR, Curitiba, a.6, n.12, p. 90-108. 2011. Disponível em: <<http://www.grupouninter.com.br/intersaberes>>. Acesso em: 04 de junho de 2014.

PENA, G.A.C.; **Formação docente e aprendizagem da docência: um olhar sobre a educação profissional**. Educação em Perspectiva, Viçosa, v. 2, n. 1, p. 98-118, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.seer.ufv.br>>. Acesso em: 02 de dezembro de 2014.

PEREIRA, W. L.; SANTOS, S. M. **Educação pública e políticas educacionais no contexto histórico brasileiro**. 2008. Disponível em: <<http://www.simposioestadopoliticas.ufu.br>>. Acesso em: 20 de outubro de 2014.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção docência em formação – Vol. I).

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

POZO, J. I. **A sociedade da aprendizagem e o desafio de converter informação em conhecimento**. Disponível em: <http://www.udemo.org.br/A%20sociedade.pdf>. Acesso em: 19 Out. 2011.

Produção acadêmico-científico: **A pesquisa e o ensaio**. Pró-reitoria de ensino. Universidade do Vale do Itajaí. – Itajaí: [UNIVALI], 2011. Disponível em: <<http://www.univali.br>>. Acesso em: 06 de março de 2013

RAMOS, M.; **Educação Básica e Educação Profissional: Projetos em Disputa**. Texto base para exposição na sessão especial na reunião anual da Anped realizada em Poços de Caldas, no período de 07 a 11/10/2003.

ROMANELLI, O.O.; **A história da educação no Brasil: (1930/1973)**. 37 ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2012. Disponível em: <<http://www.>>. Acesso em: 20 de setembro de 2013.

ROSEMBERG, D. S.; **O processo de formação continuada de professores universitários: do instituído ao instituinte**. Niterói-RJ: Wak Editora, 2002.

SANTOS, M. S. G.; **Saberes da prática na docência do ensino superior: Análise de sua produção nos cursos de licenciatura da UEMA**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Piauí. Teresina, 2010. 225f. Disponível em: <<http://www.ufpi.br>>. Acesso em: 20 de agosto de 2015.

SAVIANI, D. Filosofia da Educação: crise da modernidade e o futuro da filosofia da práxis. In: FREITAS, Marcos César de (Org.). **A Reinvenção do Futuro: trabalho, educação, política na globalização do capitalismo**. São Paulo, Cortez, 1999. p. 167-185.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www. www.scielo.br>>. Acesso em: 08 de outubro de 2013.

SAVIANI, D.; MENDES, D.T.; BOSI, A.; HORTA, J.S.B.; **Filosofia da Educação Brasileira**. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998. Disponível em: <<http://www.>>. Acesso em: 05 de outubro de 2013.

SCHEIBE, L. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 981-1000, jul./set. 2010.

SCHMIDT, M. A. **Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: um estudo da expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica**. 155 f. Passo Fundo, 2010. Disponível em: <http://www.redefederal.mec.gov.br>>. Acesso em: 10 de agosto de 2014.

SILVEIRA, Z.S.; **Educação profissional no Brasil: da industrialização ao século XXI**. 2006. Disponível em: <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br>>. Acesso em: 02 de junho de 2014.

SOUZA, C. Políticas Públicas: questões temáticas e de pesquisa. **Caderno CRH**, Salvador, n. 39, jul./dez. 2003.

TARDIF, M.; LESSARD, C. & LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**. Porto Alegre, n. 4, 1991.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão das interações humanas**. Trad. João Batista Kreuch. Petrópolis- RJ: Vozes, 2005.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2012.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, jan.-abr. 2000.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

URBANETZ, S. T. **A formação de docentes para a educação profissional**. X Congresso Nacional de Educação. IFPR. 2011.

ZAPPAROLI, I. D. **Entusiasmo pela educação e o otimismo pedagógico**. ANPUH – XXIII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – Londrina, 2005.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535- 554, maio/ago. 2008.

APÊNDICES

Apêndice A – Solicitação de autorização da direção da unidade de ensino para o desenvolvimento do estudo

SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DA DIREÇÃO DA UNIDADE DE ENSINO PARA O DESENVOLVIMENTO DO ESTUDO

Senhor (a) Diretor (a)

Venho pelo presente, solicitar a Vossa Senhoria, autorização para que o mestrando **Edivaldo Monteiro de Sousa**, aluno regularmente matriculado no Curso de pós-graduação - Mestrado em Educação da Universidade Federal de Santa Maria - RS, sob nº de matrícula 2013-60004. Sob orientação da professora Dr^a. **Elisete Medianeira Tomazetti**.

A pesquisa a ser desenvolvida será no âmbito educacional do IFTO - Campus de Araguatins, no Curso de Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico em Agropecuária no município de Araguatins – TO. Tendo como objetivo principal: Identificar e analisar as *concepções e práticas de docência dos professores de Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado⁵ do Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia do Tocantins (IFTO), Campus Araguatins.*

Os objetivos específicos foram assim definidos:

- (a)** Detectar os saberes relacionados às concepções e práticas de docência dos professores dos referidos cursos da IFE / Araguatins.
- b)** Identificar quais os saberes que sustentam a atividade pedagógica dos professores, e saber quais seus contextos profissionais.
- c)** Compreender, quais os contextos formativos a contribuir para a formação profissional dos professores.
- d)** Identificar e analisar os elementos que ainda dificultam o exercício da docência em caráter reflexivo.

E, ao evidenciar as dificuldades, propor-lhes meios que maximizem o processo de Ensino e Aprendizagem, e de permanência do aluno na UE, possibilitando assim a superação almejada por todos os envolvidos.

Pelo questionário para levantamento de dados e a segunda um questionário para a coleta de opiniões a respeito do objeto de estudo.

Observa-se que as informações coletadas serão utilizadas para fins exclusivamente acadêmicos, preservando a confidencialidade dos informantes.

Atenciosamente
Edivaldo Monteiro de Sousa
Mestrando

⁵ Nomenclatura usada para definir esta modalidade de Educação Profissional segundo o Decreto 5.154/2004, conforme regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.

Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**QUESTIONÁRIO**

O questionário pretende recolher dados para a pesquisa intitulada: **Concepção e Prática de Docência, e formação dos professores**. O Objetivo dessa pesquisa é: analisar as *concepções e práticas de docência dos professores de Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado do Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia do Tocantins (IFTO), Campus Araguatins*. O vínculo dessa pesquisa é o **Mestrado em Educação - Universidade Federal de Santa Maria – RS**. O mestrando responsável é **Edivaldo Monteiro de Sousa** sob a orientação da Prof.^a Dr.^a: Elisete Medianeira Tomazetti.

O questionário é anônimo, o que preserva a confidencialidade das informações concedidas nas respostas. As informações serão utilizadas para fins exclusivamente acadêmicos. Assim sendo, venho solicitar que:

- Responda ao questionário sem qualquer receio quanto ao uso das informações, pois o estudo pretende levantar indicadores que contribuam com a pesquisa, bem como, propor sugestões;

- Consinta, assinando este termo, em participar do estudo e em conceder o uso das informações prestadas, sabendo que o não consentimento não acarretará penalizações;

Lembrando que a qualquer tempo esse consentimento pode ser retirado, bastando para isso, solicitar ao pesquisador a devolução do questionário.

Atenciosamente

Edivaldo Monteiro de Sousa

Concordo com os termos estabelecidos:

Nome Completo

Assinatura

Apêndice C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**ENTREVISTA****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu, _____, professor (a) que integro o quadro docente do IFTO - Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologias do Estado do Tocantins, estou ciente que o projeto de Pesquisa do qual participo, pretende analisar as *concepções e práticas de docência dos professores de Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado do Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia do Tocantins (IFTO), Campus Araguatins - TO.*

Também tenho conhecimentos dos objetivos específicos e dos procedimentos metodológicos a serem desenvolvidos para a obtenção dos resultados da pesquisa.

Como participante do estudo, estou ciente de que tenho plena liberdade para me retirar, a qualquer tempo, sem que ocorra qualquer prejuízo pessoal e/ou profissional. Ainda, fui informado (a) quanto a que a privacidade será garantida pelo sigilo quanto à identidade e/ou informações danosas, uma vez que os resultados da pesquisa serão divulgados periodicamente e ao seu término sem identificação dos participantes.

Estando ciente, consinto em participar da presente pesquisa respondendo ao questionário.

Em, _____

Nome completo

Assinatura

Apêndice D – Entrevista Semi-estruturada

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI - ESTRUTURADA

DADOS PESSOAIS

NOME: _____

IDADE: _____ E-MAIL: _____

ÁREA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Possui formação Pedagógica? Sim Não

Ano de conclusão: _____

Instituição onde concluiu: _____

TITULAÇÃO: Graduado (a) Mestrado Doutorado

O que o motivou a ser professor?

SITUAÇÃO PROFISSIONAL

Tempo de exercício profissional: _____

Disciplina(s) que ministra: _____

Tempo de atuação no IFTO – Campus Araguatins? _____

Em quais modalidades de ensino desempenha ou desempenhaste a docência?

Médio Básico Médio Integrado Bacharelado Licenciatura

Quais foram suas experiências profissionais como professor?

Fale sobre suas experiências profissionais:

Como você se sente em sala de aula?

Como é sua relação com os alunos?

O que lhe aborrece na profissão docente?

O que lhe satisfaz na docência?

Como Você define um bom professor?

Para Você, que elemento é fundamental na formação de um professor?

O que você traz como fundamental de sua formação docente para suas aulas hoje?

Quais foram as maiores dificuldades e /ou desafios ao atuar com alunos de ensino médio Integrado?

Houve alguma mudança em sua prática após esta experiência docente? Você adquiriu novo saberes?

A partir de estes novos saberes, que novas práticas foram realizadas em sua docência?

Concordo com os termos estabelecidos:

Assinatura