



Seminário

Educação e Formação Humana: desafios do tempo presente

ANAIS ELETRÔNICOS

25 a 27 de abril
UEMG/CEFET-MG
Belo Horizonte (MG)

20
17

AUSÊNCIA DE FORMAÇÃO INICIAL EM LICENCIATURA ENTRE DOCENTES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DO IFSP: POSSÍVEIS IMPACTOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Walas Leonardo de Oliveira¹
Rodrigo Ferreira de Moura²

- Resumo

A formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), no Brasil, historicamente tem sido caracterizada por políticas de formação aligeirada, geralmente com pouca consistência teórica e sem continuidade. Exemplo disso são os diferentes percursos formativos possibilitados aos professores bacharéis e/ou tecnólogos que já atuam na EPT, percursos esses baseados no princípio de que o conhecimento “pedagógico” não necessita de muito tempo e reflexão para ser construído. Devido a essa compreensão de formação docente, observa-se professores da EPT, sem formação inicial em cursos de licenciatura, passando pelos mais diferentes desafios no processo ensino-aprendizagem. Foi nesse contexto que a pesquisa realizada buscou investigar os impactos da ausência de formação inicial, licenciatura, para o trabalho de docentes da EPT de um câmpus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. Realizou-se pesquisa qualitativa, utilizando-se de questionários e entrevistas semiestruturadas com trabalhadores docentes do referido câmpus. Este trabalho refere-se à análise dos dados coletados com os questionários. Em um universo de, aproximadamente, 25 professores bacharéis e/ou tecnólogos, os pesquisadores obtiveram 05 questionários respondidos. Esse questionário possuía 15 questões de múltipla escolha, sendo dividido em 04 blocos: 1. identificação; 2. histórico profissional; 3. formação pedagógica e 4. desafios docentes. Na pesquisa teórica foram utilizados renomados autores da área Trabalho e Educação, com destaque para a professora Lucília Machado. A pesquisa se justificava, entre outros motivos, pela lacuna existente na produção de conhecimento sobre formação inicial de professores para a EPT. Existem poucas pesquisas sobre formação de professores para a educação profissional e, entre essas, um número ainda menor se detêm especificamente na formação inicial. E entre as reduzidas pesquisas que abordam a formação inicial, não se tem notícia de uma que tivesse investigado a relação entre a formação inicial (ou sua ausência) e os desafios enfrentados pelo trabalhador docente no seu dia-a-dia na sala de aula. Partiu-se da hipótese inicial de que a ausência de uma formação inicial voltada para a docência, especificamente um curso de licenciatura, está ligada à maior parte dos desafios enfrentados cotidianamente pelos professores da educação profissional e tecnológica no contexto do ensino. Os resultados da pesquisa apontam para o fato de que os professores acompanhados, docentes bacharéis e/ou tecnólogos, possuem muitos desafios relacionados à prática pedagógica, desafios esses que poderiam ser, talvez, amenizados se esses professores

1 Mestre em Educação, professor do Instituto Federal de São Paulo -
walas.oliveira@ifsp.edu.br

2 Graduando em Matemática no Instituto Federal de São Paulo -
rodrigof.moura.rf@gmail.com

realizassem um curso de licenciatura. Entre os principais desafios constatados estão: dificuldades para preparar aulas; para transpor o conhecimento para os alunos de forma acessível; para avaliar os discentes; para lidar com as especificidades de cada turma; para administrar situações de indisciplina; dificuldades com as deficiências trazidas pelos alunos de etapas escolares anteriores; dificuldades em lidar com a falta de motivação dos alunos; etc. Os dados sinalizam para o fato de que esses professores, recém-chegados nos Institutos Federais, geralmente mestres e doutores, com pouca experiência profissional e relativamente pequena experiência didática na sala de aula, possuem desafios que exigem da parte dos gestores escolares e das políticas públicas educacionais ações eficientes para a formação pedagógica desses docentes. A pesquisa oferece, como sugestão para a formação pedagógica desses professores, a formulação de cursos de licenciatura voltados especificamente para esses profissionais, cursos que não sejam nem uma mera formação aligeirada e emergencial, como historicamente vem ocorrendo, nem uma licenciatura tradicional, mas cursos que agreguem as experiências desses sujeitos, seus saberes técnicos e dê respostas ou ao menos subsídios às suas dificuldades pedagógicas. Sendo assim, ainda há muito a se pesquisar sobre a temática em questão. O presente trabalho representa apenas uma singela contribuição no sentido de se desvendar os mistérios em torno da formação inicial de professores para a EPT e os desafios docentes enfrentados no seu cotidiano.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica; trabalho docente; formação de professores.

- Introdução

De acordo com Machado (2008), a formação de professores para a EPT, no Brasil, historicamente tem sido caracterizada por políticas de formação aligeirada, geralmente com pouca consistência teórica e sem continuidade.

Em 1917, no Rio de Janeiro, foi criada a Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Brás. Esta escola representou a primeira tentativa de se formar professores para a educação profissional. Em 1942, também no Rio de Janeiro, com a ajuda da Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Industrial, foi criado o primeiro Curso de Aperfeiçoamento de Professores do Ensino Industrial, com duração de um ano e três meses (MACHADO, 2008).

Em 1961 foi promulgada a Lei Federal n. 4.024, a qual apontava, em seu artigo 59, dois caminhos distintos de formação de professores: um, em Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, a interessados em atuar no magistério de ensino médio; outro, em cursos especiais de educação técnica, direcionado a indivíduos interessados em trabalhar com disciplinas de cursos técnicos. Segundo Machado (2008), o Parecer n. 12/1967, da antiga Câmara Federal de Educação, foi o primeiro dispositivo de regulamentação dos cursos especiais de educação técnica previstos pela LDB n. 4.024/61 e teve basicamente o objetivo de esclarecer a finalidade destes cursos. Com base neste Parecer, a Portaria Ministerial n. 111/68 esclareceu que tais cursos seriam destinados aos diplomados em nível superior ou em nível técnico em cujos currículos figurassem disciplinas escolhidas para lecionar e definiu o mínimo de 720 horas-aula.

De acordo com Machado (2008), a reforma universitária, materializada pela Lei Federal n. 5.540/68, fez uma exigência que foi, porém, logo em seguida afrouxada: determinou que a formação de todos os professores do antigo ensino de segundo grau (atual ensino médio), tanto para disciplinas gerais quanto técnicas, deveria se dar em nível superior. No entanto, o artigo 16 do Decreto-Lei n. 464/69 dizia que, não havendo professores e especialistas formados em nível superior, exames de suficiência realizados em instituições oficiais de ensino superior, indicadas pela CFE, poderiam conferir esta habilitação. Tal Decreto-Lei estabelecia, contudo, um prazo de cinco anos para a regularização da situação dos não diplomados em nível superior que, na data da publicação da Lei n. 5.540/68, ministravam disciplinas específicas no ensino técnico ou exerciam funções de administração e de especialistas no ensino primário, exigência que não foi, entretanto, atendida.

Devido à carência de professores de cursos técnicos habilitados em curso superior, exigência da Lei n. 5.540/68, o Ministério da Educação, em 1969, começou a coordenar a oferta de cursos superiores de formação de professores para o ensino técnico agrícola, comercial e industrial. Surgiram, então, cursos emergenciais, denominados Esquema I e Esquema II. O Esquema I objetivava a complementação pedagógica de portadores de diploma de curso superior. Já o Esquema II almejava a formação de indivíduos formados em nível técnico, por meio da inclusão de disciplinas pedagógicas do Esquema I e as disciplinas de conteúdo técnico específico (MACHADO, 2008).

Conforme Machado (2008), em 1977, já no contexto da LDB n. 5.692/71, a Resolução n. 3 da CFE instituiu a licenciatura plena para a parte de formação especial do 2º grau, fixando currículo mínimo e determinando que as instituições de ensino que ofertassem os Esquemas I e II os transformassem em licenciaturas. Foi dado um prazo máximo de 03 anos para isso, a partir da vigência dessa norma. Excepcionalmente, o Esquema I foi admitido apenas para as regiões com falta de recursos materiais e humanos para implantar esta licenciatura.

Machado (2008) esclarece que a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, Rio de Janeiro e Paraná em CEFETs – Centros Federais de Educação Tecnológica - em 1978, aumentou a esperança da efetiva criação e disseminação de cursos de licenciatura para a formação de professores para a educação profissional. Contudo, entre 1979 e 1982, a própria CFE emitiu diversos pareceres que, ao invés de contribuir para a implantação de licenciaturas, favoreceram a manutenção dos Esquemas I e II.

Já em 1996, com a Lei n. 9.394, ainda de acordo com Machado (2008), houve apenas referências gerais para a formação de professores, tais como: aproveitamento de estudos e experiências anteriores dos alunos, formação por meio da relação teoria e prática e prática de ensino de, no mínimo, 300 horas. O decreto n. 2.208/97, por sua vez, o qual regulamentou os artigos da Lei n. 9.394/96 referentes à educação profissional, estabeleceu que as disciplinas do ensino técnico poderiam ser ministradas não apenas por professores, mas também por instrutores e monitores. Este decreto ainda previa que a seleção desses profissionais deveria se basear principalmente em sua experiência profissional e que a preparação para o magistério não precisaria ser anterior ao ingresso na escola, mas poderia se dar em serviço.

Machado (2008) esclarece que o Conselho Nacional de Educação, (CNE) por meio da Resolução n. 02/97, tratou dos programas especiais de formação pedagógica de docentes

tanto para disciplinas do ensino fundamental e médio, quanto para professores da educação profissional de nível médio, sem nem sequer discutir, amplamente, a possibilidade da licenciatura para a formação de professores para essa modalidade. A autora explica ainda que os programas especiais são destinados aos diplomados em cursos superiores e que tais cursos devem se relacionar à habilitação pretendida, enfatizar a metodologia de ensino específica a ela, concedendo direitos a certificado e registro profissional equivalentes à licenciatura plena (art. 10); tudo isso em pelo menos 540 horas, incluindo a parte teórica e prática, esta com duração mínima de 300 horas (art. 4º). Ou seja, a parte teórica se reduziu ao mínimo de 240 horas, podendo ser, ainda, oferecida na modalidade a distância (art. 8º).

Entre o final da década de 90 e o atual momento, quase não houve alterações na concepção de formação docente para a educação profissional do governo federal, especialmente em termos de legislação. Nesse sentido, pode-se citar o Parecer CNE/CEB n. 16/99, o qual tratava das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Este parecer, consoante com a antiga concepção de formação em serviço dizia que:

Em caráter excepcional, o docente não habilitado nestas modalidades poderá ser autorizado a lecionar, desde que a escola lhe proporcione adequada formação em serviço para esse magistério. Isto porque, em educação profissional, quem ensina deve saber fazer. Quem sabe fazer e quer ensinar deve aprender a ensinar. A mesma orientação cabe ao docente da educação profissional de nível básico, sendo recomendável que as escolas técnicas e instituições especializadas em educação profissional preparem docentes para esse nível (BRASIL, 1999a, p. 46).

A Resolução CNE/CEB n. 04/99, em seu art. 17, também citava as “licenciaturas” como opção para a formação de professores para a EPT, mas igualmente sem entrar em detalhes sobre tais cursos: “a preparação para o magistério na educação profissional de nível técnico se dará em serviço, em cursos de licenciatura ou em programas especiais” (BRASIL, 1999 b, art. 17). Outro documento normativo que pouco alterou o quadro conceitual e procedimental do governo federal foi o Parecer CNE/CP 09/2001. Embora seja um documento normativo com setenta páginas, nada menciona sobre a formação de professores para a educação profissional.

Já o Parecer CNE/CP n. 09/2007, que tratava da reorganização da carga horária mínima dos cursos de Formação de Professores, em nível superior, para a Educação Básica e Educação Profissional no nível da Educação Básica, até chega a mencionar uma licenciatura para a formação de professores para a EPT, mas de maneira genérica, não estabelecendo nenhuma diretriz que pudesse contribuir para tal licenciatura se tornar realidade no cenário brasileiro (MACHADO, 2008).

Em 2012, com a Resolução CNE/CEB n. 06, são publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, em substituição à Resolução n. 04/99. Estas novas diretrizes trazem, em seu artigo 40, algumas considerações sobre a formação docente para atuação em cursos técnicos. No referido artigo aparece que a formação inicial para a docência na educação profissional técnica realiza-se em cursos de graduação e programas de licenciatura ou em outras formas. No entanto, esses “programas de licenciatura” nada tinham a ver com cursos de licenciatura.

Em julho de 2015 foi publicada a Resolução CNE/CEB n. 01/2015, a qual define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Este dispositivo legal avança em relação à legislação anterior, contudo ainda mantém o caráter “emergencial e provisório” desse tipo de formação. Embora essa nova legislação tenha representado um avanço em termos de aumento da carga horária mínima necessária à chamada “formação pedagógica” (outrora Esquema I e II e posteriormente ‘complementação pedagógica’), manteve a mesma concepção de formação emergencial e provisória para os professores bacharéis e/ou tecnólogos que atuam na EPT.

Em resumo, pode-se dizer que a formação de professores para a educação profissional, atualmente, pode ocorrer por meio das seguintes estratégias: a) programas especiais de formação pedagógica, nos termos da Resolução CNE/CEB n. 02/97; b) Realização de cursos de pós-graduação *lato sensu*, de caráter pedagógico, como aparece na Resolução CNE/CEB n. 06/12; c) reconhecimento total ou parcial dos saberes profissionais de docentes, com mais de 10 (dez) anos de efetivo exercício como professores da Educação Profissional, no âmbito da Rede CERTIFIC, como aparece na Resolução CNE/CEB n. 06/12; d) por meio de uma segunda licenciatura, diversa da sua graduação original, a qual o habilitará ao exercício docente, como aparece na Resolução CNE/CEB n. 06/12; e) por meio de cursos de “formação pedagógica”, com carga horária variável entre 1.000 e 1.400 horas de efetivo trabalho acadêmico, dependendo da equivalência entre o curso de origem e a formação pedagógica pretendida, nos termos da Resolução CNE/CP 02/2015.

Portanto, não se vê, entre as possibilidades elencadas, alguma que trate de uma licenciatura específica para a educação profissional, mas apenas “arranjos emergenciais” para profissionais que já estão inseridos na EPT.

- Desenvolvimento

Após a pesquisa teórica, realizou-se uma pesquisa empírica na qual foi encaminhado um questionário digital, com caráter qualitativo, aos professores do câmpus pesquisado. Em um universo de, aproximadamente, 25 professores bacharéis e/ou tecnólogos, os pesquisadores obtiveram apenas 05 questionários respondidos.

O questionário possuía 15 questões de múltipla escolha, sendo dividido em 04 blocos: 1. identificação; 2. histórico profissional; 3. formação pedagógica e 4. desafios docentes. Abaixo, seguem os dados e sua respectiva análise seguindo cada um dos blocos citados.

De acordo com a Tabela 1, abaixo, é possível observar o perfil dos respondentes³:

TABELA 1. Identificação

3 Para a preservação da identidade dos sujeitos acompanhados, todos os nomes adotados neste artigo são fictícios.

	Idade	Graduação	Pós-Graduação	Experiência docente	Experiência docente no câmpus estudado	Curso(s) em que atua
Carolina	34	Bacharelado em Turismo	Mestrado em Hospitalidade	10 anos	1 ano	Técnico em Eventos e Técnico em Hospedagem
Janaína	57	Tecnólogo em Gastronomia	Mestrado em Ciências Ambientais	12 anos	3 meses	Técnico em Hospedagem e cursos FIC
Marcela	37	Bacharelado em Turismo	Mestrado em Hospitalidade	10 anos	6 meses	Técnico em Eventos e Técnico em Hospedagem
Pablo	29	Bacharelado em Turismo	Mestrado em Turismo e Hotelaria	1 ano e meio	6 meses	Técnico em Eventos, Técnico em Hospedagem e Licenciatura em Matemática
Roberto	28	Bacharelado em Ciência da Computação	Mestrado em Ciência da Computação e Doutorado em Ciência da Computação (em fase final)	2 anos	7 meses	Técnico em Informática (concomitante e integrado) e Tecnólogo em Análise e Desenvolvimento de Sistemas

Fonte: dados coletados pelos pesquisadores

Primeiramente, é possível observar que os sujeitos acompanhados, na sua maioria, são professores jovens, com idades entre 28 e 37 anos. Na sua maioria, bacharéis e com experiência docente que varia de 1 ano e meio a 12 anos.

Dois elementos chamaram a atenção dos pesquisadores: primeiro, são professores novatos no Instituto Federal de São Paulo no câmpus investigado. Todos possuíam menos de 01 ano de trabalho. Outro elemento que despertou a atenção dos investigadores foi o fato da maioria dos pesquisados, 04 dos 05 serem de uma mesma área: Eventos e/ou Hospedagem, área essa ligada às Ciências Humanas.

Sobre o histórico profissional, haviam duas perguntas: a primeira buscava desvendar se o professor já havia atuado profissionalmente na área em que leciona, não considerando estágios ou atividades não remuneradas. As possibilidades de resposta eram: “sim”, “não” e “em termos”. Portanto, os pesquisadores aqui pretendiam saber se os investigados possuíam experiência de trabalho na área em que lecionavam. A outra pergunta almejava desvendar qual era a maior motivação para o professor ter optado por ser docente na EPT de um instituto federal. As possibilidades de resposta eram: “vontade de ser professor”, “benefícios e atrativos da carreira EBTT”, “ausência de oportunidades de trabalho mais interessantes” e “outro”, esta última alternativa com possibilidade do sujeito escrever uma resposta, caso quisesse.

A Tabela 2, logo abaixo, demonstra a resposta dos investigados:

TABELA 2. Histórico profissional

	Se já atuou profissionalmente na área em que leciona	Principal motivação para se tornar professor da carreira EBTT
Carolina	Sim	Vontade de ser professor
Janaína	Sim	Vontade de ser professor
Marcela	Sim	Benefícios e atrativos da carreira EBTT
Pablo	Não	Vontade de ser professor
Roberto	Sim	Outro: “achei a carreira de desenvolvedor de softwares e empresário muito estressante. Acho que a carreira de professor combina mais com meu perfil”.

Fonte: dados coletados pelos pesquisadores



Primeiramente, um dado que salta aos olhos é o fato de que, embora jovens, a maioria dos sujeitos possui experiência na área em que leciona, fato este relativamente comum entre docentes da EPT, especialmente entre professores que trabalham em cursos técnicos de instituições privadas. Nesse sentido, por exemplo, Ferreira e Mosquera (2010) argumentam que esses docentes, bacharéis e/ou tecnólogos, normalmente, fora da escola atuam na iniciativa privada, desempenham atividades como profissionais liberais, enfim, trabalham em espaços não escolares. No caso específico dos sujeitos acompanhados, devido ao fato de todos se enquadrarem no Regime de Dedicção Exclusiva, situação comum aos docentes dos Institutos Federais, não lhes é permitido ter outra atividade profissional, mas como já atuaram na EPT privada, no passado, certamente conciliaram, durante um momento de suas vidas, o trabalho na empresa com o trabalho na escola.

Outro dado que merece destaque é o fato da maioria ter assinalado que decidiu se tornar docente da EPT de um Instituto Federal devido a “vontade de ser professor”. Roberto, embora não tenha assinalado essa opção, marcou outra e escreveu algo que também pode ser interpretado como um desejo de ser professor mais do que outras coisas já vivenciadas pelo sujeito. De acordo com Lessard e Tardif (2005), o professor possui uma profissão de interações humanas. Ser professor é trabalhar com um coletivo de pessoas por um determinado período de tempo, o que implica na construção de elos emocionais, conexões que causam conflitos, desgastes, mas também prazer, reconhecimento e gratificação. Para Arenhaldt (2005) o docente se faz na convivência e se afirma pela dimensão do prazer da atividade de ensinar. Talvez por ser um trabalho “interativo”, emocional, gratificante, é que a maioria dos sujeitos tenham mencionado que optaram ser professores. É claro que os benefícios da carreira EBTT, descritos na Lei n. 12.772 de 2012 também possuem peso na escolha dos sujeitos. Elementos como: a equiparação de salários em relação aos docentes do magistério superior federal, o Reconhecimento de Saberes e Competências (RSC), a possibilidade de licenças remuneradas para realização de pós-graduação, etc. (BRASIL, 2012) certamente contribuíram para que Marcela marcasse a opção “atrativos da carreira EBTT”.

Portanto, por mais que o trabalho docente possua uma dimensão de prazer e satisfação pessoal, ele está inserido em uma sociedade no qual o modo de produção vigente estabelece a venda da força de trabalho para um empregador, seja ele público ou privado. Sendo assim, se por um lado há uma dimensão de “escolha” em ser docente da EBTT, por outro há uma dimensão de “contingência”, de necessidade do trabalhador buscar as melhores alternativas laborais entre as disponíveis.

Sobre a formação pedagógica, haviam 04 perguntas: a primeira, se o sujeito já havia realizado algum curso de licenciatura; a segunda, se ele considerava importante, para sua prática como professor, realizar um curso de licenciatura para trabalhar como docente na EPT; a terceira, se ele já havia realizado algum curso de complementação pedagógica; e a quarta, se o sujeito considerava importante, para sua prática como professor, realizar um curso de complementação pedagógica para trabalhar como docente na EPT. Para a primeira pergunta as possibilidades de resposta eram: “sim e concluí”, “sim, mas não concluí”, “não, nunca realizei” e “estou realizando nesse momento”. Para a segunda pergunta desse bloco, as possibilidades de resposta eram: “sim”, “não” ou “em termos”. Para a terceira pergunta, as possibilidades de resposta eram: “sim e concluí”, “sim, mas não concluí”, “não, nunca realizei” e “estou realizando neste momento”. Para a quarta pergunta, as possibilidades de

resposta eram: “sim”, “não” ou “em termos”.

As respostas dos sujeitos e uma breve análise delas seguem abaixo.

TABELA 3. Formação Pedagógica

	Carolina	Janáina	Marcela	Pablo	Roberto
Já realizou algum curso de licenciatura?	Estou realizando	Estou realizando	Não	Não	Não
Considera importante realizar um curso de licenciatura para atuar como docente na EPT?	Sim	Sim	Em termos	Em termos	Sim
Já realizou algum curso de complementação pedagógica?	Sim e concluí	Sim e concluí	Sim e concluí	Não	Não
Considera importante realizar um curso de complementação pedagógica para atuar como docente na EPT?	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim

Fonte: dados coletados pelos pesquisadores

Primeiramente, merece destaque o fato de 02 sujeitos estarem realizando um curso de licenciatura, no caso, o curso de Licenciatura em Pedagogia. Além disso, é interessante observar que dos 05 docentes acompanhados, 03 consideraram importante realizar um curso de licenciatura.

Também merece destaque o fato de 03 dos 05 sujeitos já terem realizado um curso de complementação pedagógica, o que revela o interesse deles por desenvolverem melhor suas práticas pedagógicas. De acordo com Furtado e Santos (2011), é fundamental que os professores da EPT sejam melhor preparados para a reflexão e a permanente construção de conhecimentos, o que só é possível com uma formação pedagógica sólida. Portanto, acredita-se que esses 03 professores estão caminhando na direção correta, com destaque para os 02 que, a despeito de já possuírem um curso de Mestrado, estão realizando um curso de licenciatura.

No entanto, o dado que mais chamou a atenção dos pesquisadores com relação a esse bloco, foi o fato de 100% dos sujeitos terem considerado importante realizar um curso de complementação pedagógica. Analisando esse dado e o comparando com os dados obtidos

nas questões anteriores, pode-se concluir que os respondentes, na sua totalidade tendem a demonstrar importância para a realização de cursos de formação pedagógica para docentes não licenciados e tendem a dar preferência para os chamados cursos de “complementação pedagógica”, os quais, segundo a Resolução CNE/CP 02/2015, agora possuem carga horária maior (no mínimo 1000 horas) e são chamados atualmente de “cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados” (BRASIL, 2015).

Esse último eixo de análise possuía apenas 02 questões: a primeira, buscava desvendar se, no cotidiano do professor, ele enfrentava desafios de caráter pedagógico, como dificuldades para preparar aulas, para transpor o conhecimento para os alunos de forma acessível, para avaliar os discentes, para lidar com as especificidades de cada turma, para administrar situações de indisciplina, etc. As possibilidades de resposta a essa pergunta eram: “sim”, “não” ou “às vezes”. A segunda questão almejava descobrir, caso o docente tivesse assinalado na questão anterior as respostas “sim” ou “às vezes”, qual era a maior dificuldade pedagógica que o professor encontrava no exercício da sua profissão. Para essa pergunta, as possibilidades de resposta eram: “preparação das aulas”, “ministração das aulas”, “avaliação dos alunos”, “situações de indisciplina” ou “outro”, sendo que nesta última alternativa o sujeito poderia escrever o que julgava ser seu maior desafio pedagógico.

A Tabela 04 apresenta as respostas dos sujeitos investigados:

TABELA 4. Desafios docentes

	Carolina	Janaína	Marcela	Pablo	Roberto
No seu dia a dia como professor, você enfrenta desafios de caráter pedagógico, como dificuldades para preparar aulas, para transpor o conhecimento para os alunos de forma acessível, para avaliar os discentes, para lidar com as especificidades de cada turma, para administrar situações de indisciplina, etc.?	Às vezes	Às vezes	Às vezes	Sim	Às vezes
Se a sua resposta à questão anterior foi “a” ou “c”, qual é a maior dificuldade pedagógica que você encontra no exercício da docência?	Outro – “motivação dos alunos”	Outro – “principalmente a deficiência de aprendizado em disciplinas essenciais trazidas de formação anterior; e a desmotivação do aluno por razões extra-classe”	Situações de indisciplina	Outro – “todas as alternativas anteriores”	Outro – “um pouco de todas, acho que falta experiência em todos os itens”

Fonte: dados coletados pelos pesquisadores

Primeiramente, o que mais chama a atenção é o fato de todos os sujeitos investigados terem afirmado que enfrentam desafios de caráter pedagógico em seu cotidiano docente. Nenhum dos 05 sujeitos negou a existência de dificuldades pedagógicas. Esse dado confirma o que Furtado e Santos (2011) perceberam, que os professores recém-chegados nos Institutos Federais, geralmente mestres e doutores, com pouca experiência profissional e relativamente pouca experiência didática na sala de aula, têm uma série de desafios, especialmente quando

lidam com turmas de cursos técnicos, fato este que ocorre com os 05 sujeitos investigados nesta pesquisa. São professores, muitas vezes, que ainda trazem a cultura da “Academia”, os valores do “mundo universitário” e, quando se deparam com alunos reais, diferentes dos alunos idealizados nas universidades, tendem a se decepcionar e enfrentam, cotidianamente, inúmeros problemas em suas práticas pedagógicas.

Urbanetz (2011) investigando o contexto de uma universidade corporativa e uma universidade tecnológica, também se deparou com muitos professores que alegavam possuir diferentes dificuldades pedagógicas no seu fazer docente. Portanto, o achado da presente investigação é corroborado por achados de outras investigações, a diferença é que aqui pesquisou-se especificamente professores de um câmpus do Instituto Federal de São Paulo, algo até então ainda não realizado.

Outro dado que salta aos olhos é o fato de 04 dos 05 sujeitos terem assinalado na segunda questão a alternativa “outro” e terem explicado quais são suas principais dificuldades. Esses 04 respondentes podem ser classificados em dois subgrupos: um primeiro, que destacou como maior dificuldade pedagógica, a falta de motivação dos alunos, elemento esse que vem sendo exposto por inúmeros professores, especialmente os da Educação Básica; e um segundo grupo, que mencionou possuir todas as dificuldades enumeradas.

As duas professoras que relataram a questão da “desmotivação dos alunos”, respectivamente Carolina e Janaína, são professoras experientes, respectivamente com 10 e 12 anos de experiência como docentes. Portanto, talvez por serem professoras experientes não tenham demonstrado maiores problemas com a “preparação das aulas”, com a “ministração das aulas”, com a “avaliação dos alunos” e “situações de indisciplina”. No entanto, suas respostas apontam para uma questão que extrapola as competências docentes, entre elas os saberes experienciais, como assinalam Lessard e Tardif (2005), que é a questão da falta de motivação. De acordo com Feijó (2008) a desmotivação dos alunos no contexto da EPT ocorre por vários motivos, e está diretamente ligada à maneira do professor ensinar. Além disso, o autor explica que a falta de interesse dos alunos deve ser compreendida como não exatamente falta de motivação, mas que esses estudantes estão se movendo e motivando para coisas diferentes das apontadas por seus professores. Por exemplo, a decepção em relação às expectativas iniciais do curso escolhido pode ser um fator de desmotivação.

De forma complementar, Janaína, uma professora com 12 anos de experiência docente apontou também a questão das deficiências de conhecimento de seus alunos, deficiências essas que seriam trazidas da escolaridade anterior, como um desafio para sua prática pedagógica. Essa queixa também é comum a muitos professores da EPT, especialmente os dos Institutos Federais, pois recebem, em grande medida, estudantes oriundos de escolas públicas de Ensino Fundamental ou Médio que, muitas vezes, não tiveram um ensino de qualidade.

O segundo subgrupo que assinalou a opção “outro” é formado por dois professores jovens e com pouca experiência na sala de aula, respectivamente, os professores Pablo e Roberto, com respectivamente 01 ano e meio e 02 de experiência de sala de aula. Esses sujeitos assinalaram que possuem todas as dificuldades apresentadas como alternativas no questionário. Pablo, além de possuir pouca experiência como professor, da amostra investigada, também se destaca por ser o único sujeito que nunca trabalhou na área em que leciona. Portanto, esses docentes tendem, de fato, a ter muitos mais desafios que as outras docentes acompanhadas, as quais

possuem, em média, 10,6 anos de experiência como professoras. De acordo com Lessard e Tardif (2005), os professores se formam de diferentes maneiras: por meio de cursos de formação inicial, tais como a licenciatura, por meio de cursos de formação continuada, por meio da lembrança e reprodução de como agiam seus professores no passado, mas também por meio de tentativa e erro, ou seja, por meio da própria experiência pessoal, tentando, acertando e errando cotidianamente. Sendo assim, é compreensível que Pablo e Roberto possuam mais dificuldades que suas colegas de profissão. Portanto, esses professores agem, provavelmente, com base em suas experiências passadas como alunos e por tentativa e erro, agora na sua própria sala de aula, como docente. De acordo com Ferreira e Mosquera (2010, p. 99) é a interação entre diferentes conhecimentos e a tomada de consciência sobre sua prática que gerará nesses professores o saber pedagógico.

Marcela, uma professora também com 10 anos de experiência, foi o único sujeito a marcar a opção “situações de indisciplina”. Cabe ressaltar que essa professora atua exclusivamente em cursos técnicos, portanto com estudantes muito jovens e que, talvez, ainda não possuam o domínio do comportamento esperado em uma instituição escolar. De qualquer forma, a maioria dos outros respondentes também atuam com exclusividade ou quase exclusividade somente em cursos técnicos.

- Considerações finais

Enfim, os dados coletados e analisados sugerem algumas questões importantes que merecem ser retomadas.

Primeiramente, percebe-se que os professores das Ciências Humanas tendem a dar maior importância para investigações que tratam da formação de professores haja vista que 04 dos 05 sujeitos acompanhados eram de uma mesma área ligada às Ciências Humanas. Outros professores, especialmente das áreas mais técnicas e exatas, poderiam também ter participado da pesquisa e optaram por não o fazer.

Em segundo lugar, ficou evidente que esses professores valorizam cursos que lhes proporcionem melhores condições de exercício do magistério, especialmente porque sua formação inicial não lhes proporcionou subsídios, discussões, experiências capazes de lhes preparar para o difícil contexto da sala de aula.

Em terceiro lugar, o dado que mais despertou o interesse dos pesquisadores foi o fato de todos os sujeitos acompanhados terem relatado possuir dificuldades pedagógicas no seu cotidiano docente. Portanto, assim como sugerem os autores apontados neste artigo, faz-se urgente uma verdadeira política de formação de professores para a EPT.

Neste trabalho, por uma questão de necessidade, de espaço disponível, foi possível trabalhar apenas com os dados obtidos nos questionários. Portanto os pesquisadores pretendem continuar divulgando os dados desta investigação, daqui para frente com base nas entrevistas realizadas com esses sujeitos. Aqui, em última análise, apenas apontou-se o caminho. Ainda há muito a se caminhar.



- Referências

ARENHALDT, Rafael. **Das docências narradas e cruzadas: das sur-presas e trajetórias reveladas: os fluxos de vida, os processos de identificação e as éticas na escola de educação profissional.** 2005. 105 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

BRASIL. Resolução CNE/CP n 02, de 01 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, **Diário Oficial da União**, 02 de julho de 2015.

_____. Resolução CNE/CEB n. 06/2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Brasília, **Diário Oficial da União**, 20 de setembro de 2012a.

_____. **Lei n. 12.772 de 28 de dezembro de 2012. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; sobre a Carreira do Magistério Superior, de que trata a Lei no 7.596, de 10 de abril de 1987; sobre o Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (...), Brasília, Diário Oficial da União, 31 de dezembro de 2012b.**

_____. **Parecer CNE/CEB n. 16/99. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, Brasília, Diário Oficial da União, 05 de outubro de 1999a.**

_____. **Resolução CNE/CEB n. 04/99. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, Brasília, Diário Oficial da União, 22 de dezembro de 1999b.**

FEIJÓ, Alexandre Araújo. **Fatores determinantes de Motivação/Desmotivação de alunos do Curso Técnico em Informática do Colégio Agrícola de Camboriú – UFSC.** Seropédica (RJ): 2008. 116 f. Dissertação (Curso de Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da UFRRJ, 2008.

FERREIRA, Angelita da Rocha Oliveira e MOSQUERA, Juan José Mourinõ. Os professores da Educação Profissional: sujeitos (re) inventados pela docência. **Revista Liberato**, Novo Hamburgo, v. 11, n. 16, p. 95-110, jul./dez. 2010.

FURTADO, Eliane Dayse P. e SANTOS, Sônia de Fátima. O professor da Educação Profissional: desafios nas práticas pedagógicas. **Boletim Técnico do Senac: a Revista da Educação Profissional.**, Rio de Janeiro, v. 37, n. 1, p. 60-71, jan./abr. 2011.

LESSARD, Claude e TARDIF, Maurice. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** 2ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

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

URBANETZ, Sandra Terezinha. A constituição do docente para a Educação Profissional. 151fls. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, 2011.

5 Seminário

Educação e Formação Humana: desafios do tempo presente

Realização



FACULDADE DE
EDUCAÇÃO



Apoio



UNIVERSIDADE
DO ESTADO DE MINAS GERAIS



Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Coparticipação

FADECIT.
FUNDAÇÃO DE APOIO E DESENVOLVIMENTO
DA EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE
MINAS GERAIS