

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
DO RIO GRANDE DO NORTE

JULIANA KELLE DA SILVA FREIRE

**O PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA, TÉCNICA E TECNOLÓGICA E SEU
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: UM ESTUDO NO IFRN
CAMPUS NATAL - CENTRAL**

NATAL/RN

2018

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
DO RIO GRANDE DO NORTE

**O PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA, TÉCNICA E TECNOLÓGICA E SEU
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: UM ESTUDO NO IFRN
CAMPUS NATAL - CENTRAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, em cumprimento às exigências legais como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação Profissional.

Linha de Pesquisa: Formação Docente e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª. Olívia Morais de Medeiros Neta

NATAL/RN

2018

Freire, Juliana Kelle da Silva.

F866p O professor da educação básica, técnica e tecnológica e seu desenvolvimento profissional docente : um estudo do IFRN Campus Natal-Central / Juliana Kelle da Silva Freire. – Natal, 2018.

131 f : il. color.

Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Natal, 2018.

Orientador (a): Dra. Olívia Moraes de Medeiros Neta.

1. Formação docente. 2. Desenvolvimento profissional docente – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

JULIANA KELLE DA SILVA FREIRE

O PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA, TÉCNICA E TECNOLÓGICA E SEU DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: UM ESTUDO DO IFRN CAMPUS NATAL CENTRAL.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte em cumprimento às exigências legais como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 06/12/2018

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. OLÍVIA MORAIS DE MEDEIROS NETA
(Orientador)



Profa. Dra. LENYIA LOPES SOARES SILVA
(Membro titular interno)



Profa. Dra. RILANE BEZERRA BARROS
(Membro titular externo)



Prof. Dr. JOSÉ MATEUS DO NASCIMENTO
(Membro suplente interno)

Profa. Dra. VIVIANNE SOUZA DE OLIVEIRA NASCIMENTO
(Membro suplente externo)

Dedico este trabalho ao meu filho Pietro, pelo apoio durante toda minha jornada até aqui, entendendo as ausências e limitações que os momentos de estudos trazem consigo. Você é a minha maior motivação. Te amo!

AGRADECIMENTOS

Quando chegamos ao final de uma longa caminhada, é normal olharmos para trás e lembrarmos do longo caminho que víamos pela frente, das dificuldades que tivemos que enfrentar, das noites em claro, da família ficando em segundo plano e dos problemas que acabaram por aparecer e que, de certa maneira, interrompiam ou tentavam interromper esse processo que já é duro e sofrido por natureza. Mas... para falar a verdade, agora é hora de lembrarmos das superações e de quem esteve ao nosso lado quando duvidávamos de tudo e quando pensávamos em desistir, mas, por desejar a vitória, não o fiz.

Assim, começo os meus agradecimentos de uma maneira diferente:

Começo falando de mim mesma: uma menina sonhadora, que sempre acreditou que chegaria longe, sempre desejou trilhar o seu próprio caminho, mas que - ao longo desta trajetória-, encontrou muitos percalços, mas... teimosa e atrevida, como diz sua mãe, nunca desistiu de sonhar! Por vezes, quis desistir desse sonho e de tantos outros, mas foi forte e não desistiu. Portanto, é hora de olhar para trás, sentir um pouco de orgulho por todo caminho percorrido e de agradecer a Deus por ter estado ao meu lado em todos os momentos. Minha gratidão será infinita para com Ele, por isso: muito obrigada, Pai!

Em caráter especial, agradeço à pessoa que mais acreditou em mim. Não tenho dúvida de que toda essa conquista só foi possível porque lá atrás, ela deu os seus primeiros passos, renunciou muito por mim, mas não só isso... confiou, falou com Deus, entregou e entrega todos os dias a minha vida ao Senhor. Por isso, Mãe, obrigada pelo seu amor, pela confiança e pelas orações. Eu te amo!

Pietro, meu filho, o agradecimento que eu dedico a você agora não é apenas pelo período em que eu estive ausente nesses últimos dezenove meses, mas por toda ausência minha ao longo de sua vida. Quantas vezes eu o deixei! Quantas vezes eu precisei correr de um lado para o outro, quantas vezes eu precisei recorrer a outras pessoas para ficar com você enquanto eu trabalhava e estudava! Quantas vezes eu fui até a sua cama quando estava dormindo só para dar aquele beijo e aquele abraço que você tanto queria (quando eu não podia dar ou quando eu já não tinha mais força). Por isso, meu filho, ao mesmo tempo que eu te agradeço, eu também peço desculpas, mas saiba que todas às vezes que eu te deixei, eu deixei com o meu amor, com o meu cuidado e com o meu coração. Sempre levava comigo a sua saudade, o seu beijo, o seu sorriso e a sua solidão. Hoje, eu quero compartilhar essa alegria e vitória com você! Eu te amo incondicionalmente!

Agradeço também a uma pessoa que me motivou e, que sem sombra de dúvida, teve uma grande contribuição para eu estar aqui hoje: Obrigada, Vivi, pela imensa ajuda e por tirar da sua família algumas horas para mim. Não esquecerei! Nunca!

Do mesmo modo, quero deixar expressa a minha gratidão a quem mais de perto acompanhou a construção deste trabalho: Olívia! Muito obrigada! Sem o seu apoio e a sua tranquilidade, eu não teria chegado ao fim. Vou te confessar um segredo: eu tive receio quando fiquei sabendo que você seria a minha orientadora, mas tenho que confessar que foi a melhor pessoa que Deus poderia ter mandado para mim. Mais uma vez, obrigada pela leveza com a qual você me conduziu. Obrigada pela amiga confidente e pelo chocolate quente!

Por fim, agradeço a todos aqueles que de alguma maneira puderam contribuir para a concretização desse meu sonho. Espero contar com todos vocês nos próximos devaneios.

RESUMO

Esta pesquisa objetiva investigar como os professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) - *Campus* Natal - Central desenvolvem-se profissionalmente em sua carreira, identificando as aproximações e os distanciamentos desse desenvolvimento a partir das narrativas autobiográficas. Desse modo, essa pesquisa enfatiza as histórias de vida profissional e coloca o professor como eixo fundamental do processo de desenvolvimento profissional. Essa investigação se insere no âmbito da pesquisa social, pautando-se na pesquisa documental pelo fato de reunir, analisar e discutir informações a partir de registros disponíveis e por analisar documentos oficiais produzidos e publicados pelo Diário Oficial e pelo IFRN. A predominância de tratamento dos dados é através da interpretação histórica e da análise de conteúdo e, a discussão teórica em relação à temática tem como base de explicação o materialismo histórico e dialético. Como resultados de análise, destaca-se a falta de identidade do IFRN como sendo um desafio institucional, e isso decorre das limitações que os docentes enfrentam quando transitam entre níveis e modalidades de ensino ao mesmo tempo, com diferentes componentes curriculares. Porém, constata-se que o IFRN é uma instituição comprometida não só com o ensino, mas com a pesquisa e a extensão. Conclui-se, portanto, que os professores se desenvolvem profissionalmente pelas políticas de formação que o IFRN assume para cumprir suas finalidades e seus objetivos, em prol de uma melhoria da prática educativa e do desempenho profissional de seus professores.

Palavras-chaves: Formação Docente. Desenvolvimento Profissional Docente. IFRN. Narrativas Autobiográficas.

RESUMEN

Esta investigación objetiva investigar cómo los profesores del Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) - *Campus* Natal - Central se desarrollan profesionalmente en su carrera, identificando los acercamientos y los distanciamientos de este desarrollo a partir de las narrativas autobiográficas. Por lo tanto, esa investigación se centra en las historias de vida profesional y coloca al profesor como la piedra angular del proceso de desarrollo profesional. Esa investigación se enmarca en el ámbito de la investigación social, pautándose en la investigación documental por el hecho de reunir, analizar y discutir la información obtenida de los registros disponibles y analizando los documentos oficiales producidos y publicados por el Diario Oficial y por IFRN. El predominio del procesamiento de datos es a través de la interpretación histórica y de análisis del contenido y la discusión teórica en relación con el tema tiene como base para explicar el materialismo dialéctico e histórico. Como resultados de análisis, se destaca la falta de identidad del IFRN como un desafío institucional, y esto es debido a las limitaciones que enfrentan los docentes cuando transitan entre niveles y modalidades de enseñanza, al mismo tiempo, con diferentes componentes curriculares. No obstante, cabe señalar que el IFRN es una institución comprometida no sólo con la enseñanza, pero con la pesquisa y la extensión. Por lo tanto, se concluye que los profesores se desarrollan profesionalmente por las políticas de formación que el IFRN asume para cumplir con sus propósitos y sus objetivos hacia una mejora de la práctica educativa y el desempeño profesional de sus profesores.

Palabras-clave: Formación del Profesorado. Desarrollo Profesional Docente. IFRN. Narrativas autobiográficas.

LISTA DE SIGLAS

ASERI	Assessoria de Extensão e Relações Internacionais
CEFET	Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica
CB/CNE	Constituição Brasileira/ Conselho Nacional de Educação
DIAC	Diretoria Acadêmica de Ciências
EB	Educação Básica
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EAF	Escolas Agrotécnicas Federais
ETF	Escolas Técnicas Federais
EBTT	Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
EMI	Ensino Médio Integrado
EMT	Ensino Médio Técnico
FIC	Formação Inicial e Continuada
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IFRN	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira
MS	Magistério Superior
MP	Medida Provisória
MEC	Ministério da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROPI	Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
RN	Rio Grande do Norte
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SUAP	Sistema Unificado de Administração Pública

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1	Reordenamento da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica	25
Mapa 1	Mapa da distribuição dos <i>Campi</i> do IFRN	35
Quadro 2	Detalhamento e análise das Leis e Decretos de 1987, 2006, 2008, 2012, e 2013 que regem à Carreira Docente do Magistério Federal	42
Quadro 3	Correlação entre as carreiras EBTT de 2008 e 2012	50
Quadro 4	Percepções divergentes entre diversos autores ao longo dos anos sobre desenvolvimento profissional docente	71
Quadro 5	Oferta de cursos do IFRN	74
Quadro 6	Cursos de Licenciatura ofertados pelo IFRN	75
Quadro 7	Nomes dos cursos de Aperfeiçoamento pelo IFRN	77
Quadro 8	Cursos de pós-graduação <i>Stricto Sensu</i> próprios do IFRN	78
Quadro 9	Cursos de pós-graduação <i>Stricto Sensu</i> em parceria com o IFRN	79
Quadro 10	Oferta de Bolsas de Intercâmbio para professores e pesquisadores	82
Quadro 11	Trajetória profissional e desenvolvimento profissional docente	90
Quadro 12	Ciclo de vida profissional dos docentes do IFRN <i>Campus</i> Natal – Central	97

“Ainda bem que o que eu vou escrever já deve estar na certa, de algum modo, escrito em mim. Tenho é que me copiar...”

Clarice Lispector (1984)

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	OS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA: UMA NOVA INSTITUCIONALIDADE DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO	23
2.1	Contextualização histórica: breves considerações sobre a Rede Federal de Educação no Brasil.....	23
2.2	A afirmação de um modelo multifacetado de Educação Profissional: os IF.....	26
2.3	Breve contextualização do IFRN e a oferta de licenciaturas.....	34
2.4	A carreira docente nos IF: avanços e retrocessos.....	42
2.4.1	<i>Carreira EBTT: histórico e perspectivas</i>	44
3.	POLÍTICAS DE AÇÕES FORMATIVAS DO IFRN VOLTADAS PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE	60
3.1	Discutindo o conceito de formação e formação de professores	62
3.2	Conceituando e discutindo o Desenvolvimento Profissional Docente.....	68
3.3	Análise das ações de formação do IFRN voltadas para o Desenvolvimento Profissional Docente.....	73
4.	DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE E AS FALAS DOS PROFESSORES DA DIAC CAMPUS NATAL - CENTRAL	87
4.1	As vozes dos professores: análise das narrativas autobiográficas.....	91
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
	REFERÊNCIAS	117
	APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	126
	APÊNDICE B - ORIENTAÇÃO PARA NARRATIVA.....	128
	ANEXO A - EXPANSÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA.....	130

1 INTRODUÇÃO

A Educação Profissional e Tecnológica¹ (EPT) brasileira sofreu significativas mudanças, envolvendo desde a sua organização à sua concepção curricular. Em meio a essas transformações, o perfil, as finalidades e os objetivos desta modalidade de ensino sofreram modificações e apresentaram ao Brasil um modelo de Instituição que oferta também o Ensino Superior multifacetado: os Institutos Federais (IF).

Os IF foram criados, através do Ministério da Educação pelos termos da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 após uma política de expansão da EPT do Governo Federal, no qual firma vínculo com a valorização da educação e das instituições públicas e contribuem para a construção de uma nação soberana e democrática.

Contudo, pressupõem a superação das desigualdades sociais tendo como princípio a formação humana integral e o trabalho como princípio educativo, e não inserido sob a égide do sistema capitalista, no qual acaba impossibilitando os sujeitos de vivenciarem as práticas educativas ou criativas, as quais ampliam a capacidade de criação do ser humano.

Entretanto, apesar dos avanços que a política de expansão dos IF tem logrado, são muitos os desafios que essas instituições vêm sofrendo ao longo de sua história: como as mudanças na carreira docente federal e falta de formação pedagógica dos professores bacharéis² (BARROS, 2016) e dos demais professores que não são licenciados, cuja maioria assume o trabalho docente, sem ao menos ter tido em seu processo formativo a formação pedagógica, esses fatores inquietam essa investigadora.

Assim, nasce o interesse em desenvolver essa pesquisa a partir do fato de que este estudo contribuirá para a formação de conhecimento daqueles que estão no processo de compreender como os professores da EBTT desenvolvem profissionalmente a sua carreira. Essa motivação é decorrente da trajetória acadêmica e profissional da pesquisadora. Considerando, que a pesquisadora atuou no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) como substituta, no período de 2008 a 2010. Transcorrido esses dois anos, em janeiro de 2011, a mesma entra para o quadro de professores efetivos após concurso de provas

¹ A história da EPT no Brasil já está bem retratada nas obras de CUNHA (1989, 1997, 1998, 2000); MACHADO (1989a, 1989b); MANFREDI (2002); FERRETTI e SILVA, (1998, 2000); RAMOS (1999, 2001); FRIGOTTO (2007) e KUENZER (2007). Interessa a esta pesquisa o que aconteceu na EPT no contexto de criação dos IFs e, por conseguinte, a expansão da Educação Superior através destas instituições, para assim chegar às repercussões desta nova institucionalidade sobre o trabalho docente dos professores que atuam nos cursos superiores do IFRN.

² Ver pesquisa de BARROS, R. B. sobre Formação e Atuação de professores bacharéis no IFRN (2016).

e títulos. Somado a isso, o interesse pela temática também resulta das dificuldades enfrentadas pela pesquisadora quando da necessidade de transitar, ao mesmo tempo, por diferentes níveis e modalidades de ensino, em virtude de a legislação que rege a carreira docente dos professores dos IF afirmar ser obrigatório esse trânsito.

Um destaque para o professor que atua no ensino superior, pois exige-se desse profissional, antes de mais nada, que ele seja competente em determinada área do conhecimento mediante pesquisa e com domínio na área pedagógica, tendo em vista a necessidade de novos saberes e competências intrínsecos a esse nível de ensino. A inexistência de uma formação adequada ou até mesmo de uma continuidade dessa formação pode interferir no processo de ensino e aprendizagem dos alunos de graduação, tendo em vista que “para exercer qualquer profissão, há a necessidade de um aprendizado” (VASCONCELOS, 2000, p. 1).

Tais argumentos direcionam essa problemática vivenciada, na qual a pesquisadora está implicada neste processo, quando percebe a necessidade como docente de ensino superior dá continuidade aos estudos, ter a experiência da pesquisa *stricto sensu*, e a superação das dificuldades encontradas no desenvolvimento de pesquisa, de modo que possa contribuir ainda mais com as licenciaturas do *campus* em que atua.

Essa preocupação decorrente da expansão dos IF e da oferta do Ensino Superior refere-se ao preparo profissional do docente para atuar neste nível de ensino. Neste sentido, Vasconcelos (2000, p. 3) enfatiza que:

[...] com a expansão quantitativa do Ensino Superior no Brasil, o descaso com a questão pedagógica acentuou-se de modo preocupante. Passaram a ser recrutados jovens profissionais sem nenhuma experiência docente e, o mais grave, sem nenhum preparo para tal.

Pimenta (2002) ainda acrescenta dizendo que muitos desses profissionais atuantes como professores no Ensino Superior tornaram-se professor “da noite para o dia”, pois dormiram profissionais e pesquisadores de diferentes áreas e acordaram professores. Mas, sabe-se que para a atuação docente é necessário um aprendizado, conforme menciona Vasconcelos, 2000, p. 1):

Para o exercício de qualquer profissão, há necessidade de um aprendizado, o qual pode ser formal, institucionalizado, ou informal, empírico. A grande questão está em determinarmos até que ponto (e até quando) se pode permitir que o “professor” universitário, aquele sem qualquer formação pedagógica, aprenda a ministrar aulas por ensaio e erro, desconsiderando o caráter nobre

do sujeito com o qual trabalha: o aluno. Além de desconsiderar também que ministrar aula envolve o domínio de técnicas [...] e competência pedagógica que deve ser aprendida e desenvolvida como qualquer outra competência e não simplesmente ser considerada como um “dom”.

Assim, registra-se que os problemas inerentes à formação pedagógica do docente atuante no Ensino Superior coexistem junto a tantos outros que se entremeiam no universo da profissão docente. No entendimento de Arantes e Gebran (2013, p. 46), essa necessária preparação pedagógica não tem sido valorizada neste nível de ensino, uma vez que os critérios de progressão na carreira são, na maioria, baseados na titulação e na produção científica do professor, o que não garante um ensino de qualidade.

Para Oliveira (2011), a docência pode ser interpretada como uma profissão complexa, em que não temos blocos de sintomas pré-estabelecidos, não temos guias, manuais, nada que nos dê a certeza do que podemos encontrar e, conseqüentemente, de como proceder no exercício docente, como em outras profissões. Nossos interlocutores são os seres humanos, em sua complexidade, o seu ser físico, cognitivo, emocional e social.

Na profissão docente, os professores se envolvem em experiências de formação que remetem à discussões e reflexões sobre a própria prática, aumentando a responsabilidade para com o ensino. Isso amplia a consciência sobre o papel do professor na formação humana integral.³ Assim, compreende-se que “olhar o que estamos fazendo, refletir sobre os sentidos e os significados do fazer pedagógico são, antes de tudo, um profundo e rigoroso exercício de compreensão de nosso próprio ser” (GHEDIN, 2005, p. 6).

Para Tardif (2002) o saber docente é um saber plural ancorado por diversos saberes resultantes da formação profissional, de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. E para atuar no Ensino Superior, esse professor carece de uma formação aprofundada nos conteúdos de sua área de atuação, de uma formação em investigação científica e em didática.

Conforme Gatti (2004, p. 432) grande parte dos docentes do Ensino Superior tem sua formação em curso de pós-graduação *lato sensu*, “cuja qualidade não se tem como determinar, menos ainda, sua contribuição para uma formação na qual a preocupação com a relação entre docência e pesquisa esteja presente”.

Masetto (1998, p. 11) acrescenta ainda dizendo que para o exercício da docência no ensino superior há a necessidade de competências específicas, mas que essas competências não

³ Ver definição de Formação Humana Integral em Ciavatta (2005) e Moura e Filho (2012).

se restringem a possuir um diploma de bacharel, de mestre ou de doutor, ou ainda, o exercício da docência, mas além disso tudo, a necessidade de outras competências próprias.

Portanto, para o exercício da profissão docente no Ensino Superior, não basta que o professor tenha algum domínio do conteúdo específico, mas que ele possa de fato contribuir para a situação de uma aprendizagem. Nessa lógica, a afirmação de Pimentel (1993, p. 84) é bastante oportuna quando destaca que:

[...] todos os professores têm domínio do conhecimento amplo, profundo e atualizado, não só do conhecimento programático como da ciência que ensinam. Têm também o conhecimento de ciências correlatas. Nem todos, porém, têm o conhecimento da produção do conhecimento e poucos têm o conhecimento claro e consciente do que é ensinar.

Além disso, a trajetória docente integra o desenvolvimento pessoal e profissional de cada indivíduo, no qual acaba se reconhecendo ao longo desse processo, formando e transformando-se em interação com grupos com os quais interage compreendendo, portanto, a carreira docente.

Tendo dito isso, essa pesquisa aponta para a necessidade de suscitar discussões, reflexões sobre as condições de formação desses professores que atuam não só na educação básica, mas que transitam por todos os níveis e modalidades de ensino. Mas, a atenção especial dessa pesquisa volta-se para os professores que atuam nas licenciaturas e como eles se desenvolvem profissionalmente na carreira em meio às dificuldades encontradas em seu percurso formativo e profissional.

Essa dissertação foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP) do IFRN, na linha de pesquisa Formação Docente e Práticas Pedagógicas. Trata-se de um estudo de formação de professores que acarreta reflexões sobre a docência no ensino superior no contexto do IFRN e as ações de formação voltadas para o desenvolvimento profissional de seus professores a partir de narrativas autobiográficas dos professores, participantes dessa pesquisa.

O objeto de estudo – Desenvolvimento Profissional Docente - está situado em um contexto próximo à investigadora. Como professora do ensino básico, técnico e tecnológico que atua em um curso de licenciatura está diretamente imersa no contexto das atividades docentes. Contudo, a partir do delineamento da pesquisa, considerou-se que nem sempre aquilo que parece familiar é também conhecido. Admitiu-se, ainda, que a posição de observadora inserida nesse cenário poderia implicar em vantagens e/ou desvantagens. A aproximação da

investigadora com o seu objeto, de certa maneira, pode favorecer os resultados, já que ela está inserida nesse ambiente e possui um olhar crítico do objeto. E como diz Velho (1978), é possível fazer reflexões a partir daquilo que se é visto, mas por outro lado, há a possibilidade de que a visão seja distorcida em virtude do julgamento e dos estereótipos criados.

Portanto, se torna campo empírico o IFRN, instituição centenária e reconhecida por seu perfil institucional histórico do ensino técnico e tecnológico. Rege-se pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que desde então passa a assumir uma nova institucionalidade e amplia a sua função social, na condição de instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e *multicampi*. De acordo com Fernandes (2015, p. 31) nesse novo modelo organizacional dos IF, “há um ordenamento legal novo preconizando uma forma organizacional diferenciada para a administração da autarquia educacional dos IF”.

Compreende-se que para a materialização dessas mudanças na prática educativa institucional é preciso que sejam superados muitos desafios. Para Fernandes (2015, p. 31), faz-se necessário “descobrir como se processam e são traduzidos esses novos conceitos no fazer de uma organização educativa pública, de múltiplos objetivos e finalidades vinculados às políticas educacionais [...]”. Assim, com a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT)⁴, construiu-se novos *campi*, ampliou-se o número de cursos e de vagas em diferentes níveis de ensino, realizou-se concursos públicos, investiu-se em novas instalações e equipamentos, dentre outras ações, o que vem gerando grandes mudanças nas instituições da Rede e desafios ainda poucos analisados (BARROS, 2016, p. 29).

Assim, essa pesquisa visa responder aos seguintes questionamentos, tendo em vista a relevância que esse objeto de estudo assume no contexto do IFRN: (i) como transcorreu a mudança de institucionalidade dos IF e como está estruturada a carreira EBTT no contexto do IFRN? (ii) quais os projetos de ações de formação voltados para o desenvolvimento profissional dos professores no IFRN? (iii) como os professores da EBTT do IFRN, *Campus Natal - Central* desenvolvem profissionalmente sua carreira docente?

No âmbito das questões apresentadas e em diálogo com a produção teórica da área, esta pesquisa tem por objetivo geral investigar como os professores do *Campus Natal - Central* desenvolvem-se profissionalmente em sua carreira, identificando as aproximações e os distanciamentos desse desenvolvimento a partir das narrativas autobiográficas dos professores.

⁴ A história da RFEPCT começa em 1909 com as escolas de Aprendizes e Artífices, mas só foi reestruturada e reconhecida como tal em 2008 com Lei nº11.892, a mesma Lei de criação dos IF. Porém, nesta pesquisa, a RFEPCT está sendo entendida como RFEPCT desde o seu início.

Tem como objetivos específicos (i) analisar a estruturação da carreira EBTT no contexto da institucionalidade dos Institutos Federais e do IFRN; (ii) identificar as ações de formação do IFRN voltadas para o desenvolvimento profissional docente dos professores; (iii) analisar, a partir de narrativas autobiográficas sobre formação, como os professores do IFRN, do Campus Natal Central, desenvolvem-se profissionalmente em sua carreira docente.

Desse modo, essa pesquisa enfatiza as histórias de vida profissional e coloca o professor como eixo fundamental do seu processo de desenvolvimento profissional. Para tal, a escolha pelos objetivos propostos ocorreu após observações, discussões com colegas de profissão e reflexões individuais e coletivas sobre as limitações ocasionadas pela carreira docente, as ações de formação ofertadas pela instituição e o percurso formativo dos professores quando adentram na instituição.

Observa-se que esses professores ficam comprometidos pela sobrecarga de trabalho, mais especificamente, quando atuam, simultaneamente, em diferentes níveis e modalidades de ensino, tendo que fortalecer a integração entre ensino, pesquisa e extensão enquanto processos formativos sistêmicos, do contrário, quando não articulados, esses pilares podem não só violar os preceitos legais, mas comprometer o próprio desenvolvimento profissional dos professores dessa instituição.

Para tanto, faz-se necessário compreender como a profissão docente se desenvolve. Imbernón (2016, p. 185) destaca que esse processo acontece “mediante diversos fatores: o salário, a demanda do mercado de trabalho, o clima de trabalho nas instituições nos quais se exerce, a promoção dentro da profissão, as estruturas hierárquicas, a carreira docente etc.; e, é claro, mediante a formação inicial e permanente que essa pessoa realiza ao longo de sua vida profissional”. Ainda nesse sentido, o autor ressalta que, “esses fatores possibilitam, ou impedem, que os professores progridam no exercício de sua profissão”.

Essa investigação se insere no âmbito da pesquisa social. As concepções estabelecidas foram analisadas por meio de uma abordagem qualitativa. Para Minayo (2001, p. 14), a pesquisa qualitativa “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.” A mesma autora destaca que na pesquisa qualitativa, o importante é a objetivação, pois durante a investigação científica é preciso reconhecer a complexidade do objeto de estudo, rever criticamente as teorias sobre o tema, estabelecer conceitos e teorias relevantes, usar técnicas de coleta de dados adequadas e, por fim, analisar todo o material de forma específica e contextualizada. Afirma,

ainda, que é possível trabalhar com o universo dos significados, dos motivos que se voltam para a realidade social, realidade vivida e partilhada, uma realidade não visível, que “precisa ser exposta e interpretada pelo próprio pesquisador” (MINAYO, 2008, p. 22).

Almeja-se, por meio dessa modalidade de pesquisa, investigar as ações de formação do IFRN e o desenvolvimento profissional dos professores do *Campus* Natal – Central. Para tal investigação o método autobiográfico foi escolhido para coleta dos dados, mais especificamente através da narrativa autobiográfica ou narrativa de história de vida, com destaque para as narrativas com foco descritivo-analítico.

De acordo com Santos (2014, p. 4098), “as narrativas (auto) biográficas se constituem instrumentos de investigação profícuos também para a análise da questão da formação de professores, pois a subjetividade das narrativas individuais (singulares) pode evidenciar o que ocorre no plano social”.

A importância dessa abordagem consiste, dentre vários aspectos, no fato de que as narrativas autobiográficas fazem emergir momentos da história de vida dos professores, que evidenciam elementos de sua cultura e formação que podem ser evidenciados pelo pesquisador (GALVÃO, 2005).

O conhecimento que resulta deste tipo de pesquisa “serve de lente interpretativa da compreensão da experiência de cada um” (GALVÃO, 2005, p. 330), e assume a subjetividade. Assim, do ponto de vista metodológico, trata-se de pesquisa bibliográfica, de caráter teórico-reflexivo, a partir de experiências práticas no campo da investigação sobre formação de professores baseada em narrativas autobiográficas.

A construção dessa pesquisa pautou-se, também, na pesquisa documental pelo fato de reunir, analisar e discutir informações a partir de registros disponíveis e por analisar documentos oficiais produzidos e publicados pelo Diário Oficial da União e pelo IFRN.

Quanto a seus objetivos, é uma pesquisa exploratória, uma vez que busca apenas levantar informações sobre um determinado objeto, delimitando-o. A predominância de tratamento dos dados através da interpretação histórica e da análise de conteúdo.

A análise de conteúdo ancora-se em Bardin (2006), literatura de referência atualmente em análise de conteúdo no Brasil. Para esse autor, a análise de conteúdo traduz-se em:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventualmente, de

recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não). BARDIN (2006, p. 38).

Ademais, foram realizados cruzamentos com pesquisas bibliográficas e documentais que serviram como embasamento teórico confrontando aspectos identificados como relevantes para essa discussão.

Nesse sentido, compreende-se que a análise de conteúdo trata-se de técnicas de análise de comunicações, que objetiva alcançar as incertezas e enriquecer a leitura dos dados coletados. E em conformidade com Bardin, Chizzotti (2006, p. 98) acrescenta dizendo que “o objetivo da análise de conteúdo é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas”.

Quanto ao procedimento de análise dos dados em pesquisas que se utilizam da análise de conteúdo, são várias as etapas e estas servem para auferir significação aos dados coletados (Minayo, 2001). Para esta pesquisa, optou-se por utilizar as etapas da técnica de Bardin (2006), que estão configuradas em três fases: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Em relação a fase de pré-análise, esta consiste em organizar o material a ser analisado com o intuito de torná-lo operante, organizando as ideias iniciais. Assim, esta pré-análise se divide em quatro etapas: leitura flutuante, que é o estabelecimento de contato com os documentos da coleta de dados, momento em que se começa a conhecer o texto; escolha dos documentos, que consiste na demarcação do que será analisado; formulação das hipóteses e dos objetivos; referenciação dos índices e elaboração de indicadores, que envolve a determinação de indicadores por meio de recortes de texto nos documentos de análise (BARDIN, 2006).

A segunda fase está relacionada com a exploração do material a partir da definição das categorias (codificação) e a identificação das unidades de registro. Consiste numa etapa significativa, porque assegura ou não a riqueza das interpretações e inferências. Esta também é fase da descrição analítica.

Quanto à terceira fase, essa consiste ao tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Decorre dela a condensação e o destaque das informações para análise, culminando nas interpretações inferenciais; é o momento da intuição, da análise reflexiva e crítica (Bardin, 2006).

Quanto aos autores que embasam essa pesquisa sobre Formação Docente, usa-se como aporte as ideias de: Fávero e Tonieto (2010), Goodson (1995; 2008), Guarnieri (2005), Imbernón (2016), Morais e Medeiros (2007), Nóvoa (2010, 1999), Pimenta (2012), Tardif

(2014), Tardif e Lessard (2014), os quais fazem ampla reflexão e fundamentação das teorias e estratégias necessárias para compreender e melhorar a formação dos professores, enfatizam sobre possibilidades e desafios na prática docente. E segundo Nóvoa (1991), a formação de professores é mais que um lugar de aquisição de técnicas e conhecimentos, é o momento-chave da socialização e da configuração profissional.

Sobre a Docência no ensino superior toma-se como embasamento as ideias de Pimenta e Anastasiou (2014), Arantes e Gebran (2013), Masetto (2015) os quais ressaltam questões que permeiam a prática pedagógica desenvolvida no ensino superior, como os saberes e as competências necessárias.

Em relação ao entendimento sobre Desenvolvimento Profissional Docente, os entendimentos de Day (2001), García (1999) e Imbernón (2011), os quais discutem formação como elemento essencial, mas não único, no desenvolvimento profissional do professor.

Em se tratando do método autobiográfico, buscou-se fundamentação nos trabalhos de Galvão (2005), Nóvoa (2010), Santos (2014) e que, dentre outros argumentos, põem em destaque o uso das histórias de vida em pesquisas que buscam produzir um conhecimento mais amplo sobre os professores e suas práticas, privilegiando a trajetória profissional.

O trabalho apresenta-se organizado em três capítulos, de maneira a permitir um olhar mais amplo sobre a problemática da formação de professores nos contextos dos IF, especificamente o IFRN, em particular sob dois aspectos: o desenvolvimento profissional dos professores do IFRN e as ações de formação voltadas para essa finalidade. Portanto, essa dissertação se estrutura da seguinte maneira:

A Introdução apresenta uma visão ampla do estudo sobre a docência no contexto da EPT, principalmente no ensino superior. Ela traz uma apresentação de como está desenvolvida a dissertação evidenciando uma justificativa e motivação da pesquisa. Apresenta o objeto de estudo, questões de pesquisa, objetivo geral e objetivos específicos, aporte teórico e o caminho metodológico.

O Capítulo I, intitulado “Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: uma nova institucionalidade da Rede Federal” trata de contextualizar brevemente a trajetória história da Rede Federal, evidenciando a importância da EPT no Brasil. Contextualiza também os IF a partir da sua Lei de criação e expansão e as mudanças trazidas com essa nova institucionalidade. Discute, também, a reestruturação das carreiras do Magistério Federal: carreira de Magistério da EBTT e carreira de Magistério Superior (MS), após a criação dos IF e apresenta o IFRN, como sendo *locus* dessa investigação.

O Capítulo II, intitulado como “Propostas de ações para o desenvolvimento profissional dos professores do IFRN” discute a partir de vários autores a concepção de formação e formação docente, no intuito de entender esse processo e a importância desse para a atividade docente. Também traz definições sobre o conceito de desenvolvimento profissional docente em concordância com autores que tratam sobre essa temática. A intenção é desvelar um conceito de desenvolvimento profissional docente adequado para essa pesquisa, tendo em vista que há inúmeras definições para tal. Esse capítulo também apresenta as propostas de ações do IFRN para promover o desenvolvimento profissional de seus professores.

Adiante, no Capítulo III, intitulado “Narrativas autobiográficas de professores sobre o desenvolvimento profissional dentro do IFRN”, apresenta as vozes dos professores reveladas a partir das suas narrativas autobiográficas acerca da sua trajetória de vida com ênfase no seu desenvolvimento profissional desde a sua formação inicial, passando pelo início da carreira docente na instituição, a continuação da carreira docente, a indissociabilidade entre pesquisa e extensão como pilares do ensino superior, e, os dilemas, dificuldades e as potencialidades da carreira EBTT. Somado a isso, esse capítulo situa os participantes dessa pesquisa, e ao mesmo tempo, traça o perfil desses docentes.

Em seguida, apresenta-se as considerações finais, referências, apêndices e anexos.

2 OS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA: UMA NOVA INSTITUCIONALIDADE DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO

Reúnem-se, neste capítulo, algumas considerações sobre a contextualização histórica da RFEPCT e a sua reestruturação após a criação dos IF. Discute-se a interiorização e verticalização do ensino através dessas instituições, para assim chegar às repercussões dessa expansão sobre o trabalho docente nos cursos superiores do IFRN. Discute-se, também, a reestruturação das carreiras do Magistério Federal, especificamente a carreira do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), após a criação dos IF e apresenta o IFRN, *lócus* dessa investigação. Contudo, aborda-se a carreira docente no âmbito da legislação vigente, mais detalhadamente, as Leis 11.784 (BRASIL, 2008), de 22/09/2008; 12.772 (BRASIL, 2012), de 28/12/2012, e a atual Lei 12.863 (BRASIL, 2013), de 24/09/2013, que versam especificamente sobre a carreira do Magistério Federal, identificando quais mudanças foram implementadas na carreira docente após a transformação da RFEPCT. Foram analisados, também, documentos institucionais, como o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) com a finalidade precípua de identificar o que dizem esses documentos acerca do perfil dos professores que atuam na carreira EBTT, podendo exercer a docência em diversos níveis e modalidades de ensino.

2.1 Contextualização histórica: breves considerações sobre a Rede Federal de Educação no Brasil

A EPT vem se destacando na pesquisa educacional no Brasil, face a implementação de um amplo conjunto de reformas educacionais e à criação de diversas políticas públicas e programas governamentais relacionados à temática. Dentre as diversas ações do Governo Federal em relação a essa modalidade de educação, encontra-se a expansão da RFEPCT, que tem evoluído, tanto de forma quantitativa como qualitativa com a autorização de criação dos IF. (MOLL, 2010).

De acordo com Silva (2009), as instituições da Rede Federal tiveram a sua origem em grande parte, nas Escolas de Aprendizes Artífices, instituídas em 1909, quando o então Presidente, Nilo Peçanha, publicou o Decreto nº 7.566/1909, constituindo como marco à institucionalização da EPT no Brasil. Essas escolas tinham como

objetivo oportunizar o ensino profissional, primário e gratuito em quase todo o território nacional. (BRASIL, 1909). Porém, desde então, as escolas de formação que compunham a Rede Federal receberam diversas denominações e passaram por muitas mudanças no que diz respeito aos seus objetivos e foco de atuação.

Segundo Silva (2009), em 1930, essas escolas ficaram sob a responsabilidade do Ministério da Educação e Saúde Pública. Foi em 1937 que elas se constituíram como Liceus Profissionais pela Lei nº 378 e, posteriormente, em 1942, em Escolas Industriais e Técnicas por meio do Decreto nº 4.127. Em 1959, transformaram-se em Escolas Técnicas Federais, configuradas como autarquias federais, ou seja, instituições com autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. No decorrer do tempo, são criadas também as Escolas Agrotécnicas Federais, que antes compunham o Ministério da Fazenda e posteriormente vieram a compor o Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Apenas em meados de 1978, quando sancionada a Lei nº 6.545, algumas Escolas Técnicas Federais e as Escolas Agrotécnicas Federais foram transformadas paulatinamente em Centros Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (CEFET): a do Rio de Janeiro, Minas Gerais e Paraná. Foi na década de 1990, com a Lei nº 8.948 que gradualmente várias outras Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais tornaram-se Centros Federais, consolidando a estrutura base do sistema nacional de educação tecnológica, instituído em 1994. (IFRN, 2012).

A partir da determinação do Governo Federal por meio do decreto 2.208/1997, a construção de novas Escolas Federais foi paralisada por um período de sete anos, e esse mesmo decreto determinou que essas escolas ofertassem o ensino superior e o ensino médio regular, mas ao mesmo tempo transferia as responsabilidades da oferta do ensino técnico para os estados e a iniciativa privada.

Nesse período, foi bastante intenso a luta sobre as orientações das políticas relativas aos objetivos dessas instituições. Foi somente em 2004 com o decreto 5154/2004 que revoga o decreto 2.208/97 que ocorreu a reorientação das políticas federais para a EPT, com a retomada da possibilidade de oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio.

De acordo com Silvia (2009), no ano seguinte, antes da expansão, a Rede Federal abrangia 144 unidades, contabilizando-se os CEFETs e suas unidades de ensino descentralizadas, uma Universidade Tecnológica e seus *campi*, Escolas Agrotécnicas e Escolas Técnicas vinculadas a universidades federais. Mas, em decorrência da expansão da Rede estimava-se aumentar essas unidades em 366 até 2010, o que fez com que se iniciasse uma

discussão acerca da organização dessas instituições, bem como seu papel no desenvolvimento social do país.

Em fins de 2008, ocorreu transformação na EPT no Brasil quando o então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, por meio da Lei nº 11.892, publicada em 29/12/2008, criou no âmbito do Ministério da Educação um novo modelo de instituição de EPT, e isso é resultado dessas discussões.

O Quadro 1 mostra como se deu a evolução dessas instituições ao longo dos anos, movidas pelas inúmeras transformações na EPT no Brasil, desde a criação das Escolas de Aprendizizes Artífices em 1909 até a criação dos IF em 2008.

Quadro 1 - Reordenamento da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.



Fonte: Portal Rede Federal (2016).

A justificativa dessas sucessivas transformações foi como resposta às demandas por formações profissionais em consequência do desenvolvimento econômico estabelecido no país, naquele contexto⁵. Contudo, estabeleceu-se o desenvolvimento de novas tecnologias agregadas à produção e à prestação de serviços. Para atender essa demanda, os CEFET eram responsáveis por ofertar além do curso técnico, a graduação em Engenharia Industrial, os cursos de tecnologia, licenciaturas voltadas para a formação de professores do ensino técnico, a pós-graduação *lato sensu* e, com o passar do tempo, a pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado). Nesse sentido, Lima Filho (2006, p. 29) retrata que, embora essas mudanças tenham sido implementadas “com força impositiva legal”, na prática, sua concretização teve que obedecer às particularidades de cada instituição.

Discutindo sobre a formação de professores nesse contexto de mudanças educacionais, Oliveira Júnior (2008) quando trata do Decreto nº 7.566/1909, destaca que, apesar de constar

⁵ No período entre 1969 e 1973, o crescimento econômico no Brasil alcançou níveis excepcionais, e por isso ficou conhecido como “Milagre Econômico”. Ver (FAUSTO, 1996).

as responsabilidades do professor para essa modalidade de ensino, não foi contemplado em nenhum momento, um único artigo à formação dos professores da EPT, o que demonstra que, desde os primórdios da história da educação profissional no Brasil, as políticas públicas educacionais não demonstravam preocupações em estabelecer condições para esses profissionais. Segundo Machado (2008), essas políticas sempre foram tratadas como emergenciais ou provisórias.

Foi na Constituição Federal de 1937, que o ensino técnico, profissional e industrial foi tratado especificamente em uma legislação, porém, o referido documento não trata das condições de trabalho e da formação pedagógica dos professores.

Outro marco histórico legislativo que pontuou a história da Rede Federal no país, foi a promulgação da Constituição Federal de 1988, que estabeleceu as diretrizes gerais norteadoras do Sistema Nacional de Educação, criando dentre os seus objetivos o desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis (básico e superior), etapas e modalidades, enquadrando nestas últimas a EPT. (BRASIL, 1988).

Na atualidade, a RFEPCT não mais se restringe à oferta de cursos técnicos, como foi outrora, mas também de cursos de tecnologia em nível superior, de licenciaturas e pós-graduações *lato* e *stricto sensu*. Isso decorre, em grande medida, à transformação dessas instituições em IF e sua expansão desde início do século XXI.

2.2 A afirmação de um modelo multifacetado de Educação Profissional: os IF

A Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 instituiu a RFEPCT e criou os IFs com a finalidade de reorganizar as instituições federais de ensino básico e profissional, seguindo o norteamento do Governo Federal.

Quanto à RFEPCT, esta, de acordo com o Artigo 1º da referida Lei é constituída pelas seguintes instituições:

Artigo 1º - Fica instituída, no âmbito do sistema federal de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação e constituída pelas seguintes instituições:

I - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Institutos Federais;
II - Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR;

III - Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG;

- IV - Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais; e
- V - Colégio Pedro II. (BRASIL, 2008).

Já os IF, estes, no Artigo 2o da mesma Lei, são vistos como:

[...] instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei. (BRASIL, 2008).

Dentre seus objetivos, os IF devem oferecer educação profissional, educação básica integrada ao ensino profissional e educação superior, sendo, nesta última, onde se insere a função de formar professores. Portanto, o Artigo 6o da Lei 11.892/08 apresenta as finalidades e características dos IF:

Artigo 6o - Os Institutos Federais têm por finalidades e características:

- I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;
- II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;
- III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;
- IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;
- V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;
- VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;
- VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;
- VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;
- IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente. (BRASIL, 2008).

Por meio do documento, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia é definido como um novo modelo em Educação Profissional e Tecnológica, Concepção e Diretrizes, de 2010, elaborado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), o MEC expressa suas expectativas sobre o papel dessa Instituição. Conforme esse documento, “[...] o foco dos Institutos Federais será a justiça social, a equidade, a competitividade econômica e a geração de novas tecnologias”. (BRASIL, 2010, p. 3). Ainda de acordo com esse documento, é possível perceber que os IF devem atender de “forma ágil e eficaz às demandas crescentes por formação profissional, por difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos e de suporte aos arranjos produtivos locais”.

Dentre outros elementos apresentados na criação e expansão dos IF por todo o Brasil, alguns demarcadores são observáveis, tais como:

1. A dimensão simbólica, que implica no processo de articulação da educação básica, da superior, profissional, *multicampi* e pluricurricular que são especializadas nas ofertas de educação profissionais e tecnológicas nos diversos e diferenciadas modalidades de ensino apresentados.
2. A dimensão de política pública, o qual visa a transformação social por meio da superação das dependências da economia, relacionando com outras esferas do Estado e da sociedade.
3. A dimensão local e regional: visa o desenvolvimento local e da região por meio de articulação entre a realidade e as necessidades produtivas, sendo necessário o acompanhamento socioeconômico, político e cultural traçando o perfil de sua região e a arredores.
4. A dimensão social que tem como base a implementação de uma cultura de participação social nas esferas políticas regionais.
5. A dimensão curricular: promover educação básica, técnica e tecnológica, licenciaturas e bacharelados, e pós-graduação, fortalecendo a oferta da educação inicial e continuada a comunidade.
6. A dimensão da indissociabilidade entre ciência, tecnologia, trabalho e cultura procurando dinamizar o processo de desenvolvimento.
7. A dimensão jurídica, no qual promove autonomia administrativa, financeira, patrimonial, didático-científica e disciplinar. (BRASIL, 2010, grifo nosso).

Os IF estão presentes em todo o território nacional, totalizando 38 Institutos⁶, cada um com seus diversos *campi*. A criação dos IF, acompanhada por sua interiorização, faz parte das políticas de expansão da educação superior, incluindo as políticas específicas orientadas para a

⁶ Ver mapa da Rede Federal no Anexo A e B.

formação de professores, iniciadas durante o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Desta forma, há, por todo o território brasileiro, IF que devem oferecer 20% de suas vagas para cursos de licenciatura.

De modo a fortalecer essa política, há, na Lei nº 11.892/2008, em seu Artigo 7º, exposto que os IF devem ofertar em nível de ensino superior “[...] 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”. Além disso, ainda são objetivos dos IF:

ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;

ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;

realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;

desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;

estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; e

ministrar em nível de educação superior:

a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;

b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas à formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional;

c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento;

d) cursos de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e

e) cursos de pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica. (BRASIL, 2008, grifo nosso).

Com referência à oferta do ensino superior, é necessário destacar que nos parágrafos 1º, 2º e 3º do Artigo 2º da lei em questão, os IF são equiparados às universidades federais,

sendo regidos, regulados e avaliados da mesma forma, com autonomia para criar e extinguir cursos nos limites de sua área de atuação territorial, bem como para registrar diplomas dos cursos por eles oferecidos, mediante autorização do seu Conselho Superior.

No Artigo 8o, há menção que os IF devem garantir 50% das vagas para cursos técnicos e 20% para cursos de formação de professores, restando somente 30% para as demais modalidades, incluindo cursos de bacharelado, de tecnologia e de pós-graduação *lato e stricto sensu*:

Artigo 8o. No desenvolvimento da sua ação acadêmica, o Instituto Federal, em cada exercício, deverá garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para atender aos objetivos definidos no inciso I do *caput* do art. 7o desta Lei, e o mínimo de 20% (vinte por cento) de suas vagas para atender ao previsto na alínea *b* do inciso VI do *caput* do citado art. 7o.

§ 1o O cumprimento dos percentuais referidos no *caput* deverá observar o conceito de aluno-equivalente, conforme regulamentação a ser expedida pelo Ministério da Educação. § 2o Nas regiões em que as demandas sociais pela formação em nível superior justificarem, o Conselho Superior do Instituto Federal poderá, com anuência do Ministério da Educação, autorizar o ajuste da oferta desse nível de ensino, sem prejuízo do índice definido no *caput* deste artigo, para atender aos objetivos definidos no inciso I do *caput* do art. 7o desta Lei (BRASIL, 2008).

Isso quer dizer que, esses cursos de formação de professores possuem uma normativa quantitativa e uma indicação para se voltarem à determinadas áreas do conhecimento – ciências da natureza, da matemática e para educação profissional – demonstrando que há uma necessidade de oferta em cursos de licenciaturas dentro dos IF. Dessa forma, é possível perceber que os IF são, por efeito de sua Lei de criação, híbridos, pois, devem atuar em todos os níveis e modalidades, inclusive, na pós-graduação.

A expansão da formação de professores na Rede Federal é proposta, justamente, por meio da criação dos IF, porém, antes mesmo de sua criação, a oferta de licenciaturas já estava prevista no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), publicado em 2007. (BRASIL, 2007). De acordo com esse plano, as Instituições da Rede Federal passaram a assumir o compromisso, quando na plenitude de seu funcionamento, de garantir o mínimo de 20 % para cursos de formação de professores, principalmente nas “[...] áreas de física, química, biologia e matemática, a depender da demanda de âmbito local e regional [...]”, pois de acordo com Moura (2010), há uma carência de 235.000 professores para o Ensino Médio no Brasil, particularmente em Física, Química, Matemática e Biologia, sendo 55.000 só para a disciplina

de Física. Esses são alguns dos indicadores que levam à ampliação dos cursos de licenciatura dos IF, tendo em vista à escassez de professores no Brasil.

Diante da obrigatoriedade dos IF ofertarem cursos de formação de professores, nas mesmas áreas anunciadas pelo PDE, comprova-se a necessidade dessa formação, considerando-se a carência de professores (BRASIL, 2008), pois de acordo com Gatti e Barreto (2009), 735.628 professores que atuam na educação brasileira não possuem nível superior de escolarização. E os IF apresentam-se como mais uma instituição que contribuirá para a diminuição do déficit entre a demanda e a oferta de licenciaturas no país. (CALDAS, 2011).

No entanto, os cursos de licenciatura oferecidos pelos IF sofrem neste contexto o desgaste de lutar por maior espaço institucional, tendo em vista que a legislação institui uma reserva de vagas para a formação de professores inferior à reserva destinada aos cursos técnicos profissionalizantes. No entanto, essas instituições se consolidam como *locus* de formação docente, porém diferentes daquelas oferecidas por outras instituições de educação superior, haja vista as características específicas de uma instituição tecnológica. Nesse sentido, vale ressaltar que os IF constituem uma instituição de ensino com certas particularidades: possuem um histórico específico relacionado à educação profissional; têm uma variedade de níveis dos cursos ofertados; e realizam seu vínculo com o Ministério da Educação (MEC) por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), que traz para os IF uma missão com a profissionalização do país em seu aspecto técnico e tecnológico.

Relatório do Conselho Nacional de Educação (CNE), 2007, apresenta em seus objetivos contribuições para a construção dos cursos de licenciatura dos IF, contemplando, assim, as demandas sociais, econômicas e culturais e a formação de professores destinados a atuar na educação básica e na EP. Tal relatório garante bases profissionais sólidas para a formação docente em sintonia com a flexibilidade existente na sociedade atual, levando-se sempre em consideração as perspectivas integradora, dialógica e emancipatória, sempre considerando, obviamente, a inclusão social. (BRASIL, 2007).

O documento Concepção e Diretrizes (IFRN, 2008, p. 29), versa ainda sobre a formação de professores e destaca à exigência primordial da excelência na formação, sendo importante assegurar aos professores formadores: bom plano de carreira; formação continuada para a qualificação dos profissionais; carga horária de trabalho compatível com as atribuições do professor-pesquisador e condições materiais de trabalho.

Sabe-se, que há, na história brasileira, a postergação da formação dos profissionais da educação pela ausência de concepções teóricas consistentes ou pela ausência de políticas

públicas contínuas e abrangentes. Há, ainda, a presença de um sério agravante deste quadro: a fragilidade na valorização das carreiras profissionais, com consequência do reduzido número de profissionais habilitados nas mais diversas áreas.

É importante destacar que com a nova institucionalidade dos IF, atualmente, os professores ao ingressarem acedem ao Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), devendo atuar em todos os níveis e modalidades de ensino ofertadas pela instituição.

Somado a essa dificuldade em transitar por diversos níveis e modalidades de ensino, um outro ponto que merece destaque, deve-se ao fato de muitos professores dos IF, especialmente os professores bacharéis, exercerem o trabalho docente sem que tenham uma formação orientada para a prática educativa. Sabe-se que para o exercício da docência, há a necessidade de processos formativos e experenciais da docência.

Diante dessa realidade, é imprescindível reportar ao percurso histórico da EPT, e perceber a sua importância e as conquistas adquiridas, principalmente, no cenário da expansão da Rede Federal. Os investimentos em novos *campi* e abertura de novos cursos e modalidades de ensino são, conseqüentemente, responsáveis pela demanda de professores que atuarão nesse novo contexto.

Porém, Barros (2016, p. 67) ressalta que a atuação de professores bacharéis é legitimada pela própria legislação que regulamenta a EPT no Brasil, tendo em vista que o Artigo 4o, da Resolução CNE/CEB n. 1/2008 define os profissionais do magistério da Educação Básica, de componentes profissionalizantes do Ensino Médio integrado (EMI) com a EPT de nível médio, como pode ser visto:

I – habilitados em cursos de licenciatura plena e em Programas Especiais de Formação Pedagógica de Docentes;

II – pós-graduados em cursos de especialização para a formação de docentes para a Educação Profissional Técnica de nível médio, estruturados por área ou habilitação profissional;

III – graduados bacharéis e tecnólogos com diploma de Mestrado ou Doutorado na área do componente curricular da Educação Profissional Técnica de nível médio. (BRASIL, 2008, *apud* BARROS, 2016, p. 67).

Junto a isso, a mesma Resolução permite a abertura para a contratação de profissionais não licenciados para os diferentes níveis de ensino da Educação Básica, conforme evidencia o Artigo 7o, desta Resolução:

Excepcionalmente, podem ser considerados docentes integrantes do magistério da Educação Básica, para efeito da destinação de recursos nos termos do artigo 22 da Lei nº 11.494/2007:

III – no Ensino Médio integrado com a Educação Profissional Técnica de nível médio: a) os graduados bacharéis e tecnólogos que, na falta de licenciados, recebem autorização do órgão competente de cada sistema, em caráter precário e provisório, para exercer a docência e aos quais se proporcione formação pedagógica em serviço; b) os profissionais experientes, não graduados, que forem devidamente autorizados a exercer a docência pelo órgão competente, em caráter precário e provisório, desde que preparados em serviço para esse magistério (BRASIL, 2008, *apud* BARROS, 2016, p. 67).

Evidencia-se que a própria legislação que rege a EPT no Brasil corrobora, legalmente, a contratação desses profissionais para o trabalho docente. E essa é uma questão que vem sendo bastante discutida no tocante da EPT, considerando a possível fragilidade na formação profissional pela falta da formação pedagógica orientada para o exercício da docência.

No entanto, o que os IF precisam fazer para dimensionar essa fragilidade é dar condições concretas para que se cumpram os objetivos estabelecidos pela legislação que os orienta, permitindo ao quadro de professores uma formação adequada para o seu desempenho profissional docente e permitir que na prática não haja a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Diante de todos esses tensionamentos, faz-se necessário analisar a carreira que rege os docentes dos IF, posto que com essa nova institucionalidade e com o aumento de cursos de licenciatura no país, acarretou uma demanda muito maior de contratações de profissionais do magistério e administrativos que de certa forma, motivou a criação da nova carreira docente – EBTT.

A carreira existente outrora, não supria algumas necessidades, pois havia uma incompatibilidade entre as carreiras, e isso se justifica pelo fato de existirem professores pertencentes aos quadros funcionais das antigas Escolas Técnicas e das Agrotécnicas que ministravam aulas apenas para a carreira de Magistério de 1º e 2º graus, agora denominadas Educação Básica.

Devido à transformação em CEFET, e posteriormente, IF, os mesmos professores passaram a atuar também no ensino superior, fato que repercute sobre o trabalho docente, tendo em vista que acarreta a eles novas exigências e novas formas de atuação sob tensionamentos distintos.

Com essas necessidades, os IF teriam de contratar novos professores de nível médio para ministrar aulas nos cursos profissionalizantes, ou seja, professores de 1º e 2º graus, e

também outros professores da carreira do magistério superior para ministrar aulas em nível de graduação para os cursos de licenciaturas, tecnólogos e pós-graduações *lato e stricto sensu*, portanto, cria-se a carreira EBTT para dirimir esses tensionamento, de modo que não houvesse, dentro da mesma instituição, duas carreiras vigentes.

Por esse motivo, o objetivo do próximo tópico é apresentar uma breve contextualização do IFRN e como se dá à oferta de licenciaturas nessa instituição, para posteriormente se discutir os avanços e retrocessos da carreira docente EBTT.

2.3 Breve contextualização do IFRN e a oferta de licenciaturas

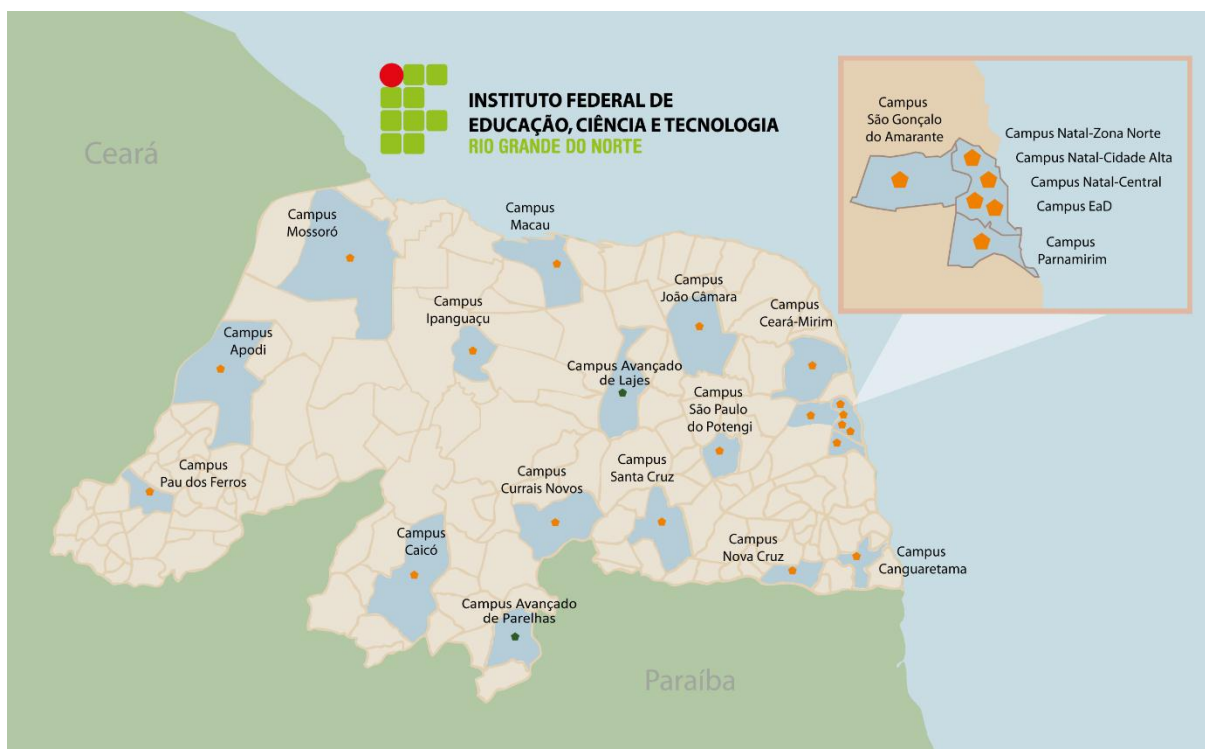
O IFRN é uma instituição histórica e centenária do Estado do Rio Grande do Norte (RN) que compõe a Rede Federal e está vinculada ao MEC. A tessitura histórica do IFRN é resultado de diversas transformações que a instituição sofreu desde a sua fundação, em 1909, como Escola de Aprendizes Artífices, depois, em 1937, como Liceu Industrial de Natal, 1942 como Escola Industrial de Natal, 1965 como Escola Industrial Federal do Rio Grande do Norte, passando em 1968 à Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (ETFRN), em 1999 passa a ser Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica (CEFET-RN), até se configurar como Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRN) pelos termos da Lei nº 11.892/2008.

Essas transformações nos marcos legais que aconteceram na Rede Federal como um todo, provocaram uma certa hibridização. Portanto, o IFRN se configura como uma instituição de educação superior, básica e profissional, especializada na oferta da EPT nas diferentes modalidades de ensino, conjugando conhecimentos científicos, técnicos e tecnológicos a ideias pedagógicos de fundamentação histórico-crítica. (IFRN, 2012, p. 24).

O IFRN assumiu uma nova institucionalidade, ampliando a sua função social, o seu campo de atuação e o número de vagas na oferta de EPT. Com essa nova configuração, tecida no contexto da política de expansão e de reestruturação da EPT, atualmente, o IFRN abrange 21 *campi* e é reconhecido por ofertar EPT pública, laica e gratuita nos diversos cursos, e tendo, como foco desafiador, a atuação, sem dissociabilidade, no ensino, na pesquisa e na extensão. (IFRN, 2012, p. 32). Cabe destacar, que no momento de transformação do CEFET-RN em IFRN, no final de 2008, a instituição contava apenas com cinco unidades, sendo a Unidade de

Natal, a Unidade de Mossoró e as unidades de Currais Novos, Ipanguaçu e Zona Norte. No Mapa 1, é possível situar os 21 *campi* do IFRN.

Mapa 1: Mapa da distribuição dos *campi* do IFRN.



Fonte: IFRN [2017?].

O IFRN passa a se configurar como uma “[...] rede de saberes que entrelaça em seu currículo: cultura, trabalho, ciência e tecnologia em favor da sociedade” como princípios norteadores da prática educativa. (BRASIL, 2008a, p. 23). O IFRN desenvolve a pesquisa e a extensão, na perspectiva de produção, socialização e difusão de conhecimentos, estimula a produção cultural e realiza processos pedagógicos que levam à geração de trabalho e renda.

Portanto, a expansão do IFRN estimula o desenvolvimento socioeconômico, à medida que potencializa soluções científicas, técnicas e tecnológicas, com compromisso de estender benefícios à comunidade, comprometida, também, com o exercício da cidadania e com a produção e socialização do conhecimento, visando, sobretudo, a transformação da realidade na perspectiva da igualdade e da justiça social, nesse sentido, contribui para a formação humana integral e cidadã.

Busca-se nesse capítulo dar um maior destaque ao que se refere à oferta dos cursos, especialmente, os cursos de licenciatura e evidenciar o professor que atua nesse nível de ensino.

A demanda dos cursos de licenciaturas no contexto dos IF se deve pela criação e expansão dessa rede de ensino, e o contexto da escassez de professores aparece como um impulsionador para o crescimento das licenciaturas.

A importância das licenciaturas nos IF está evidenciada em diversos documentos legais, que servem de fonte para a consolidação das instituições, promovendo discussões nas diversas áreas de formação, acarretando, conseqüentemente, diversas propostas formativas dos diversos cursos por ela ofertados. (BRASIL, 2008).

De acordo com o Projeto Político Pedagógico⁷ (PPP, 2012), o IFRN deve ofertar em todo o Estado, o mínimo de 20% de suas vagas para cursos de licenciatura. Essa normativa deflagra uma expansão dos cursos de licenciaturas oferecidos por instituições de EPT, como prevê o art.8º da Lei 11.802/2008.

O PPP (2012) do IFRN apresenta vários objetivos, porém, cabe destacar o objetivo que versa sobre a formação de professores por fazer parte da temática dessa pesquisa. Portanto, é objetivo do IFRN:

Ministrar [...] cursos de licenciatura e programas especiais de formação pedagógica, com vistas à formação de professores para a atuação na educação profissional e na educação básica, sobretudo nas áreas de ciências da natureza e de matemática; cursos de pós-graduação lato sensu (tanto de aperfeiçoamento quanto de especialização), visando a formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e cursos de pós-graduação stricto sensu (tanto de mestrado quanto de doutorado), visando o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia. (IFRN, 2012, p. 28).

Um ponto que merece ser destacado e discutido refere-se à oferta de diversos níveis de ensino em uma mesma instituição como mostra a citação acima. Nesse contexto, identificou-se que há um desafio em nível institucional, uma vez o professor da EBTT pode transitar por vários níveis e modalidades de ensino, simultaneamente. Essa realidade pode ocasionar um maior desgaste e desmotivação por parte desses profissionais em buscar melhoria na sua prática e até mesmo qualificar-se, tendo em vista que a sobrecarga de trabalho é bem maior, decorrente das especificidades de cada nível e modalidade de ensino.

⁷ O PPP de 2012 foi construído após a mudança de institucionalidade do CEFET-RN para o IFRN, aprovado pela Resolução 38/2012-CONSUP/IFRN, de 26 de março de 2012. Intitulado Projeto Político-Pedagógico do IFRN: uma construção coletiva, esse documento foi construído pelas mãos da coletividade e de todos os setores que compõem a instituição, ganhando espaços de discussão a partir de 2009, quando da expansão da rede federal de ensino. Com uma nova institucionalidade, viu-se a necessidade de atender aos novos desafios políticos, filosóficos e pedagógicos que emergiram desse novo cenário.

Outra dificuldade a qual cabe uma observação é a contratação de duas categorias de professores: os professores licenciados que atuam nas disciplinas de formação geral e específicas de determinado curso e os professores bacharéis ou não licenciados para ministrarem disciplinas técnicas, visando o cumprimento das finalidades e objetivos definidos na Lei dos IF.

Diante do exposto sobre as questões que permeiam a formação e prática docente na nos IF, faz-se necessário destacar o que diz o PPP (2012) do IFRN sobre o perfil do professor, haja visto que ele deve compreender vários aspectos, dentre eles:

- a) domínio dos conteúdos e de seus significados em diferentes contextos, tanto visando a articulação interdisciplinar e a adequação às características de desenvolvimento mental, sociocultural e afetivo dos estudantes quanto desenvolvendo procedimentos avaliativos que contribuam para o aprimoramento dos conhecimentos nas diversas áreas do saber;
- b) conhecimento das teorias a respeito de como se desenvolvem o ensino e a aprendizagem dos estudantes;
- c) capacidade de integração entre teoria e prática, norteando-se pelo senso crítico, analítico e político;
- d) capacidade de gestão da sala de aula, incluindo-se as habilidades interpessoais e psicológicas necessárias;
- e) corresponsabilidade pela organização e pela gestão da Instituição, contribuindo para que os processos se desenvolvam sob a orientação dos princípios democráticos;
- f) envolvimento e compromisso com as três dimensões essenciais do fazer acadêmico (o ensino, a pesquisa e a extensão);
- g) posicionamento pedagógico adequado às diferenças e à diversidade, no que se refere, entre outros traços, à classe social, à etnia, ao gênero, à orientação sexual, à geração/idade, ao território, à religião, à cultura e à visão de mundo;
- h) capacidade de apreensão e de aplicação do conceito de trabalho como princípio educativo;
- i) domínio das metodologias de ensino voltadas para a ação-reflexão-ação da prática educativa;
- j) discernimento a respeito dos objetivos propostos, considerando o desenvolvimento tanto das capacidades cognitivas e afetivas quanto das habilidades de pensar e de aprender;
- k) capacidade de contextualização e de flexibilização dos conteúdos, dinamizando a prática para além da sala de aula e valorizando espaços pedagógicos alternativos de ensino e aprendizagem;
- l) conduta profissional ética;
- m) capacidade de comunicação, de integração, de envolvimento, de interação e de abertura às aprendizagens necessárias à prática pedagógica;

- n) comprometimento com os valores estéticos, políticos e éticos inspiradores da sociedade democrática;
- o) compromisso com a formação/atuação pautada nas dimensões humanas, técnicas e tecnológicas; e
- p) compromisso com a formação continuada e com a (re)construção da identidade profissional. (IFRN, 2012).

Conforme o perfil prescrito para atuação docente no IFRN, é inevitável dizer da necessidade de se (re)pensar os cursos de formação de professores, de modo a proporcionar a esses profissionais uma formação adequada, no qual os possibilitem cumprir com as exigências que lhes são impostas quando voltam para a instituição na condição de professores. Como pode ser visto, o professor do IFRN acaba tendo que atender diversos aspectos na sua prática educativa, porém há uma enorme barreira quando esse profissional se depara com uma realidade distante de tudo aquilo que ele vivenciou na sua graduação. O ensino, a pesquisa e a extensão são os pilares desse nível de ensino e é imprescindível que os licenciandos transitem por essas bases para compreender, principalmente a pesquisa como princípio educativo⁸ nos cursos de formação de professores.

Arantes e Gebran (2013, p. 65-67) em sua obra destacam que a docência em nível superior traz características próprias a esse nível e que devem ser consideradas na formação e atuação do professor. A exemplo disso, elas afirmam que a característica predominante na atuação do docente refere-se à ênfase à pesquisa em detrimento do ensino.

Trazendo essa ideia para o contexto do IFRN, é importante destacar que essa realidade nem sempre é a que vivenciam os professores, por razões de sua atuação em espaços diferentes. Outro ponto que merece realce é o fato de que esses professores podem não conseguir atender de forma exequível as dimensões não só de ensino, mas de pesquisa e extensão conforme pode ser visto como um dos pontos a fazer parte do perfil do professor do IFRN.

Cabe colocar em evidência também, o compromisso que o docente precisa ter em relação a formação continuada e a (re)construção da identidade profissional. Ao tratar dessa questão, Isaia (2006, p. 65) cita a falta de compreensão dos professores e das instituições de ensino sobre a necessidade de preparação específica para a docência no ensino superior. Para a autora, os docentes mesmos cientes da sua função formativa, não consideram que é necessária uma preparação específica para exercê-la. “Como se o conhecimento específico desenvolvido

⁸ Ver concepção de Pesquisa como princípio educativo em Demo (2001; 2003).

nos anos de formação inicial e/ou ao longo da carreira e também no exercício profissional bastassem para assegurar um bom desempenho docente”.

Diante dessa necessidade de um processo formativo contínuo, há de se pensar, portanto, a formação de professores como um exercício permanente atrelado ao profissionalismo e às formações inicial e continuada. De acordo com Vieira (2002), a formação docente identifica-se como o movimento do percurso, do processo, da trajetória de vida pessoal e profissional. Por isso, é regida pelo princípio da inconclusibilidade. É necessário que o processo formativo contínuo (Nóvoa, 1992b) transponha os espaços acadêmicos e que coloque a formação como elemento capaz de assegurar as transformações qualitativas almejadas para a educação.

Analisando o contexto dos professores do IFRN com relação à sua formação e à busca por uma melhor qualificação, percebe-se que muitos professores já se encontram em processo de formação nos níveis de mestrado, doutorado e até pós-doutorado, enquanto outros ainda se encontram apenas com graduação ou especialização. A suposição que se tem, é de que esses professores que ainda se encontram com apenas graduação ou especialização, talvez decorra do fato de eles serem professores recém-formados que acabaram de chegar na instituição.

Sabe-se que, desde a abertura dos cursos de licenciatura no IFRN, a formação pós-graduada *stricto sensu*, raramente foi critério de seleção de seus professores. Alguns docentes ainda se limitam a graduação, nos cursos de licenciatura, e, nos casos dos cursos da área Tecnológica, ainda que seja de nível superior, a exigência é de apenas bacharelado, mesmo para assumir a função de docente, caso de muitos dos professores engenheiros que ali estão.

Essa exigência de titularidade de apenas graduação para ingressar no IFRN, acaba, de certa maneira, afetando os cursos de licenciatura, quando esses professores chegam para atuar nesse nível de ensino. Tendo em vista, a falta de preparação e de formação, na maioria das vezes, desses profissionais em um nível de ensino que possui particularidades totalmente diferentes da educação básica, por exemplo. E essa é uma realidade presente nas licenciaturas do IFRN, e que acaba deixando os alunos suscetível a lacunas em seu processo formativo, como, por exemplo, a formação de professores-pesquisadores, a experiência da pesquisa na graduação, a promoção de divulgação de pesquisas na área, dentre outros aspectos da produtividade acadêmica que não foi possível realizar, justamente pela fragilidade formativa desses professores.

Ainda nessa mesma lógica da fragilidade formativa do professor da EBTT, uma orientação que as instituições de ensino devem atentar-se, para que de fato essa fragilidade seja

cessada, corresponde ao que diz o art. 207 da CF/88 que dispõe que “as universidades [...] obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. (BRASIL, 1988). Equiparadas, essas funções básicas, os IF devem garantir esses preceitos, pois do contrário, violarão o preceito normativo constitucional. A indissociabilidade é um princípio orientador da qualidade da produção no nível superior, porque afirma como necessária a tridimensionalidade do fazer acadêmico autônomo, competente e ético.

Na medida em que um curso se pauta com foco maior no ensino, fica ausente os demais pilares que são bases dessa indissociabilidade da educação superior: a pesquisa e a extensão como eixos subjacentes à prática de ensino, principalmente em um curso de formação de professores.

Institucionalmente, vivenciamos o dilema referente à ambiguidade de atuação dos professores: professores com carreira EBTT que podem transitar por todos os níveis e modalidades de ensino, inclusive o ensino superior. Isto decorre do fato de que a Instituição oferece ensino na EBTT, além de Pós-Graduação *lato sensu* e *stricto sensu*. Todavia, é comum observar, na expansão do IFRN, maior oferta do ensino médio em detrimento da diminuição de oferta de cursos de formação de professores (licenciatura), fazendo com que o ensino superior, em especial, as licenciaturas não seja uma prioridade institucional.

Apesar das críticas e das ressalvas apresentadas, é importante destacar que os novos modelos dos IF se constituem em uma importante oportunidade de transformação e melhoria da Educação Profissional no Brasil, especialmente na perspectiva de integração com a Educação Básica, por meio do EMI, demonstrando possibilidades de superação da histórica dualidade da educação brasileira.

No que diz respeito à formação para os professores da EPT, o art. 4º da Resolução nº1, de 27 de março de 2008 define os profissionais do magistério, para efeitos da aplicação do art. 22, da Lei nº 11.494/2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). O documento da regulamentação estabelece que esses docentes devem ser:

I – habilitados em cursos de licenciatura plena e em Programas Especiais de Formação Pedagógica de Docentes;

II – pós-graduados em cursos de especialização para formação de docentes para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, estruturados por área de habilitação profissional;

III – graduados bacharéis e tecnólogos com diploma de Mestrado ou Doutorado na área do componente curricular da Educação Profissional Técnica de Nível Médio. (BRASIL 2008, p. 1).

O que se percebe no documento de regulamentação é que a pós-graduação *stricto sensu* se configura como uma exigência para a atuação do bacharel ou tecnólogo como professor da EPT. Porém, na resolução anterior, é possível perceber a possibilidade desses profissionais (bacharéis e tecnólogos) integrarem o magistério da Educação Básica sem preencherem as exigências elencadas acima.

De acordo com a mesma Resolução:

[...] Art. 7º Excepcionalmente, podem ser considerados docentes integrantes do magistério da Educação Básica, para efeito de destinação de recursos nos termos do artigo 22 da Lei nº 11.494/2007:

III – no Ensino Médio integrado com a Educação Profissional Técnica de nível médio: a) os graduados bacharéis e tecnólogos que, na falta de licenciados, recebem autorização do órgão competente de cada sistema, em caráter precário e provisório, para exercer a docência e aos quais se proporcione formação pedagógica em serviço; [...]. (BRASIL, 2008).

É com base no ato normativo supracitado, que a maioria dos concursos para docentes dos IF não exigem diploma de mestrado ou doutorado para os graduados bacharéis e tecnólogos.

Contudo, é oportuno lembrar que, mesmo que essa regulamentação possibilite aos professores atuarem no EMI com a EPT de nível médio, na prática, eles acabam atuando também nos cursos superiores de tecnologia, já que ingressam na carreira da EBTT. Sobre esses concursos, Souza e Nascimento apontam:

Outrossim, não se faz necessária, entre os critérios de seleção, a formação específica para EPT. Sobrepõe-se a esse conhecimento o domínio dos conteúdos específicos da área de formação, avaliado por uma prova escrita e uma aula prática, além de uma pontuação dada à titulação que atesta as experiências do candidato como pesquisador (especialista, mestre ou doutor) e como profissional docente. (SOUZA; NASCIMENTO, 2013, p. 416).

Porém, sabe-se que a aula prática somente, não possibilita avaliar os candidatos em relação aos conhecimentos pedagógicos e metodológicos. No entanto, esse momento é insuficiente para avaliar todos esses conhecimentos que fazem parte do contexto do processo de ensino e aprendizagem e dos saberes docentes necessários. Compreende-se que a falta de uma fundamentação teórica e prática que oriente o exercício da docência como ocorre nos

cursos de licenciatura, traz certos entraves e dificuldades para os bacharéis professores no seu desenvolvimento na profissão docente (SOUZA; NASCIMENTO, 2013, p. 416).

2.4 A carreira docente nos IF: avanços e retrocessos

Com a nova institucionalidade dos IF vieram algumas outras mudanças no que diz respeito à carreira docente. Em 2008, a carreira do Magistério de 1º e 2º Graus foi reestruturada na carreira do EBTT. Essa reestruturação trouxe uma maior aproximação com o ensino superior.

Para uma melhor compreensão da carreira docente atual – EBTT, faz-se necessário resgatar alguns dados históricos, que ilustram de forma detalhada os avanços e os retrocessos da carreira que rege os docentes do IF. Anterior a 2013, o Governo Federal sancionou diversas leis que culminaram na reestruturação da carreira docente federal, como mostra o Quadro 2:

Quadro 2 - Detalhamento e análise das Leis e Decretos de 1987, 2006, 2008, 2012, e 2013 que regem à Carreira Docente do Magistério Federal.

LEIS	DETALHAMENTO	ANÁLISE DA AUTORA
Lei 7.596 de 10/04/1987	José Sarney Altera dispositivos do Decreto Lei n. 200, de 25 de fevereiro de 1967, modificado pelo Decreto Lei n.900, de 29 de setembro de 1969, e pelo Decreto Lei n. 2.299, de 21 de novembro de 1986, e dá outras providências.	Art. 3º institui uma carreira única para todo funcionalismo público federal de educação. Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos (PUC RCE), tanto para docentes quanto para técnico-administrativos, assegurado o princípio de isonomia salarial, os mesmos critérios para ingresso nas carreiras por meio de concurso público de provas ou provas e títulos, assim como para a promoção e ascensão funcional.
Decreto 94.644 de 23/07/1987	José Sarney Aprova o Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Salários, da Lei nº 7.596, de 10/04/1987.	Esse decreto dividiu a carreira de 1º e 2º Graus em seis classes – A, B, C, D, E e Professor Titular. E o ensino era apontado como prioritário sem, no entanto, prescindir da pesquisa; A carreira do Magistério Superior também foi estruturada em quatro classes: Auxiliar, Assistente, Adjunto e Titular (cada uma com quatro níveis, exceto a classe de Titular que abrangia apenas um nível); verifica-se, ainda, a obrigatoriedade e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, diferente da carreira de 1º e 2º graus.

Lei 11.344 de 08/09/2006	Luiz Inácio Lula da Silva Dispõe sobre a reestruturação das carreiras de Especialista do Banco Central do Brasil, de Magistério de Ensino Superior e de Magistério de 1º e 2º Graus e da remuneração dessas carreiras, [...] e dá outras providências.	A reestruturação compreende as carreiras e os cargos do magistério de que tratam a Lei nº 7.596, de 10/04/1987, o Decreto 94.664, de 23/07/1987 – Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos – PUCRCE, as Leis nº 11.344, de 08/09/2006, e 11.784, de 22/09/2008, que se unificam na Carreira e Cargo de Professor Federal.
Lei 11.784 de 22/09/2008	Luiz Inácio Lula da Silva Dispõe sobre a reestruturação do Plano de Carreiras e Cargos do Magistério Federal [...] da Carreira de Magistério Superior, de que trata a Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987[...] do Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, e do Plano de Carreira do Ensino Básico Federal; [...] e dá outras providências.	Criação de duas carreiras distintas na mesma instituição, a EBTT e a do Magistério Superior, que já existia. A carreira do Magistério de 1º e 2º Graus foi reestruturada na carreira EBTT. Essa reestruturação trouxe uma maior aproximação com o ensino superior. Ambas carreiras são regidas por legislação diferentes, com ganhos e perdas também diferenciadas. Nesta lei é criada a carreira EBTT no lugar da Carreira de 1º e 2º graus.
Lei 12.772 de 28/12/2012	Dilma Rousseff 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 e sobre o Plano de Carreiras de Magistério do Ensino Básico Federal, de que trata a Lei nº 11.784, de 22 de setembro de 2008; [...] altera remuneração do Plano de Cargos Técnico Administrativos em Educação; [...] e dá outras providências.	Essa Lei regulamenta e reestrutura a carreira EBTT criada em 2008.
Lei 12.863 de 24/09/2013	Dilma Rousseff Altera a Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012, que dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; [...] e dá outras providências.	

Fonte: adaptado de Brasil (1987, 2006, 2008, 2012 e 2013).

Percebe-se que houve diversas alterações normativas que resultaram no progresso da carreira do Magistério Federal, incluindo-se, conforme visto anteriormente, a carreira docente dos IF.

2.4.1 Carreira EBTT: histórico e perspectivas

O processo de transformação das ETF em CEFET, por meio da Lei nº 8.948⁹, de 8 de dezembro de 1994 e regulamentada pelo Decreto nº 2.406, de 27 de novembro de 1997, havia dado autonomia às instituições de EP para criar cursos de nível superior. Essa transformação representa um significativo avanço para a expansão da EP, porém, de acordo com Brandão (2009), a questão da autonomia gerou grande discussão, sendo elucidada com o Decreto nº 3.462, de 17 de maio de 2000, que, ao alterar o Artigo 8o do Decreto nº 2.406, de 27 de novembro, permitiu que:

Artigo 8o - Os Centros Federais de Educação Tecnológica, transformados na forma do disposto no art. 3o da Lei no 8.948, de 1994, gozarão de autonomia para a criação de cursos e ampliação de vagas nos níveis básico, técnico e tecnológico da Educação Profissional, bem como para implantação de cursos de formação de professores para as disciplinas científicas e tecnológicas do Ensino Médio e da Educação Profissional. (BRASIL, 2000).

De acordo com os atos normativos mencionados quanto ao Decreto nº 5.224, de 1º de outubro de 2004, estabeleceram objetivos e finalidades dos CEFET. Em conformidade com o Artigo 3o do decreto acima, os CEFET tinham como características básicas a oferta de ensino superior de graduação e pós-graduação na área tecnológica. No Artigo 4o do documento em questão, eram delineados os objetivos desses centros, nos quais poderiam oferecer cursos de graduação, especialização, mestrado e doutorado na área tecnológica, além do ensino médio e técnico, FIC, EJA e outros.

Entretanto, essa autonomia dos CEFET em poder criar e extinguir cursos gerou dois grandes problemas, que para Dominik (2017, p. 87) são:

⁹ Essa mesma Lei, também instituiu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, porém essa iniciativa não perdurou, pois, os seus Artigos 1o e 2o, ainda não regulamentados, foram revogados pela Lei nº 9.649, de 27 de maio de 1998.

O primeiro: Os CEFET, gozando de sua autonomia, começaram a oferecer cursos que não eram exatamente na área tecnológica pretendida pelo Governo. O segundo: apesar de várias instituições federais de ensino profissional passarem a oferecer cursos de nível superior e de pós-graduação, a carreira dos seus docentes ainda era de Magistério de 1º e 2º Graus.

Ainda de acordo com as ideias do mesmo autor, essas questões colocadas anteriormente foram tema de grandes discussões à época – e ainda são –, na medida em que podem afetar a questão previdenciária e a tentativa de isonomia em relação à percepção de vantagens recebidas pela carreira do Magistério Superior até certa época.

Todas essas discussões resultaram na criação da Carreira EBTT e logo em seguida, cria-se os IF. A Lei nº 11.784, de 22 de setembro de 2008, criou um Plano de Carreira, incluindo o Ensino Tecnológico, o Plano de Carreira e Cargos de Magistério da EBTT, além do Plano de Carreiras de Magistério do Ensino Básico Federal. Ambos integravam ainda o Plano Único de Classificação e Redistribuição de Cargos e Empregos (PUCRCE) do Governo Federal.

A partir da criação dessa nova carreira, os professores do Magistério de 1º e 2º Graus foram orientados a migrarem para a nova carreira, sob a pena dessa ficar estagnada, uma vez que seria extinta e, conseqüentemente, não haveria ganhos, apenas se fosse criada uma lei específica para ela. No entanto, os professores que desejassem migrar para a carreira EBTT puderam optar pelo reenquadramento da carreira, o que foi feito em massa, e aqueles que acabaram de ingressar na Rede Federal seriam regidos pela nova lei, porém sem nenhuma regulamentação, na ocasião.

Porém, essa mesma lei, não avançou muito em relação à carreira de 2006, e o pouco que foi alterado, foi visto pelos docentes como um retrocesso. Uma outra preocupação dos docentes, na época, correspondia a criação da Gratificação Específica de Atividade Docente do Ensino Básico Técnico e Tecnológico (GEDBT), em substituição a vantagens acolhidas pela Carreira de 2006. Essa preocupação decorre do fato de que qualquer gratificação pode ser excluída a qualquer tempo pelo poder público, enquanto que o vencimento básico é protegido pela Constituição Federal.

No entanto, pode-se afirmar que as mudanças mais significativas que não tiveram conseqüências mais sérias para os docentes foram o interstício de 18 meses e a criação da Retribuição por Titulação (RT), em substituição à progressão por titulação.

Passados quatro anos, a carreira da EBTT foi regulamentada e reestruturada pela Lei nº 12.772, de dezembro de 2012, na qual dispõe sobre a reestruturação do Plano de Carreiras de Cargos do Magistério Federal.

Atualmente, as duas carreiras, EBTT e Magistério Superior, estão em vigência e atuam paralelamente, pois a anterior atendia somente ao Magistério de 1º e 2º graus, enquanto que a nova carreira, a de EBTT, tem permissão legal de atuação na educação básica, técnica e tecnológica, a exemplo dos IF.

A carreira de Magistério de 1º e 2º graus foi instituída nas antigas ETF, EAF, Colégios Militares e Colégio Pedro II continuando nos CEFET. Foi logo após esse processo de transformação das ETF em CEFET, que os professores do magistério do 1º e 2º graus passaram a atuar, paralelamente, no ensino superior, em função da oferta desse nível de ensino, assegurada por meio da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994 e regulamentada pelo Decreto nº 2.406, de 27 de novembro de 1997. Esse fato demarca as dificuldades que os docentes dos IF vêm enfrentando desde então.

Portanto, uma forma de minimizar esse problema foi unificar as carreiras e transformá-las na carreira EBTT, haja vista que, assim, atenderia desde a educação básica até o ensino superior (licenciaturas e tecnólogos), porém essa unificação traria algumas consequências quanto ao trabalho docente, pois é uma carreira cuja atuação não se limita apenas à EB e muito menos ao ensino superior somente. Um aspecto preocupante quanto à nova configuração da carreira EBTT, se dá pelas incongruências em relação à carreira do Magistério Superior, por isso, existem debates no sentido de unificação das carreiras do EBTT e do Magistério Superior com o intuito de correção das distorções, inclusive financeiras entre elas.

Quanto à forma de ingresso na carreira EBTT, com a Lei 12.772/2012 algumas exigências foram alteradas. Um exemplo disso foi a realização de concurso público de prova e títulos, diferente das leis anteriores. Nos dias atuais, o ingresso nos cargos de provimento efetivo de Professor da carreira EBTT ocorre no Nível 1 da Classe D I, mediante aprovação em concurso público de provas ou de provas e títulos, diferente da carreira do Magistério Superior que o ingresso é como Professor Auxiliar. A exigência para ambas as carreiras no concurso, seria titulação do diploma de curso superior em nível de graduação, ficando a cargo de cada instituição estabelecer os critérios para ingresso, de acordo com o perfil da instituição, como por exemplo, a exigência de Pós-Graduação *stricto sensu* para o ingresso na carreira ou como critério de classificação/eliminação.

Contudo, essas alterações foram bastante refutadas. Pinto (2013) pronunciou-se, afirmando que a exigência de apenas o diploma de graduação seria um desprestígio dos docentes que detém de uma maior titularidade. Vale salientar também que os docentes que ingressassem na carreira do Magistério Superior com doutorado teriam que aguardar o estágio

probatório para serem promovidos à classe de Adjunto. Sendo assim, pode-se dizer que essas questões acabam sendo desfavoráveis para as Instituições Federais de ensino que oferecem ensino superior no país. E acrescenta ainda que:

[...] desestimula a atração de jovens qualificados, atualmente realizando estágios de pós-doutorado no Brasil e em outros países, para as instituições federais. O sistema anterior permitia a entrada no nível de Adjunto e não vedava a solicitação, por algumas Unidades, de vagas nas classes de Assistente ou de Auxiliar. Tem sido prerrogativa da instituição a definição da classe de ingresso. 2. A exigência de 20 anos de experiência ou de doutorado, no tema do concurso, para o ingresso no cargo de Titular-Livre, deve ser suprimida. Ela impede a contratação de pesquisadores brilhantes, que embora não atendendo a esse critério, já tenham dado contribuições marcantes em sua área de conhecimento e pesquisa, um procedimento adotado nos países que têm tido maior sucesso em seu desenvolvimento científico e tecnológico. É fundamental para o desenvolvimento de nosso país reconhecer e premiar a competência; ao invés disso, ela é desencorajada pela Lei atual. 3. A Lei, em seu art. 21, que enumera as atividades remuneradas compatíveis com o regime de DE, deixou de incluir uma situação prevista no sistema anterior, que é a colaboração esporádica em assuntos de especialidade, devidamente autorizada pela instituição e de acordo com regras próprias. Essa possibilidade, no entanto, é a que respalda uma série de contratos em vigor – que são de interesse do país e têm sido prática corrente na Universidade --, inclusive práticas incentivadas pela Lei de Inovação Tecnológica (Lei 10.973/2004), voltadas para estimular a participação ativa de docentes das Instituições Públicas de Pesquisa em projetos que envolvam as instituições de ciência e tecnologia e empresas. A Lei aprovada está, portanto, em sentido contrário aos importantes passos dados na Lei de Inovação. (PINTO, 2013, p. 1).

Após as inúmeras críticas e pressão por parte da classe acadêmica, a Lei 12.863/2013¹⁰, contempla novamente a exigência da titulação de Doutor na área específica no concurso, para a carreira do Magistério Superior, porém essa exigência não contemplou a carreira EBTT, que permaneceu apenas com o requisito de graduação. Entretanto, cabe destacar que nos IF a única carreira vigente é a do professor da EBTT, não existindo mais concurso para a carreira do Magistério Superior.

Diante disso, entende-se que a diminuição da exigência na formação do docente ao ingressar na carreira EBTT representa a entrada de profissionais menos qualificados para o

¹⁰ Altera a Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012; altera as Leis nºs 11.526, de 4 de outubro de 2007, 8.958, de 20 de dezembro de 1994, 11.892, de 29 de dezembro de 2008, 12.513, de 26 de outubro de 2011, 9.532, de 10 de dezembro de 1997, 91, de 28 de agosto de 1935, e 12.101, de 27 de novembro de 2009; revoga dispositivo da Lei nº 12.550, de 15 de dezembro de 2011; e dá outras providências.

desenvolvimento de um modelo de educação que exige mais experiência e formação mais adequada.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e com a Lei que rege os IF, a carreira EBTT só pode ser exercida por professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas quando exercidas em estabelecimentos educativos no âmbito da EB e da EPT.

Ressalta-se, ainda, que após a aprovação da Lei que criou a carreira EBTT, as carreiras do Magistério Federal se aproximaram, devido à equiparação de salários e uma melhor estabilidade, no entanto, vale destacar que para o entendimento do Governo, há distinção entre essas carreiras, dada as diferenças de finalidades existentes entre os IF e as universidades.

Aos poucos, os professores da EBTT passaram a atuar em todos os níveis e modalidades de ensino, até chegarem ao ponto de obter certa equiparação com a carreira do Magistério Superior, inclusive a financeira. Para isso, ambas as carreiras tiveram que ao longo do seu curso, lutar pelos direitos dessa categoria, porém há muito o que ser conquistado ainda.

Com a expansão dos IF e a oferta do Ensino Superior, professores dos IF e das universidades públicas reuniram-se juntamente com o apoio de servidores técnico-administrativos e estudantes em prol de melhores condições de trabalho, assim como, a reestruturação da carreira do Magistério Federal que efetivamente atendessem as necessidades da classe, após o não cumprimento do combinado firmado em 2011, durante uma paralisação que durou catorze dias. Na ocasião, o Governo prometeu reajuste de 4% dos salários e a elaboração de um projeto para a reestruturação da carreira e por reajuste salarial a ser instaurado até o dia 31 de março de 2012.

No entanto, diversas reuniões foram realizadas sem que houvesse sido apresentada contraproposta por parte do governo, culminando em uma greve nacional. À vista disso, a greve de 2012, que durou mais de 120 dias de paralisação, superando as greves dos anos de 1991, 1998, 2001 e 2005 dos docentes da rede federal, teve como resultados de suas reivindicações a Lei nº 12.772, de 28/12/2012, sancionada pelo Governo Federal, que passou a vigorar a partir de 1/03/2013, no qual reestrutura o Plano de Carreira do Magistério Superior e do Magistério da Educação Básica Técnica e Tecnológica, porém esta reestruturação ainda não atendeu às condições básicas para que os professores desenvolvessem o trabalho de ensino, pesquisa e extensão. A prova disso são as greves que

docentes e técnicos administrativos dos IF deflagraram em anos posteriores como em 2014¹¹ e 2015¹².

Quanto à estruturação de classes na carreira EBTT, essa é composta, atualmente, pelas seguintes classes: D – I, D – II, D – III, D – IV, regulamentadas pela Lei n° 12.772/2012, na qual passa a pertencer a Carreira de Magistério do EBTT.

Quando da criação da carreira EBTT, as duas primeiras classes, D – I e D – II, eram constituídas por quatro níveis, porém, após discussões entre sindicatos e governo, ocorridas durante a greve de 2012, chegaram ao entendimento de que os professores tardariam muito tempo para alcançar o último nível da última classe, por isso, tais classes passaram a ter apenas dois níveis e não quatro como anteriormente. Já as classes subsequentes (D – III e D - IV) permaneceram desde a criação com quatro níveis, com exceção da classe Titular, com apenas um único nível, que só foi criada quase um ano depois, a partir da Medida Provisória (MP) n° 614, de 14 de maio de 2013, convertida em Lei n° 12.863, de 24 de setembro de 2013.

No entanto, as modificações mais significativas a partir das duas leis mencionadas anteriormente foram: i) a criação do cargo isolado, nas carreiras EBTT e Magistério Superior, da Classe de Professor Titular Livre, estando apto o docente com titulação em doutorado e que possua experiência na docência e na sua área de formação; ii) a Classe de Titular, na qual o professor poderá ingressar mediante promoção, diferente da lei anterior que exigia a realização de concurso público; iii) e em ambas as carreiras – EBTT e Magistério Superior – há progressão e promoção mais aceleradas, em virtude da redução de níveis.

Diante disso, é possível visualizar com mais clareza, a correlação entre as carreiras que aqui estão sendo discutidas, no Quadro 3:

¹¹A greve iniciada em 17 de maio de 2012, com apoio de dezenas de universidades e organizado pelo Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (Andes-SN), teve como reivindicações principais a reestruturação da carreira dos docentes e o reajuste salarial. O acordo entre o Governo Federal e a Federação de Sindicatos de Professores de Instituições Federais de Ensino Superior – PROIFES-FEDERAÇÃO.

¹² Greve deflagrada pelo ANDES-SN, a partir do dia 28 de maio de 2015, por tempo indeterminado.

Quadro 3 - Correlação entre as carreiras EBTT de 2008 e 2012

2008			2012		
CARREIRA	CLAS.	NÍV.	NÍV.	CLAS.	CARREIRA
Carreira do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, de que trata a Lei nº 11.784, de 22 de setembro de 2008	-	-	1 (U)	Titular	Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Plano de Carreiras do Magistério Federal, de que trata a Lei nº 12.772/2012, de 28 de dezembro de 2012
	D V	3	4	D IV	
		2	3		
	D IV	1	2	D III	
		S	1		
	D III	4	4	D II	
		3	3		
		2	2		
		1	1		
	D II	4	2	D I	
		3			
		2	1		
	D I	1	2	D I	
		4			
		3	1		
		2			
1					

Fonte: DOMINIK, (2017).

Conforme mostra o quadro acima, as mudanças consistem nas classes DI e DII que passaram a ter dois níveis apenas, as classes DIV e DV se uniram em uma única, e houve o acréscimo da Classe Titular. O professor para conseguir chegar à classe titular precisa ter a titulação de doutorado, mais dois anos no nível 4 da classe DIV e mais avaliação de desempenho com a defesa de memorial ou tese inédita.

Em se tratando de progressão funcional na carreira EBTT, essa depende de diversos mecanismos: como a transição entre as carreiras, a titulação e o merecimento, incluindo tempo de exercício em determinado nível e avaliação de desempenho.

A progressão na carreira EBTT dá-se por meio de progressão e promoção¹³, sendo a primeira referente à elevação de nível de vencimento na mesma classe; e a segunda, à elevação de uma classe para outra subsequente, via avaliação de desempenho e interstício.

Na carreira de 2008, o interstício era de apenas 18 meses, porém, com a lei subsequente, 2012, este critério é alterado para 24 meses e é mantido na lei de 2013, exceção somente para os docentes que já estavam na carreira antes de 1º de março de 2013 e que tiveram o direito adquirido.

Essas últimas alterações são justificadas pelo governo como reparo pela diminuição de níveis nas duas primeiras classes, ou seja, a promoção nas duas primeiras classes tem seu

¹³ A progressão entre níveis é denominada progressão e a progressão entre classes passou a se chamar promoção a partir da validade da Lei nº 12.772/2012. Na verdade, ambas são uma progressão, porém, a progressão que dá acesso a uma nova classe foi intitulada promoção. DOMINIK, 2017, p. 187.

tempo de espera total reduzido, porém essa justificativa não foi bem aceita, tendo em vista que os docentes com mais tempo de serviço tiveram que passar 18 meses em cada nível (quatro níveis) o que equivale a 6 anos para mudança de classe, pois o tempo e o recurso financeiro perdidos não serão ressarcidos.

Um outro aspecto desfavorável com a lei de 2012 é a questão de os docentes que ingressaram após março de 2013, tanto para carreira da EBTT quanto para a do Magistério Superior, foram incorporados nas posições iniciais de suas carreiras, mesmo que a titulação permitisse ser incorporado em posições mais elevadas. Essa normativa legal acaba ocasionando uma discrepância salarial entre os servidores com atribuições e responsabilidades equivalentes.

Como forma de dirimir essa situação, o governo determina que os docentes da carreira EBTT, aprovados em estágio probatório, sejam enquadrados de qualquer nível da Classe D I para o nível 1 da classe D II, pela apresentação de título de especialista; e, de qualquer nível das Classes D I e D II, para o nível 1 da classe D III, pela apresentação de título de mestre ou doutor.

Essa exigência do fim do estágio probatório para ter direito à promoção acelerada só não abrange os docentes que já estavam em pleno exercício em 1º de março de 2013 ou na data de publicação da lei de 2013, pois, ao ingressarem na carreira, já podem ser promovidos de acordo com a titulação.

Quanto à Avaliação de Desempenho da carreira atual, esta é regida pelos seguintes atos normativos: Lei nº 12.772/2012, Portaria MEC nº 554/2013 e Decreto nº 7.806/2012. A Lei supracitada traz o seguinte dispositivo:

Lei nº 12.772/2012:

Artigo 14 - § 4º - As diretrizes gerais para o processo de avaliação de desempenho para fins de progressão e de promoção serão estabelecidas em ato do Ministério da Educação e do Ministério da Defesa, conforme a subordinação ou vinculação das respectivas IFE e deverão contemplar as atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão, cabendo aos conselhos competentes no âmbito de cada Instituição Federal de Ensino regulamentar os procedimentos do referido processo. (BRASIL, 2012).

Quanto aos critérios a serem avaliados, a mesma Lei dispõe:

Art. 7º - A avaliação para a progressão funcional nas Classes DI, DII, DIII e DIV da Carreira de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, levará em consideração, entre outros, os seguintes elementos:

I - atuação no ensino básico, técnico e tecnológico, em todos os níveis e modalidades, observando normatização interna relativa à atividade docente na IFE;

- II - desempenho didático, avaliado com a participação do corpo discente, conforme normatização própria da IFE;
 - III - orientação de estudantes em estágios, monitorias, bolsas de pesquisa e inovação, bolsas de extensão, projetos integradores, trabalhos de conclusão de cursos e na pós-graduação lato e stricto sensu;
 - IV - participação em bancas examinadoras de monografia, de dissertações, de teses e de concurso público;
 - V - cursos ou estágios de aperfeiçoamento, especialização e atualização, bem como obtenção de créditos e títulos de pós-graduação stricto sensu, exceto quando contabilizados para fins de promoção acelerada;
 - VI - produção científica, técnica, tecnológica ou artística;
 - VII - participação em projetos de inovação tecnológica;
 - VIII - atividade de extensão à comunidade, de cursos e de serviços tecnológicos;
 - IX - exercício de funções de direção, coordenação, assessoramento, chefia e assistência na própria IFE ou em órgãos dos Ministérios da Educação, da Cultura e da Ciência, Tecnologia e Inovação, ou outro relacionado à área de atuação do docente;
 - X - representação, compreendendo a participação em órgãos colegiados na IFE ou em órgão dos Ministérios da Educação, da Cultura e da Ciência, Tecnologia e Inovação, ou outro relacionado à área de atuação do docente, na condição de indicados ou eleitos; e
 - XI - demais atividades de gestão no âmbito da IFE, podendo ser considerada a representação sindical, desde que o servidor não esteja licenciado nos termos do art. 92 da Lei nº 8.112, de 1990.
- Art. 11 - O processo de avaliação de desempenho acadêmico será acompanhado pela Comissão Permanente de Pessoal Docente, constituída conforme o art. 26 da Lei nº 12.772, de 2012. (BRASIL, 2012).

Vê-se, no entanto, há pluralidade de requisitos que compõem a avaliação de desempenho que poderá resultar na progressão funcional docente. Houve, com a Lei nº 12.772/2012, ampliação desses requisitos, tais como: assiduidade, responsabilidade e qualidade do trabalho e atividades ligadas ao desempenho didático, orientações, participação em bancas, aperfeiçoamento, produção, gestão, representação, dentre outros, considerando-se o princípio da eficiência na prestação dos serviços públicos, disposto no artigo 37 da Constituição Federal.

Uma outra questão diz respeito à remuneração da carreira EBTT que passa a ser constituída de Vencimento Básico (VB) e Retribuição por Titulação (RT), nos termos da Lei nº 12.772/2012, alterada pela Lei 12.863/2013. Houve incorporação da Gratificação Específica de Atividade Docente do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (GEDBT) ao VB, o que passa a ser uma grande conquista na carreira docente. A remuneração depende do regime de trabalho de cada docente, assim como do seu posicionamento na carreira.

Um ponto que merece destaque, na carreira EBTT, é a criação da RT de Reconhecimento de Saberes e Competências (RSC), em que os docentes da EBTT, podem

ter seus vencimentos acrescidos de uma RT mediante uma série de requisitos que comprovem seus Saberes e Competências, conforme Lei nº 12.772/2012. Essa mesma Lei prevê que o docente só poderá obter o RSC referente ao título imediatamente acima daquele que possui, ou seja, os professores que não tem especialização recebem a devida RT de especialista (RSC I), assim como os professores especialistas recebem como mestre (RSC II), e os mestres fazem jus à RT de doutor (RSC III), desde que cumpra os requisitos necessários estabelecidos pelos critérios de avaliação de cada instituição. Vale destacar, que em nenhuma hipótese o RSC poderá ser utilizado para fins de equiparação de titulação para cumprimento de requisitos para a promoção na Carreira.

De acordo com o art. 2º da Resolução 15/2014 CONSUP/IFRN, RSC é o “processo de seleção pelo qual são reconhecidos os conhecimentos e habilidades desenvolvidos a partir da experiência individual e profissional do pessoal docente, bem como no exercício das atividades realizadas no âmbito acadêmico”. (IFRN, 2014).

Para Rangel e Canello (2012, p. 12), o RSC teria como objetivo:

A intenção desse novo sistema é apurar os conhecimentos e capacidades acumulados pelo docente, mas que não estão formalmente ligados a um título de pós-graduação. Essa sistemática restringe-se a tal finalidade, não podendo o RSC ser utilizado para cumprimento de requisitos de promoção na carreira. Assim, os saberes e competências reconhecidos não permitem o acesso à classe de Professor Titular, sendo necessária a titulação de doutorado. O RSC poderá ser concedido pela IFE de lotação do professor nos níveis I, II e III, obedecendo, para o pagamento da RT, a seguinte equivalência: RSC - I + Graduação = Especialização; RSC - II + Especialização = Mestrado; RSC - III + Mestrado = Doutorado.

O RSC não só traz aumentos remuneratórios, mas também traz em sua concepção a ideia de ser um instrumento de valorização dos professores do EBTT, considerando que essa nova carreira focada com prioridade no regime de dedicação exclusiva e no tripé ensino, pesquisa e extensão, os docentes levariam muito mais tempo para qualificar-se, como revela a Cartilha do RSC elaborada pela ADURN:

Quanto tempo seria necessário para que os novos servidores, recém contratados, tivessem a oportunidade de se qualificarem? Qual a capacidade do Sistema Educacional (CAPES, CNPq e outros órgãos de financiamento da pesquisa) gerar bolsas suficientes para esta demanda? Como liberar os novos docentes, contratados apenas com graduação no forte processo de expansão realizado? Quantos anos mais serão necessários para que esta demanda seja satisfeita? Considerando que em sua grande maioria as novas escolas são

formadas com um quadro de docentes novos, como manter as atividades, e ao mesmo tempo liberar estes docentes para qualificação? PROIFES [2016?].

Essa mesma cartilha também ressalta a importância desse processo para os professores da EBTT,

Reconhecimento de Saberes e Competências surgiu como uma alternativa para corrigir uma injustiça - a ausência de condições e incentivos para os professores se qualificasse, revelou-se como alternativa para que esta injustiça não continuasse sendo perpetrada contra os jovens professores que entraram ou estão entrando na Rede Federal do EBTT. Mais do que isto, pautou uma nova necessidade: passou a ser o motor a impulsionar a exigência de um Plano de Capacitação por parte do Ministério da Educação e das Reitorias dos Institutos Federais. Enquanto isto não se viabiliza, o RSC poderá ser a alavanca incentivadora para que os docentes tenham seu trabalho valorizado, além de ajudar nas condições para que alternativas de qualificação sejam buscadas pelos próprios professores. PROIFES [2016?].

Mesmo tendo sido dito as razões que ocasionaram o RSC, há autores que têm um posicionamento contrário e que levantam questionamentos que para eles são problemáticos, como é o caso de Costa (2016, p. 114) quando fala sobre o RSC,

Primeiro, cria uma situação de insatisfação entre os docentes da carreira MS que possuem título de doutor, que, para ter seus rendimentos melhorados, precisam recorrer a anos de estudo e dedicação; segundo, propicia insatisfação aos docentes MS, que não possuem este título e percebem que os colegas de trabalho, de uma outra carreira/EBTT, dentro da mesma instituição e que desenvolvem as mesmas atividades, têm uma vantagem que não lhes é permitida; terceiro, os professores MS que não possuem formação *stricto sensu* mesmo progredindo na carreira não podendo ascender na carreira como é permitido ao professor EBTT; quarto, a RSC torna obsoleta a formação/qualificação docente e traz acomodação aos que, mesmo sem o título, recebem valores similares aos que o possuem, o que compromete a qualidade do ensino, visto que se espera que a formação no nível de mestrado e doutorado traga benefícios para a prática pedagógica.

Portanto, vale evidenciar que o RSC é um processo que acaba deixando, principalmente os docentes com titularidade de doutor, insatisfeitos, pois não são contemplados com aumentos remuneratórios mediante esse processo por seus conhecimentos e habilidades desenvolvidos e a participação em programas e projetos institucionais, no entanto vale ratificar que esse incentivo não se equipara a título e que foi pensado como uma maneira de valorizar os

professores EBTT, além de possibilitar que eles próprios busquem por melhores qualificações, enquanto os incentivos institucionais não os possibilitam, por tudo o já exposto.

Já com relação à jornada de trabalho, pode-se dizer que essa é um dos fatores com implicações diretas no trabalho docente. As Leis 12.772/2012 e 12.863/2013 estabelecem que a jornada de trabalho dos docentes da EBTT é de 40 horas semanais com Dedicção Exclusiva (DE) ou tempo parcial de 20 horas. Há também o regime integral de 40 horas semanais, sem DE, no entanto, só é permitido excepcionalmente em algumas áreas com características específicas e dependerá da aprovação no colegiado superior da instituição, conforme pode ser vista na lei¹⁴ que regulamenta a carreira EBTT.

As carreiras sofreram diversas alterações quanto à jornada de trabalho: somente em 1987, que as atividades de pesquisa e extensão começaram a ganhar espaço e o ensino superior só foi evidenciado a partir da carreira de 2008. Em 2012, além das atividades docentes executadas no âmbito de ensino, pesquisa e extensão, foram incluídas as atividades de representação institucional, nos colegiados, nas comissões especiais, nos sindicatos, dentre outros.

Tais mudanças legislativas aproximaram ainda mais as atividades docentes da Carreira EBTT às da Carreira do Magistério Superior. Dentre os atos normativos mais importantes, estão:

Lei nº 12.772/2012:

Art. 2º - São atividades das Carreiras e Cargos Isolados do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal aquelas relacionadas ao ensino, pesquisa e extensão e as inerentes ao exercício de direção, assessoramento, chefia, coordenação e assistência na própria instituição, além daquelas previstas em legislação específica.

§ 1º - A Carreira de Magistério Superior destina-se a profissionais habilitados em atividades acadêmicas próprias do pessoal docente no âmbito da educação superior.

§ 2º - A Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico destina-se a profissionais habilitados em atividades acadêmicas próprias do pessoal docente no âmbito da educação básica e da educação profissional e tecnológica, conforme disposto na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e na Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.

¹⁴ No § 3º da Lei 12.772/2012 diz que os docentes em regime de 20 (vinte) horas poderão ser temporariamente vinculados ao regime de 40 (quarenta) horas sem dedicação exclusiva após a verificação de inexistência de acúmulo de cargos e da existência de recursos orçamentários e financeiros para as despesas decorrentes da alteração do regime, considerando-se o caráter especial da atribuição do regime de 40 (quarenta) horas sem dedicação exclusiva, conforme disposto no § 1º, nas seguintes hipóteses: I ocupação de cargo de direção, função gratificada ou função de coordenação de cursos; ou II participação em outras ações de interesse institucional definidas pelo conselho superior da IFE. (BRASIL, 2012, p. 6).

Lei nº 9.394/1996 (LDB):

Art. 13 - Os docentes incumbir-se-ão de:

I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; III - zelar pela aprendizagem dos alunos; IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Portaria MEC/SETEC nº 17/2016:

Art. 3º - São consideradas atividades docentes aquelas relativas ao Ensino, à Pesquisa Aplicada, à Extensão e as de Gestão e Representação Institucional.

Art. 4º - As Atividades de Ensino são aquelas diretamente vinculadas aos cursos e programas ofertados pela instituição, em todos os níveis e modalidades de ensino, tais como: I - Aulas em disciplinas de cursos dos diversos níveis e modalidades da educação profissional, científica e tecnológica, presenciais ou a distância, regularmente ofertados pela instituição com efetiva participação de alunos matriculados; II - Atividade de preparação, manutenção e apoio ao ensino; III - Participação em programas e projetos de Ensino; IV - Atendimento, acompanhamento, avaliação e orientação de alunos, incluindo atividades de orientação de projetos finais de cursos técnicos, de graduação e de pós-graduação, bem como orientação profissional nas dependências de empresas que promovam o regime dual de curso em parceria com a instituição de ensino; V - Participação em reuniões pedagógicas.

Parágrafo único - A regulamentação da atividade docente em cursos a distância deverá ser definida em regulamento próprio, a ser proposto pelo Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF), buscando a sua institucionalização, no prazo de 180 (cento e oitenta) dias a contar da publicação desta Portaria.

Art. 5º - As atividades de Pesquisa Aplicada são aquelas de natureza teórica, metodológica, prática ou empírica a serem desempenhadas em ambientes tecnológicos ou em campo.

Parágrafo único - As atividades de Pesquisa Aplicada devem envolver docentes, técnico-administrativos e discentes, visando à produção técnica, científica, tecnológica e inovadora, com ênfase no atendimento das demandas regionais, observando-se aspectos técnicos, políticos, sociais, ambientais e econômicos, incluindo aquelas em parcerias com empresas e outras instituições.

Art. 6º - As atividades de Extensão são aquelas relacionadas à transferência mútua de conhecimento produzido, desenvolvido ou instalado no âmbito da instituição e estendido a comunidade externa.

Parágrafo único - As atividades de Extensão devem envolver docentes técnico-administrativos e discentes, por meio de projetos ou programas, prestação de serviços, assessorias, consultorias ou cursos, com ênfase no desenvolvimento regional, observando-se aspectos técnicos, culturais, artísticos, políticos, sociais, ambientais e econômicos.

Art. 7º - As atividades de pesquisa e extensão deverão ser tratadas na forma de projetos.

§ 1º - Os projetos de pesquisa e extensão deverão ser registrados em sistema oficial da Instituição, possibilitando acesso público.

§ 2º - Os projetos de pesquisa e extensão deverão ser formalizados e conter pelo menos as seguintes informações: título, descrição, público-alvo, participantes, data de início, data final, resultados esperados no semestre, resultados esperados ao término do projeto e carga horária semanal e semestral prevista para cada participante.

§ 3º - A instituição deve realizar seminários para divulgação dos projetos de pesquisa e extensão.

Art. 8º - As atividades de Gestão e Representação Institucional são aquelas de caráter continuado ou eventual, gratificadas ou não, providas por ato administrativo da própria instituição ou de órgão do governo federal.

Com relação à portaria do MEC/SETEC nº 17/2016, esta veio resolver algumas questões que ficaram pendentes de normatização após o advento da Carreira de 2012. Além dos limites de horas-aulas, a legislação ainda previu a possibilidade de se instituir até uma hora adicional para preparação de aulas, o que já era informalmente feito em muitas instituições. Também previu que, conforme a relação de alunos por professor fosse alcançada, o limite poderia ser reduzido para 8 horas semanais. Em outras palavras, caso haja uma relação professor-aluno maior que o estabelecido em lei, o professor poderá ministrar 8 ou 9 horas-aulas semanais.

Porém, é preciso dar um destaque especial para o cumprimento da Resolução 32/2017-CONSUP, de 17 de julho de 2017, que trata da regulamentação do Plano Individual de Trabalho (PIT) e do Relatório Individual de Trabalho (RIT), e ao Ponto Eletrônico do Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP). Uma das questões bastante discutidas entre os professores do IFRN é a necessidade do controle de frequência via ponto eletrônico, porém a preocupação maior decorre do fato de alguns docentes do Ensino Médio não conseguirem fechar a carga horária definida de 53 ou de 40 horas, porque a maioria dos professores de nível médio só atuam na área do Ensino.

O PIT e o RIT Docente são regulamentados pela Resolução 32/2017 e segue os preceitos da Portaria 17/2016-SETEC/MEC, que estabelece as diretrizes gerais para a regulamentação das atividades docentes no âmbito da RFEPC. De acordo com a Resolução 32, o PIT é o documento elaborado pelo docente, que relaciona as atividades planejadas e que serão desenvolvidas ao longo do semestre letivo. Já o RIT é um relatório que descreve, sucintamente, as atividades desenvolvidas pelo docente, ao final de cada semestre letivo.

O que se discute na instituição, é que esse sistema do PIT e RIT não traduz a natureza do trabalho docente. De acordo com o pronunciamento da Coordenação Geral do SINASEFE/Natal, em uma reunião entre o SINASEFE Natal e a Reitoria do IFRN, no dia 28 de dezembro de 2017, “esse instrumento de controle só engessa o fazer docente e essa burocracia sufoca o carro chefe da instituição, que são as atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão”.

Uma outra questão bastante discutida entre os professores da carreira EBTT é o registro das atividades docentes, via ponto eletrônico, por parte de alguns IF¹⁵. Há essa fervorosa discussão em virtude da incompatibilidade das atividades exercidas pelos professores e o controle de frequência, haja vista que essa obrigatoriedade não se estende aos docentes da Carreira do Magistério Superior, pois, estes são isentos do ponto docente. Entende-se, portanto, que esse duplo controle de atividades dos docentes (ponto eletrônico e a obrigatoriedade dos documentos PIT e RIT) não atende a dimensão da vida acadêmica dos professores.

As discussões são no sentido de aplicar à Carreira EBTT o mesmo preceito legal de isonomia e de tratamento aplicado à Carreira do Magistério Superior.

Tendo em vista que diversos atos normativos – Decreto 1.590/1995; Decreto 1.867/1996; Lei 8.112/1990 - mencionam a assiduidade como critério a ser analisado na avaliação de desempenho para fins de progressão funcional, começou-se a se pensar em formas de fiscalização do servidor quanto ao controle de ponto, de assiduidade e pontualidade.

Quanto à legislação relacionada aos professores EBTT ainda não houve alteração quanto à desnecessidade de comprovação de frequência, portanto, os mesmos ainda estão sujeitos ao controle, hoje, efetuado pelo ponto eletrônico, conforme o Decreto 1867/1996.

Além disso, há diversos pareceres oficiais (AGU, Procuradorias) mencionando tal incompatibilidade e opinando sobre a dispensa do controle de frequência dos docentes EBTT. Há, inclusive, ato do próprio MEC mencionando tal desnecessidade: o Termo de Acordo 19/2015 do MEC/MPOG e entidade representativa:

Termo de Acordo nº 19/2015 entre MEC/MPOG e entidade representativa:
Cláusula sexta. O controle de frequência do professor da carreira do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico terá o mesmo tratamento hoje dado ao professor da Carreira de Magistério Superior, com alteração da legislação pertinente. (BRASIL, 2015).

¹⁵ Já há alguns IF que conseguiram a isenção do registro de atividade via ponto eletrônico por parte dos docentes, a exemplo do IFRS e IFSP.

Observando-se o incômodo que a instalação do ponto eletrônico traz aos docentes e à possível ineficiência da atividade docente – já que muitas das atividades docentes não são possíveis serem registradas, a exemplo das atividades externas. Com isso, pode-se afirmar que tal forma de controle poderia ser substituída por uma forma de controle mais eficaz: controle de produtividade, metas de desempenho.

Um outro destaque é em relação ao desenvolvimento de ações para a formação continuada de professores, pois verificou-se que na carreira EBTT é contemplada licença com ou sem remuneração para atividades de formação continuada. Contudo, para que o professor possa realizar curso de pós-graduação *stricto sensu*, devem ser observadas as condições da regulamentação própria de cada instituição de ensino.

Segundo Brito e Caldas (2016), os professores estão cada vez mais buscando qualificar-se, aumentando, conseqüentemente, o número de servidores com elevação do nível de escolaridade. Nesse sentido, os planos de carreiras devem ser considerados um grande incentivo para o reconhecimento da docência como profissão, refletindo na elevação da qualidade do ensino e do serviço público do país. Nesta perspectiva, o desenvolvimento profissional docente pode ser um estímulo para melhorar a prática profissional e conhecimentos profissionais com o objetivo de aumentar a qualidade docente.

Portanto, para que o docente possa desenvolver a sua prática educativa de forma satisfatória, faz-se necessário, entre outros aspectos, (re)pensar à formação inicial e continuada desse profissional, oferecer condições de trabalho e de desenvolvimento profissional por meio da carreira.

O próximo capítulo apresenta dialoga com teóricos que tratam sobre as concepções de formação, formação de professores ademais da concepção de desenvolvimento profissional docente. Também é apresentado as políticas de ações do IFRN voltadas para o desenvolvimento profissional dos participantes dessa pesquisa.

3. POLÍTICAS DE AÇÕES FORMATIVAS DO IFRN VOLTADAS PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Atualmente, a facilidade de acesso às informações e ao conhecimento expande-se, ao mesmo tempo, em que acontecem rápidas transformações na organização econômica, política, social, cultural, científica e tecnológica de uma sociedade.

Desse modo, a atual sociedade se caracteriza como Sociedade da Informação ou Sociedade do Conhecimento (CASTELLS, 2002) e diante dessa configuração, vivenciamos o paradigma da informação, no qual essas frenéticas transformações são movidas e, fortemente, impulsionadas pelas relações com a economia e com a sociedade.

Com isto, observa-se que as profundas mudanças são ocasionadas pela hegemonia político-econômica dos países membros da cúpula dominante, entre os quais se inserem os países ricos e os organismos¹⁶ internacionais de financiamento. Nos fóruns internacionais representados por líderes de grupos econômicos dominantes, a exemplo do G20¹⁷, são firmados acordos internacionais, visando o processo evolutivo de mundialização da economia e o desenvolvimento econômico dos países, principalmente daqueles considerados subdesenvolvidos ou em desenvolvimento. Dessa forma, as definições de políticas públicas são influenciadas pelos ideais neoliberais e implementadas nos diferentes países, tendo uma grande influência nas políticas educacionais, especialmente, a partir da década de 1990, no final do século XX e início do século XXI (BARROS, 2016).

Em uma sociedade marcada pela hegemonia do capital, a oferta do ensino e a qualidade não são as mesmas coisas para todas as classes, diferenciando-se segundo as condições socioeconômicas e culturais. Portanto, não há como não perceber que a divisão social do saber também é diferenciada. À vista disso, é estabelecida uma relação desigual de poder, e na particularidade da educação, a égide do sistema hegemônico submete os processos a seus interesses, agravando o fenômeno da exclusão social.

O Brasil tem demonstrado, em sua história, os passos e a direção que a educação tem seguido no sentido de privilegiar claramente as elites condutoras e o trabalho intelectual em

¹⁶ Destacamos o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BIRD), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Organização das Nações Unidas para educação, ciência e cultura (UNESCO), dentre outros organismos internacionais.

¹⁷ Grupo dos 20 (G20) é um fórum que reúne os principais países industrializados e emergentes do planeta.

detrimento do trabalho manual e a escolarização das camadas populares, menos favorecida econômica e socialmente.

Historicamente, o trabalho manual acabou sendo destinado às classes menos favorecidas economicamente e aos pobres e abandonados, desvalidos da sorte, enquanto que o trabalho intelectual era reservado aos homens livres, pertencentes à elite da sociedade brasileira, como aponta Cunha (2005, p. 2):

Embora saibamos que houve trabalho livre desde o início da colonização, assim como a escravatura persistiu de fato, ainda que não de direito, depois de 1888, cumpre destacar que a sanção jurídico-política operou como um importante elemento de reforço das representações sociais que depreciavam o trabalho manual. Considerada coisa própria de escravo, a atividade artesanal e a manufatureira acabavam abandonadas pelos trabalhadores brancos e livres, de modo que elas iam inexoravelmente para as mãos dos africanos e seus descendentes.

A dicotomia social, presente na história do nosso país, imprimiu também suas marcas na formação do sistema educacional brasileiro ao assegurar, por meio de instrumentos legais, a manutenção de direitos àqueles oriundos das classes sociais detentoras dos meios de produção e consolidar o fosso existente entre os mais pobres, aos quais seria destinada uma educação puramente técnica e voltada para um fim em si mesma (o ingresso no mercado de trabalho) e os mais ricos, aos quais deveriam ser dadas amplas condições para o acesso ao ensino superior.

Destarte, a sociedade brasileira vem passando por consideráveis transformações, especialmente em decorrência da globalização. No cenário educacional, essas incontáveis mudanças acabam por prejudicar diretamente na dinâmica formativa, na estrutura e na organização dos sistemas de ensino, no desenho curricular dos cursos ofertados, na formação docente – inicial e continuada – e na (re)definição da identidade e do profissionalismo dos professores, dentre outros aspectos, principalmente, no que tange aos cursos de formação profissional.

Para Moura (2014, p. 93):

A pedagogia do capital agora é mais ampla, pois o regime de acumulação flexível ou toyotismo, sucessor do taylorismo-fordismo, saiu da fábrica e está presente em todos os espaços de sociabilidade humana na atual sociedade neoliberal. A exacerbação das contradições entre capital e trabalho engendradas pela acumulação flexível também ampliam as possibilidades de adesão, de consentimento ou de resistência contra-hegemônica ao capital.

Entende-se que, nesta conjuntura ancorada nos interesses do sistema capitalista, a EP necessita de uma atenção especial e novos desafios são lançados àqueles que se ocupam com esse campo da educação. Destaque especial cabe ao papel dos professores da EP, que necessitam atuar tendo em vista o novo modelo. Sendo assim, cabe compreender o conceito de formação para melhor relacioná-lo ao exercício da docência e, assim, perceber que a formação de professores não é um processo estático, mas um processo que intercorre ao passo do desenvolvimento pessoal e profissional do indivíduo, porém muitos fatores, como as influências e o contexto histórico, podem influenciar esse desenvolvimento.

3.1 Discutindo o conceito de formação e formação de professores

Todas essas mudanças de ordem econômica, política, social, cultural, científica e tecnológica de uma sociedade implicam na formação do professor, e em certa medida, na natureza do trabalho docente e no seu desenvolvimento profissional.

Reconhece-se a necessidade de uma formação, sobretudo num mundo em que a informação chega cada vez mais com celeridade e facilidade, portanto, nos faz perceber o quanto desconhecemos e o quanto precisamos conhecer, de modo a democratizar cada vez mais, o acesso das pessoas à cultura, à informação e ao trabalho.

Mas, afinal, o que se entende por formação? Que conceitos podem ser construídos e reconstruídos a respeito desta temática, a fim de evitar que se distancie do âmbito educacional?

A necessidade de tecer algumas considerações acerca do conceito de formação docente se justifica pela centralidade dessa seção de dissertação, bem como por entender que nas mais variadas atividades humanas e pelo alto grau das suas complexidades, a questão da formação necessita ser compreendida a partir das suas múltiplas particularidades. Diante disso, várias considerações de autores que tratam a respeito do conceito de formação e formação de professores são apresentadas.

Segundo García (1999, p. 19), a formação geralmente está associada a alguma atividade, sempre que se trate de formação para algo, que pode ser compreendida a partir de três vertentes: a primeira como função social de transmissão de saberes, de saber-fazer ou do saber-ser que se exerce com o desígnio de alcançar as capacidades propostas nas finalidades educacionais do sistema socioeconômico, ou da cultura dominante. Essa formação compreende os conceitos, os procedimentos e às atitudes, respectivamente, a medida que responde às

perguntas: O que se deve saber? O que se deve saber fazer? E como se deve ser? A segunda vertente é o processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa, no qual esse processo se realiza em decorrência de um processo de maturação interna e das possíveis experiências dos sujeitos. Por último, a formação como instituição, quando nos referimos à organização da entidade que planeja e desenvolve as atividades de formação.

Garcia (1999) ressalta, ainda, que a formação pode adotar diferentes aspectos, de acordo com o sentido que se atribui ao objeto da formação - a formação que se oferece, organiza exteriormente ao sujeito, ou a concepção que se tem do sujeito - a formação que se ativa como iniciativa pessoal.

Corroborando com Garcia (1999), para que uma ação de formação ocorra, é necessário que se produzam mudanças através de uma mediação na qual há participação consciente do formando e uma necessidade irrefutável do formando e do seu formador de atingir os objetivos estabelecidos. Aferimos, também, que essa inter-relação (formando – formador, formando – formando) promove contextos de aprendizagem que vão facilitando o complexo desenvolvimento dos indivíduos que formam e que se formam.

Diante do que foi exposto, é possível compreender que o conceito de formação é susceptível a múltiplas interpretações, apresentando-se como um fenômeno complexo. Porém, tem sido recorrente relacionar o seu conceito ao de desenvolvimento pessoal e profissional. Para (ZABALZA; GONZÁLEZ *apud* GARCÍA, 1999, p. 19) “o processo de desenvolvimento que o sujeito humano percorre até atingir um estado de plenitude pessoal” ou então “a formação, desde a Didática, diz respeito ao processo que o indivíduo percorre na procura da sua identidade plena de acordo com alguns princípios ou realidade sociocultural”. Também do ponto de vista de Ferry (1991, p. 43) “forma-se nada mais é senão um trabalho para si mesmo, livremente imaginado, desejado e procurado, realizado através de meios que são oferecidos ou que o próprio procura”.

Assim, percebe-se a existência de um componente pessoal inequívoco na formação, que para (ZABALZA; GONZÁLEZ *apud* GARCÍA, 1999, p. 19) esse componente se liga a um discurso axiológico referente às finalidades, metas e valores e não meramente técnico-instrumental. O mesmo autor elucida que o processo de desenvolvimento que o sujeito humano percorre até atingir um estado de plenitude pessoal:

Inclui problemas relativos aos fins e/ou modelos a alcançar, os conteúdos / experiências a assumir, às interações sujeito-meio, aos estímulos e plano de apoio no processo. Mantém relação com o ideológico-cultural, como espaço

que define o sentido geral dessa formação como processo (ZABALZA; GONZÁLEZ *apud* GARCIA, 1999, p. 19).

Mediante as reflexões acerca da concepção de formação, não se deve pensar que a existência de um componente pessoal da formação transcorra unicamente de modo autônomo. Para compreender essa concepção de formação, Debesse, (1982 *apud* Garcia, 1999, p. 19) faz distinção entre três concepções: autoformação, heteroformação e interformação¹⁸. No entanto, o que se pode afirmar é que a necessidade de aprender, e muitas vezes de desaprender para aprender novamente, ao longo da vida, é fator *sine quo non* para o desenvolvimento profissional de todo indivíduo, independente da sua área de atuação.

À luz dessa reflexão, é preciso evidenciar, que, quando destacamos a formação docente, podemos estar adotando posições epistemológicas, ideológicas e culturais em relação à docência, ao professor e aos alunos. Logo, a formação de professores deve propiciar situações que permitam 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).

Evidencia-se nas falas dos autores citados anteriormente a recorrência dada à dimensão pessoal, posto que essa dimensão é como elemento motivador das discussões propiciadoras do surgimento das teorias da formação. Assim, caracteriza-se a formação docente como um dos campos teóricos da formação que vem se constituindo na concepção como:

[...] uma área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da didática e da organização escolar, estuda os processos através dos quais os professores em formação ou em exercício se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permita intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem. (GARCIA, 1999, p. 26).

¹⁸ Debesse (1982 *apud* Garcia 1999, p.19) faz distinções entre autoformação, heteroformação e/ou interformação, esclarecendo que além dos componentes pessoais de formação, estão nestes conceitos as relações entre os sujeitos. Na autoformação o indivíduo participa de forma independente e tendo sob o seu próprio controle os objetivos, os processos, os instrumentos e os resultados da própria formação. Em contrapartida, a heteroformação é organizada e desenvolvida de modo exógeno, sofrendo interferência de especialistas e/ou teorias diversas, sem maior envolvimento do sujeito que participa. Por sua vez, a interformação é a ação educativa que ocorre entre os futuros professores ou entre professores em fase de atualização de conhecimentos apoiada pela equipe pedagógica.

Ainda nessa mesma perspectiva da importância de uma formação, sabe-se que esta não comporta um conceito unívoco, pois, ela é complexa, dinâmica e constituída de muitos valores, crenças pessoais ancoradas nas experiências que cada indivíduo tem enquanto pessoa e enquanto profissional.

Nesse sentido, as perguntas sobre o conceito de formação de professores se evidenciam, pois, ao refletir sobre essa questão, percebe-se que trata de um conjunto de virtualidades, concepções e perspectivas. E por mais complexo que seja, é possível, na visão de Garcia (1999), encontrar uma definição para o tema, senão vejamos:

[...] a formação apresenta-se nos como um fenômeno complexo e diverso sobre o qual existem apenas escassas conceptualizações e ainda menos acordo em relação às dimensões e teorias mais relevantes para a sua análise. [...] em primeiro lugar a formação como realidade conceptual, não se identifica nem se dilui dentro de outros conceitos que também se usam, tais como educação, ensino treino, etc. Em segundo lugar, o conceito formação inclui uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global que é preciso ter em conta face a outras concepções eminentemente técnicas. Em terceiro lugar, o conceito formação tem a ver com a capacidade de formação, assim como com a vontade de formação (GARCÍA, 1999, p. 21-22).

Seguindo uma perspectiva crítica, vale destacar a importância em reconhecer e em fazer uma autorreflexão acerca da vida enquanto aluno e enquanto professor, pois o ato de ensinar não se restringe a aplicar cegamente uma teoria, nem se contentar com um modelo, sobretudo, implica na resolução de problemas, na tomada de decisões, no agir em situações indeterminadas e muitas vezes emergentes (Perrenoud, 1993).

Na compreensão de Dewey (1976) o arcabouço teórico serve de direção para o aprofundamento da experiência, porém uma experiência só será efetivamente educativa, caso se fundamente no princípio da continuidade e da interação, por isso que esse autor já evidenciou que um professor pode ter dez anos de experiência, ou poderá ter um ano de experiência repetido dez vezes. Mas, é necessário pontuar que o exercício profissional deve propiciar ao professor condições de refletir na, e sobre a sua prática, no intuito de que essa formação transcorra ao longo de toda a sua carreira profissional docente.

Portanto, analisar o conceito de formação requer compreender sobre alguns princípios que fundamentam as diversas concepções. Para Garcia (1999), esses princípios relacionam-se com a questão da continuidade e integralidade entre a formação inicial, e com o desenvolvimento pessoal e profissional do indivíduo.

Nesse sentido, o professor torna-se responsável, em grande parte, por sua própria formação. O que não quer dizer que a formação seja necessariamente autônoma, mas é através da autoformação e interformação (García, 1999), que os docentes podem encontrar contextos de aprendizagem, de modo a aperfeiçoar seu desenvolvimento pessoal e profissional.

À vista disso, parte-se da premissa que exercer a profissão docente¹⁹ não só requer um saber a partir das experiências e das concepções pessoais construídas e vivenciadas ao longo da vida, mas que ela esteja alicerçada por constructos formativos advindos de formações, seja ela: uma formação inicial e/ou continuada, haja vista que a profissão docente passou a ser uma profissão com características específicas que requer uma determinada formação, e essa formação passa a distinguir a docência de outras profissões. Como mostra García (1999, p. 22):

Dado que o ensino, à docência, se considera uma profissão, é necessário, tal como noutras profissões, assegurar que as pessoas que a exercem tenham um domínio adequado da ciência, técnica e arte da mesma, ou seja, possuam competência profissional.

Enfatiza-se, portanto, que a preocupação com a formação docente não é uma discussão recente, a sua história coincide com a história da educação, porém, não é objetivo dessa pesquisa analisar os momentos históricos pelos quais passou a formação docente, mas sim, tratá-la como uma mola propulsora para o desenvolvimento profissional docente.

Nesse sentido, convém compartilhar a ideia de que discutir a formação docente é extremamente necessária para enfrentar os constantes desafios da inovação e da mudança e, ao mesmo tempo, condições de promoção do desenvolvimento pessoal ou profissional. E à vista das rápidas mudanças educacionais, é atribuída à escola, e particularmente aos professores, desafios que exigem respostas rápidas, rigorosas e complexas. Por conta disso, o docente assume um lugar de destaque nesse processo mutativo, no entanto, esse professor carece de algumas necessidades formativas, que para Nóvoa (2007, p. 22), se referem, principalmente, à:

Articulação da formação inicial, indução e formação em serviço numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, à atenção aos primeiros anos de exercício profissional e à inserção dos jovens professores nas escolas, à ideia do professor reflexivo e de uma formação de professores baseada na investigação, às novas competências dos professores do século XXI, à importância das culturas colaborativas, do trabalho em equipa, do

¹⁹ De acordo com o que nos disse Nóvoa (1986, 1991) sobre a origem da docência: era uma atividade exercida pelos mestres-escola que detinham escassos conhecimentos, que não dispunham de reconhecimento social e que estavam sob controle da Igreja até meados do século XVIII.

acompanhamento, da supervisão e da avaliação dos professores... e assim por diante.

Diante da referida citação, acredita-se que o professor e a instituição (escola) precisam assumir, com clareza, qual o real posicionamento político-pedagógico e que tipo de indivíduo se quer formar. Para isso, faz-se necessária uma formação docente construída dentro da profissão, então:

Ser professor, hoje, é ser um profissional competente, para levar o aluno a aprender, é participar de decisões que envolvam o projeto da escola, lutar contra a exclusão social, relacionar-se com os alunos, com os colegas da instituição e com a comunidade do entorno desse espaço (ENS, 2006, p. 19).

Dessa forma, o grande desafio dos docentes consiste em buscar o conhecimento inovando sua prática, se aprimorando para atender as demandas da realidade na qual os atores do processo (professores e alunos) estão inseridos. É preciso que o professor não se resume somente a sala de aula, mas perceba que ele é parte integrante e responsável da escola e, porque não, da própria comunidade.

Portanto, faz-se necessário uma qualificação dos profissionais envolvidos neste processo, é fundamental que a equipe docente esteja bem preparada, por este motivo é extremamente importante uma formação continuada, onde todos tenham a oportunidade de repensar a sua prática. Pois, a formação continuada é um processo possível para a melhoria da qualidade do ensino, dentro do contexto educacional contemporâneo.

Além disso, é preciso dá atenção também aos seguintes pontos quanto à carreira EBTT, pois esta exige que o professor tenha conhecimentos para além de sua formação específica, mesmo os licenciados, pois eles podem ser, além de professores, podem ser gestores, coordenadores, avaliadores, organizadores de eventos, dentre outras funções que os docentes podem exercer ao longo de sua trajetória na instituição.

Quanto a formação continuada pode ser caracterizada como uma tentativa de resgatar a figura do mestre, tão carente de respeito devido a sua profissão, tão desgastada em nossos dias. "Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática". (FREIRE, 1997, 58). Para o autor, formação permanente é uma conquista da maturidade, da consciência do ser. Quando a reflexão permear a prática, docente e de vida, a formação continuada será

exigência para fazer do homem atuante no seu espaço histórico, crescendo no saber e na responsabilidade.

Para García Álvarez, (1987, p. 23), a formação continuada é:

Toda atividade que o professor em exercício realiza como finalidade formativa – tanto de desenvolvimento profissional como pessoal, individualmente ou em grupo – para um desempenho mais eficaz das suas tarefas atuais ou que o preparem para o desempenho de novas tarefas.

Com base no que trata o autor, a definição de formação continuada é suficientemente ampla para incluir nela qualquer tipo de atividade que conduza a um aperfeiçoamento pessoal ou profissional.

Nesse sentido, no que se refere ao desenvolvimento profissional docente, é importante apreender que esse desenvolvimento está atrelado às intencionalidades, mobilizações e ações empreendidas no fazer-se docente, nas quais refletem em um conjunto de aspirações, convenções, saberes e exigências acerca da docência como profissão.

Continuando nessa perspectiva da discussão, a seguir, serão apresentadas diferentes concepções acerca do desenvolvimento profissional docente e as ações de formação que o IFRN possibilita aos seus docentes. Esse levantamento serve para identificar se a instituição em questão está desenvolvendo ações que oportunizam os seus docentes ao crescimento profissional.

3.2 Conceituando e discutindo o Desenvolvimento Profissional Docente

A definição de Desenvolvimento Profissional docente é bastante contemporânea e vem ganhando uma visibilidade grande nos estudos que tratam sobre a formação docente, que de acordo com Abrantes e Ponte (1982), essa visibilidade só vem acontecer a partir da década de 1980. É também recente a sua definição ancorada na perspectiva de crescimento na formação que ocorrerá ao longa da carreira, mediado por novos conhecimentos, novas atitudes e novos saberes, que de acordo com Sikes (1985) e Huberman (1992), entendem que o desenvolvimento profissional docente está associado ao crescimento na carreira enquanto profissional, igualmente a qualquer outro que tenha a intenção de ascender enquanto experto no assunto e, por outro lado, o desenvolvimento na perspectiva da dimensão da profissionalidade do

professor, da dimensão do indivíduo, da cognitiva, da identidade, da ética, das concepções e dos saberes profissionais Kugel (1993); Robertson (1999).

É por essa razão, que algumas definições acerca do que dizem diversos autores sobre desenvolvimento profissional docentes são apresentadas, para que não se caia no erro de associá-lo somente a formação permanente²⁰ do professor. Assim, é apresentado para esse capítulo de dissertação o conceito que melhor atende ao objetivo proposto.

Em primeiro lugar, deve-se ter o cuidado na escolha do conceito, pois há o perigo em consubstanciá-lo em tudo que reflete sobre a formação de professores, tendo em vista as similitudes entre formação permanente e desenvolvimento profissional docente para alguns autores. E essa justaposição não é a que queremos destacar para esta dissertação, pois se assim o fizermos, estaríamos vendo o desenvolvimento profissional docente como um aspecto muito restritivo, já que significaria que a formação é o único meio de que o professor dispõe para se desenvolver profissionalmente.

Por isso, toma-se como referência o que diz Imbernón (2011, p. 45) sobre desenvolvimento profissional docente:

Não podemos afirmar que o desenvolvimento profissional do professor deve-se unicamente ao desenvolvimento pedagógico, ao conhecimento e compreensão de si mesmo, ao desenvolvimento cognitivo ou teórico. Ele é antes decorrência de tudo isso, delimitado, porém, ou incrementado por uma situação profissional que permite ou impede o desenvolvimento de uma carreira docente.

Entende-se, pois, que a formação é um elemento essencial, mas não único, do desenvolvimento profissional de um professor, tendo em vista que a profissão docente se desenvolve a partir de vários outros fatores, tais como frisa o mesmo autor, Imbernón (2011, p. 45):

Salário, a demanda do mercado de trabalho, o clima de trabalho nas escolas em que é exercida, a promoção na profissão, as estruturas hierárquicas, a carreira docente etc e, é claro pela formação permanente que essa pessoa realiza ao longo de sua vida profissional.

Observa-se que dessa forma, o desenvolvimento profissional docente compreende vários fatores que possibilitam ou impedem que o professor ascenda em sua vida profissional.

²⁰ Para uma melhor compreensão sobre Formação Permanente buscar Imbernón (2011, p. 50).

A melhoria da formação também possibilitará o seu desenvolvimento, mas a melhoria desses fatores supracitados tem um papel importante no desenvolvimento.

A exemplo disso, pode-se dizer que se um professor dispõe de uma formação primorosa, mas ao se deparar com o paradoxo de um desenvolvimento próximo da proletarização docente, percebe que a melhoria dos outros fatores não está suficientemente garantida, no entanto, reafirmamos que a formação somente, não é o único e talvez não seja o decisivo para o desenvolvimento profissional docente.

Também existe o risco de nos depararmos com a definição de desenvolvimento profissional docente associada apenas como o processo que melhora o conhecimento, competências ou atitudes dos professores, como trata García (1999) *apud* Sparks e Loucks-Horsley, (1990), e essa é a definição que não queremos abordar para esta análise, tendo em conta que há um processo dinâmico de desenvolvimento do professor, no qual os dilemas, as dúvidas, a falta de estabilidade e a divergência chegam a constituir aspectos desse desenvolvimento profissional (IMBERNÓN, 2011, p. 46).

É importante realçar que o conhecimento adquirido de um professor não acontece num vácuo, mas dentro dos limites das possibilidades concretas que o meio determina, assim como as competências individuais que também podem sofrer influência das condições do meio, o que para Schön (1992) apresenta-se como a existência de um conhecimento profissional exterior às situações cambiantes da prática. Nesse sentido, entende-se que a atividade de desenvolvimento profissional não afeta apenas ao professor, mas todos aqueles com responsabilidade ou implicação no desenvolvimento da escola, ou seja, ocorre no contexto do desenvolvimento da organização escolar.

Nessa mesma direção, Imbernón (2011, p. 47) fala que o desenvolvimento profissional do professor pode ser concebido como qualquer intenção sistemática de melhorar a prática profissional, crenças e conhecimentos profissionais com o objetivo de aumentar a qualidade docente, de pesquisa e de gestão. Para isso, é factível analisar quais são as necessidades profissionais dos professores, posto que o conceito de desenvolvimento profissional requer um diagnóstico técnico ou não de carência das necessidades atuais e futuras do professor como membro de um grupo profissional e o desenvolvimento de políticas, programas e atividades para atender as reais necessidades profissionais.

Nesse sentido, a promoção do desenvolvimento profissional docente pode ser um encorajamento para melhorar a sua prática profissional, convicções e conhecimentos profissionais. No entanto, o professor precisa de novos sistemas de trabalho e de novas

aprendizagens para exercer a sua profissão, e concretamente daqueles aspectos profissionais e de aprendizagem associados às instituições educativas como núcleos em que trabalham esses docentes. Sendo assim, a formação será reconhecida quando contribuir para o desenvolvimento profissional do professor no âmbito de trabalho e de melhoria das aprendizagens profissionais.

Também deve ser levado em conta, outro aspecto que está relacionado à promoção do desenvolvimento profissional docente, que é introduzir no seu conceito, aspectos como o coletivo ou institucional, ou seja, o de desenvolvimento de todos aqueles que estão inseridos no contexto educativo, considerando que, essa participação do coletivo no processo, acarretará numa possível melhoria no trabalho, no conhecimento profissional, nas habilidades e nas atitudes de cada um deles (IMBERNÓN, 2011).

Portanto, discutir o desenvolvimento profissional docente, para além da formação desse, significa identificar as especificidades de cada profissional e a existência de um espaço propício que permita ao professor desenvolver-se profissionalmente. É necessário também reconhecer que os professores podem ser verdadeiros agentes sociais, capazes de planejar e gerir o ensino e a aprendizagem, além de intervir nos complexos sistemas que constituem a estrutura social e profissional.

Para uma melhor compreensão sobre o entendimento dos autores acerca do conceito de desenvolvimento profissional docente, o Quadro 4 traz diferentes teorias sobre esse tema:

Quadro 4 - Percepções divergentes entre diversos autores ao longo dos anos sobre desenvolvimento profissional docente.

AUTOR	ANO	CONCEITO
Imbernón	2011	“[...] não é apenas o desenvolvimento pedagógico, o conhecimento e compreensão de si mesmo, o desenvolvimento cognitivo ou teórico, mas tudo isso ao mesmo tempo delimitado ou incrementado por uma situação profissional que permite ou impede o desenvolvimento de uma carreira docente”.
Grundy e Roison	2004	Identificam nos seus estudos três propósitos interligados de desenvolvimento profissional docente: a extensão, o crescimento e a renovação. A primeira acontece quando o professor introduz novos conhecimentos ou capacidades ao seu repertório, o segundo ocorre através do desenvolvimento de maiores níveis de especialização e a renovação é adquirida através da transformação e mudança do conhecimento e da prática.
Silva	2002	“[...] não se estrutura somente no domínio de conhecimentos sobre o ensino, mas também nos domínios das atitudes, das relações interpessoais e das competências ligadas ao processo pedagógico”.
Day	2001	“Desenvolvimento profissional é o processo mediante o qual os professores, sós ou com outros, revisam, renovam e desenvolvem seu compromisso como agentes de mudança, com os propósitos morais do ensino, mediante os quais adquirem e desenvolvem conhecimento, habilidades e inteligência emocional, essenciais para um bom pensamento profissional, o planeamento e prática com as crianças,

		os jovens e seus companheiros, ao longo de cada uma das etapas de sua vida como docente”.
Day	1999	“O desenvolvimento do docente é contínuo, realizando-se ao longo de toda vida; deve ser auto-gerido, sendo contudo da responsabilidade do professor e da escola; deve ser apoiado e dispor de recursos materiais e humanos necessários à sua concretização; deve responder aos interesses do professor e da escola, embora nem sempre em simultâneo; deve configurar-se como um processo credível; e deve ser diferenciado, de acordo com as necessidades dos professores, designadamente as especificidades da sua etapa de desenvolvimento profissional”.
García	1999	“Desenvolvimento tem uma conotação de evolução e continuidade que nos parece superar a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores [...] o desenvolvimento profissional dos professores pressupõe uma abordagem na formação de professores que valorize o seu caráter contextual, organizacional e orientado para a mudança”.
Almeida	1999	“A ideia de desenvolvimento profissional docente permite redimensionar a prática profissional do professor, colocando-a como resultante da combinação entre o ensino realizado pelo professor e sua formação contínua, permeada pelas condições concretas que determinam a ambas. Também pressupõe a articulação dos professores com as condições necessárias ao seu desempenho e à formação e a quebra do isolamento profissional que impede a transmissão de conhecimentos entre os professores”.
Heidman	1990	“[...] está para além de uma etapa informativa; implica a adaptação às mudanças com o propósito de modificar as atividades instrucionais, a mudança de atitudes dos professores e melhorar o rendimento dos alunos. [...] preocupa-se com as necessidades pessoais, profissionais e organizacionais”.
O’Sullivan	1990	“Atividade de formação de professores, que responde a uma preocupação consciente institucional, e que procura melhorar a capacidade dos professores em papéis específicos, em particular em relação ao ensino”.

Fonte: Elaboração própria em 2018.

Em meio aos entendimentos sobre o desenvolvimento profissional docente, García (1999), na sua obra, diz que por muito tempo, os termos de aperfeiçoamento, formação em serviço, formação continuada, reciclagem, desenvolvimento profissional ou desenvolvimento de professores foram utilizados como aproximados. Porém, esse mesmo autor vislumbrou diferenças entre esses termos e optou pelo conceito revelado no Quadro 4. Ele acrescenta que esse desenvolvimento inserido na formação apresenta uma forma de implicação e de resolução de problemas escolares a partir de uma perspectiva que supera o caráter individualista das atividades de aperfeiçoamento dos professores.

Na abordagem de Silva (2002), compreende-se que os professores deverão não só ter o domínio dos conhecimentos específicos, mas todo um leque de outras competências que podem estar relacionados ao sucesso da sua da prática pedagógica com consequências na construção da identidade, no desenvolvimento pessoal e profissional.

Para complementar esse quadro de conceitos, Morais e Medeiros (2007, p. 62) afirmam que esse processo de desenvolvimento profissional do docente, na condição de

“interactivo, inacabado, dependente do indivíduo” é admitido, ao mesmo tempo, como “dependente das possibilidades do meio, enquanto determinante na construção do seu saber e da sua personalidade”.

A partir disso, as dimensões centrais desse capítulo relacionam-se com o levantamento e análise das políticas de ações do IFRN voltadas para o desenvolvimento profissional docente, no período compreendido desde a sua criação com a lei nº 11.802/2008 até a realização dessa investigação, ano de 2018. Os resultados aqui apresentados tratam dos indícios dessas ações, tendo em vista que nem todas as ações estão disponibilizadas nos sites oficiais da instituição.

3.3 Análise das ações de formação do IFRN voltadas para o Desenvolvimento Profissional Docente

Os IF são instituições que atuam na oferta da educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional, mas foi a partir da sua criação que a sua função social foi ampliada, atuando no âmbito da educação superior, básica e profissional, pluricurricular e *multicampi*, integrante da REDE EPT, momento em que se inicia um intenso processo de expansão e interiorização em todos os estados do Brasil.

Em conformidade com os dispositivos legais, os IF devem atuar desde o ensino técnico de nível médio, preferencialmente integrada ao ensino médio, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos; cursos de formação inicial e continuada (FIC); e também em cursos superiores de graduação tecnológica, licenciatura, bacharelado e engenharia; cursos de pós-graduação *lato* e *stricto sensu*, além do desenvolvimento de atividades nas dimensões de ensino, pesquisa e extensão, em atendimento às finalidades e objetivos da instituição (BARROS, 2016).

Atualmente, nesse contexto de mudanças educacionais, sabe-se que é um problema investigar ações de formação docente coerentes com a superação da dicotomia teoria e prática, que levem em conta os saberes e os pontos de partida dos professores. Nesse sentido, fizemos um levantamento das ações do IFRN com o intuito de revelar se essa instituição tem promovido ações formativas em prol de uma melhoria da prática educativa e do Desempenho Profissional de seus professores.

Atualmente, o IFRN oferece cursos de Nível Médio, Graduação, Pós-Graduação e Qualificação Profissional. Estão classificados em:

Quadro 5 - Oferta de cursos do IFRN.

Modalidades	Tipo	Nº de ofertas
Técnico de Nível Médio	Integrado	34 cursos
	Integrados EJA	13 cursos
	Subsequente	35 cursos
	Subsequente Profuncionário	4 cursos
Graduação	Tecnologia	20 cursos
	Licenciatura	11 cursos
	Engenharias	1 cursos
Pós-Graduação	<i>Lato Sensu</i>	18 cursos
	<i>Stricto Sensu</i>	4 cursos
Qualificação Profissional (FIC)	Pronatec	82 cursos
	Mulheres Mil	38 cursos
	Cursos com mais de 160h	9 cursos

Fonte: Elaboração própria em 2018.

Com base no Quadro 5, é possível perceber que a oferta dos cursos de nível médio é superior à oferta de cursos de formação de professores. Como já dito, essa limitação existente decorre da obrigatoriedade em resguardar 50% das vagas para cursos técnicos e 20% para cursos de formação de professores, conforme previsto na Lei 11.802/2008. E para o cumprimento à determinação legal, os IF vêm passando por processos de adequação e inovação com vistas à consolidação da nova identidade institucional a partir da sua lei de criação e do processo de expansão e interiorização, sendo mais uma transformação marcada em sua trajetória na oferta da EPT. Os IF também têm marcado em sua história, vários momentos de mudança de institucionalidade, no qual acaba contemplando novas ofertas em diferentes níveis e modalidades de ensino.

O foco dos IF sempre foi a oferta de EPT, perpassando desde o ensino de ofício para ensino industrial e depois para a oferta de cursos técnicos de nível médio. Houve um crescimento maior na oferta de cursos superiores quando as Escolas Técnicas Federais se efetivam como Centros Federais de Educação Tecnológica (IFRN, 2012). Porém, a ampliação de cursos de formação de professores acontece a partir da criação dos IF. Esse crescimento aconteceu, prioritariamente na área de Ciências da Natureza e Matemática, é nesse momento que também acontece uma maior oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu*.

Quadro 6 - Cursos de Licenciatura ofertados pelo IFRN.

Licenciatura em Biologia
Licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática
Licenciatura em Educação do Campo
Licenciatura em Espanhol
Licenciatura em Física
Licenciatura em Formação Pedagógica de Docentes para a Educação Profissional ²¹
Licenciatura em Geografia
Licenciatura em Informática
Licenciatura em Letras Espanhol – Modalidade (EAD)
Licenciatura em Química
Licenciatura em Matemática

Fonte: Elaboração própria em 2018.

Dentre as ofertas de cursos oferecidas pelo IFRN, os cursos de Licenciatura são apresentados de forma mais veemente, por ser neles onde acontecem a formação docente.

Conforme é possível observar, o IFRN disponibiliza a oferta de diversos cursos de formação de professores, e o que nos chama à atenção é a oferta do curso de Licenciatura em Formação Pedagógica de Docentes para a Educação Profissional e Tecnológica, na modalidade de Programa Especial de Formação Pedagógica, presencial. O curso tem a duração de 3 semestres e contabiliza a carga-horária de 1002 horas.

Esse curso de Licenciatura tem como objetivo geral possibilitar a formação pedagógica do profissional docente não licenciado, em exercício na EPT que atua na área ou nas disciplinas de sua formação inicial em nível de graduação tecnológica, bacharelado, engenharia ou equivalente, na forma da lei, considerando-se como um saber plural, constituído pela internalização de saberes da formação científica e pedagógica, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais (IFRN, 2016).

Diante dessa oferta de Licenciatura, percebe-se que o IFRN é uma instituição comprometida com o ensino, por isso promove ações que atendem à demanda institucional e aos interesses dos professores. Também se preocupa em preencher as lacunas que possam existir na formação específica dos professores bacharéis, uma vez que essa formação não contempla os saberes necessários, devido à ausência de uma formação pedagógica orientada para o exercício da docência.

²¹ Projeto aprovado e homologado pela Resolução N° 01/2015-CONSUP/IFRN, de 13/02/2015, com adequação pela Deliberação n° 18/2016-CONSEPEX, de 27/06/2016.

Evidencia-se no PPC (2016) uma formação que amplia a atuação profissional; que possibilita compreender e aplicar, em sua prática, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, assim como proporciona a aquisição de conhecimentos teórico-práticos de modo a qualificar ainda mais o seu trabalho pedagógico. Desse modo, os objetivos propostos do curso abarcam os seguintes aspectos:

- a) capacitar o professor-estudante a uma habilitação de nível superior de graduação como licenciado;
- b) habilitar o professor-estudante para que ele atue como mediador entre o objeto do conhecimento e o sujeito;
- c) capacitar o professor-estudante a estruturar o ensino, de modo que respeite as diferenças individuais dos alunos, facilite o processo ensino aprendizagem, estimule o desenvolvimento das habilidades mentais dos alunos e ocasione condições para aprender a aprender;
- d) promover uma compreensão maior do processo de ensino e aprendizagem por parte do professor-estudante, auxiliando-o a adotar estratégias didático-pedagógicas fundamentadas em uma base crítica e reflexiva sobre o objeto do conhecimento;
- e) oferecer uma formação que amplie a atuação profissional do professor-estudante, a fim de que possa contribuir para a formação humana e cidadã dos estudantes;
- f) estimular o professor-estudante a compreender e aplicar, em sua prática de ensino, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, de forma a acompanhar o aluno em sua formação cidadã e profissional;
- g) proporcionar a aquisição de conhecimentos teórico-práticos para qualificar o trabalho pedagógico, visando a adoção de um ensino diversificado, diferenciado e adequado às necessidades dos alunos e ao atual contexto da educação profissional, orientado pelos princípios definidos no Projeto Político-Pedagógico da Instituição;
- h) estabelecer um diálogo entre a formação profissional, os conteúdos a serem trabalhados, as estratégias adotadas, o contexto do trabalho e os sujeitos com os quais interage. (PPC, 2016).

Fica evidente que, uma das estratégias para minimizar a fragilidade na formação profissional dos professores bacharéis é a oferta de uma Licenciatura em Formação Pedagógica

de Docentes para a Educação Profissional. Desse modo, essa oferta, também, contribui para a superação das dificuldades na compreensão e no desenvolvimento do currículo integrado; das concepções equivocadas quanto aos aspectos teórico-metodológicos que interferem no processo de ensino e aprendizagem e na atuação docente, dentre outros aspectos que acabam sendo encontrados ao longo da trajetória docente de uma instituição que oferta EPT e que muitos de seus professores não possuem um curso de licenciatura.

Ao mesmo passo, o IFRN também oferece cursos de aperfeiçoamento que contemplam a formação de professores. Esses cursos são oferecidos logo após a graduação e pode ocupar-se de campos específicos da atividade profissional, inclusive a docente, com carga horária mínima de 180 horas. Ademais são abertos a candidatos diplomados em cursos superiores e que atendam às exigências das instituições de ensino e ao edital de seleção dos alunos – Art. 44, III, Lei nº 9.394/1996²².

Quadro 7 - Nomes dos cursos de Aperfeiçoamento pelo IFRN.

Cursos de Aperfeiçoamento	CH	Modalidade
Aperfeiçoamento em Gestão	200 horas	EAD
Aperfeiçoamento em Educação Profissional Integrada a Educação Básica	240 horas	EAD
Espec. em Educação Ambiental e Geografia do Semiárido	400 horas	Presencial
Espec. em Educação Ambiental e Geografia do Semiárido	400 horas	EAD
Espec. em Educação e Contemporaneidade	400 horas	Presencial
Espec. em Ensino da Língua Portuguesa e Matemática numa Abordagem Transdisciplinar (EAD)	400 horas	EAD
Espec. em Gestão Ambiental	400 horas	Presencial
Espec. em Literatura e Ensino	440 horas	EAD
Espec. em Tecnologias Educacionais e Educação a Distância	480 horas	EAD
Espec. para professores dos municípios do Rio Grande do Norte: Língua Portuguesa, Matemática e Cidadania	180 horas	EAD
Espec. em Gestão Pública	510 horas	EAD
Espec. em Educação do Campo - Saberes da Terra	400 horas	Presencial
Espec. em Educação Profissional Integrada a Educação Básica	440 horas	EAD
Espec. em Ensino de Ciências Naturais e Matemática	400 horas	Presencial
Espec. em Gestão de Programas e Projetos de Esporte e de Lazer na Escola	420 horas	Presencial
Espec. em Educação de Jovens e Adultos no Contexto da Diversidade	400 horas	EAD
Espec. em Ensino de Matemática para o Ensino Médio	440 horas	EAD

²² A educação superior abrangerá cursos de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino

Espec. em Ensino de Ciências Naturais na Educação Básica	400 horas	Presencial
--	-----------	------------

Fonte: Elaboração própria em 2018.

Dentre as ofertas de cursos de formação de professores - graduação e pós-graduação, em nível *Lato Sensu*²³, o IFRN, por meio da realização de ações da Pró-Reitoria de Ensino, da Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação (PROPI) e da Pró-Reitoria de Extensão, na perspectiva da indissociabilidade das dimensões ensino, pesquisa e extensão, tem procurado oferecer para a comunidade acadêmica e técnico/científico do IFRN oportunidades de desenvolvimento profissional através de programas de incentivo à qualificação ofertando cursos de pós-graduação *Stricto Sensu* em diversas áreas de conhecimento.

Atualmente, o IFRN possui, além de Programas próprios, Programas Interinstitucionais de mestrado (Minter) e doutorado (Dinter) que conta com o apoio da Capes. A nível de programas de mestrados próprios, atualmente, são quatro programas em andamento, com entradas anuais.

Quadro 8 - Cursos de pós-graduação *Stricto Sensu* próprios do IFRN.

Nomes dos cursos	CH	Modalidade	Resolução
Mestrado Acadêmico em Educação Profissional	540 horas	Presencial	Resolução nº 54/2012 – CONSUP/IFRN
Mestrado Profissional em Ensino de Física	320 horas	Presencial	Resolução nº 13/2013 - CONSUP/IFRN
Mestrado Profissional em Uso Sustentável dos Recursos Naturais.	540 horas	Presencial	Resolução nº 50/2014-CONSUP/IFRN
Mestrado em Ensino ²⁴	36 créditos	Presencial	-

Fonte: Elaboração própria em 2018.

Já tendo dito, além dos programas próprios, o IFRN é uma instituição parceira de outros programas de pós-graduação. A seguir, podemos observar quais os programas que ainda estão em andamento até a data desta pesquisa. Os DINTER²⁵ e MINTER já encerrados e em andamento são:

²³ Conforme pesquisa realizada no Portal do IFRN foram encontrados 22 cursos *Lato Sensu* oferecidos pela instituição.

²⁴ Existem dois cursos em Ensino dos quais o IFRN é parceiro um na cidade de Mossoró e outro na cidade de Pau dos Ferros.

²⁵ O mapeamento dessa pesquisa foi na institucionalidade IF, porém, mesmo antes, quando ainda era CEFET, já havia iniciativa como essa, a exemplo do DINTER com a UFRN, na área de Educação, no início do ano de 2007.

Quadro 9 - Cursos de pós-graduação *Stricto Sensu* em parceria com o IFRN.

Nível	IES	Área de avaliação	Situação	Modalidade
DINTER	UFPE/IFRN	Letras	Em andamento	Acadêmico
DINTER	UFRJ/IFRN	Planejamento Energético	Em andamento	Acadêmico
DINTER	UFMG/IFRN	Recursos Naturais	Encerrado	Acadêmico
MINTER	UEPB/IFRN	Economia	Encerrado	Acadêmico

Fonte: Elaboração própria em 2018.

Percebe-se, também, que há uma parceria do IFRN com o Programa de Doutorado da Universidade do Minho. Até o momento dessa pesquisa, conta com cerca de 100 (cem) servidores que desenvolvem suas pesquisas nos Institutos/Escolas de Educação; Ciências Sociais; Engenharia e Ciências.

Como dito anteriormente, a oferta de curso de pós-graduação no IFRN já era ofertada anterior a sua nova institucionalidade, mas apenas a nível de *lato sensu*, diferente da oferta a nível *stricto sensu* que só veio acontecer em 2012, com a abertura do programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e a oferta do curso de Mestrado em Educação Profissional, aprovado pela Resolução nº 055/2012/CONSUP/IFRN.

A pesquisa e inovação se caracterizam como pilares da formação do IFRN, tendo como estratégia realizar pesquisas aplicadas, estimular o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, de forma a estender seus benefícios à comunidade, além de realizar ações para difundir a investigação em todas as ofertas educacionais como elemento formador da educação de qualidade e associá-la com o desenvolvimento socioeconômico dos *campi* especializados, bem como consolidar a descentralização dos processos para os *campi*.

Os projetos de pesquisa e inovação desenvolvidos por servidores e estudantes do IFRN emergem, em sua maioria, das atividades dos pesquisadores nos diversos Grupos de Pesquisa e na Pós-Graduação e compreendem todos os níveis de ensino. Trata-se de pesquisa nas várias áreas do conhecimento, com ênfase na aplicação e articulada ao mundo do trabalho e às demandas da sociedade, tendo por base o princípio educativo, a iniciação científica, a formação *stricto sensu* e a inovação tecnológica.

A atividade de pesquisa no IFRN é estimulada por meio de programas de bolsas da própria Instituição ou de parcerias com empresas e órgãos de fomento à pesquisa, através de editais publicados periodicamente pela PROPI. A submissão de projetos é feita através do

SUAP, ferramenta institucional onde ficam registrados os dados referentes a editais e projetos de pesquisa, incluindo a avaliação, resultados e o acompanhamento até a conclusão.

Os Grupos de Pesquisa do IFRN são constituídos a partir de interesses nas várias áreas do conhecimento, em articulação com os eixos tecnológicos de atuação dos *campi* e de acordo com o perfil dos pesquisadores da instituição. Atualmente, o IFRN possui, mais de cem grupos²⁶ devidamente cadastrados e certificados na base de dados do Diretório de Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

A investigação científica vem crescendo desde a década de 1990, o que podemos compreender que este fato pode representar um indicador de maturidade da área (OLIVEIRA, 2004), pois representa atividade de criação, produção, busca e uso do conhecimento e é um processo coletivo dinâmico, permeado de relações e alimentado pelas publicações científicas (SILVA; PINHEIRO, 2008, p. 2). Sabe-se que, a produção científica permite a propagação de novos conhecimentos resultantes das pesquisas materializadas, proporcionando interação, visibilidade, credibilidade, reconhecimento e prestígio nas comunidades científicas.

No entanto, há que se considerar, que o IFRN busca promover produção do conhecimento quando desenvolve pesquisas científicas no âmbito acadêmico, em diversas áreas, divulgando-as em periódicos científicos importantes do país. De acordo com Alves (1987, p. 149) a publicação, suporte básico do processo de comunicação da produção científica e cultural, transforma-se em forma motriz, na medida em que é recuperada e divulgada, impulsionando o desenvolvimento intelectual e realimentando o ciclo de geração de conhecimento.

Deste modo, compreende-se que, a exemplo das outras instituições de nível superior, o IFRN tem servido de local para o desenvolvimento de pesquisas que atendam às necessidades do setor produtivo e financeiro, de empresas/corporações, que nelas investem, direta ou indiretamente, por intermédio de fomento à pesquisa aplicada.

Em se tratando de mais uma ação institucional para a desenvolvimento profissional docente, o IFRN também conta com um Programa Institucional de Apoio à Pesquisa que tem a finalidade de apoiar os servidores do quadro permanente e estudantes regulares da Instituição, na forma de concessão de bolsa, respectivamente, para pesquisadores e de iniciação científica para discentes, bem como incentivar o desenvolvimento de projetos tendo em vista o

²⁶ É possível fazer a busca dos grupos de pesquisa pelo endereço eletrônico:
<http://portal.ifrn.edu.br/campus/natalcentral/pesquisa/nucleos.html>

fortalecimento dos grupos de pesquisa certificados pela Instituição junto ao Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq. Os principais objetivos desse programa, na modalidade de Desenvolvimento de Projetos de Pesquisa, em fluxo contínuo, são:

- a) despertar a vocação científica e estimular a formação de novos pesquisadores na Instituição, através da participação dos discentes em projetos de pesquisa;
- b) estimular o desenvolvimento de pesquisas e difundir o conhecimento gerado através de publicações, contribuindo para a consolidação da pesquisa na Instituição;
- c) fortalecer os grupos de pesquisa certificados pela Instituição;
- d) registrar e acompanhar os projetos de pesquisa e inovação executados na estrutura de pesquisa e inovação dos *campi* do IFRN.

A PROPI, por ser o setor responsável pela política de desenvolvimento científico e tecnológico institucional do IFRN, também estimula a participação dos pesquisadores em eventos de natureza técnico-científica, como também organiza ou apoia eventos diretamente relacionados à sua ação em pesquisa e inovação tecnológica. Com isso, além de impulsionar a produção de pesquisas básicas e aplicadas nas mais diversas áreas do conhecimento, contribui para divulgação junto à comunidade interessada das pesquisas desenvolvidas na instituição. O IFRN também possibilita que os estudantes e docentes participem de eventos, sendo contemplados por meio de editais de fomento a participação de eventos.

Atualmente, o IFRN dispõe de uma Assessoria de Extensão e Relações Internacionais que atua como agente de articulação e assessoramento à Pró-reitoria de Extensão com vistas à elaboração de acordos internacionais de cooperação técnica, científica e cultural. Historiando um pouco acerca coordenação, foi a partir de 1993, que o IFRN passou a receber os primeiros alunos intercambistas vinculados ao AFS Intercultura Brasil e Rotary Internacional do Brasil.

A presença desses alunos possibilitou uma rica troca de experiências linguístico-culturais com os seus colegas do IFRN. Para assessorar e acompanhar a vida acadêmica desses discentes foi criado o Núcleo de Intercâmbio, em conformidade com a Portaria 202/2002 da Direção Geral do IFRN. Passados dois anos, devido ao crescimento do contato entre a escola e instituições estrangeiras interessadas em firmar convênios com esta instituição, discutiu-se a necessidade de criação de um setor que auxiliasse nessa comunicação. Dessa forma, em maio de 2004, foi criada a então Assessoria de Relações Internacionais (ARINT), posteriormente denominada Coordenação de Extensão e Relações Internacionais. Atualmente, é chamada de Assessoria de Extensão e Relações Internacionais (ASERI) e tem o objetivo de:

- a) proporcionar a internacionalização do IFRN;
- b) assessorar a Pró-reitoria de Extensão e a Reitoria na comunicação com entidades internacionais;
- c) divulgar oportunidades de participação da comunidade IFRN em Programas de Intercâmbio Internacional;
- d) acompanhar convênios e projetos que envolvam instituições estrangeiras;
- e) auxiliar alunos estrangeiros em atividades no IFRN;
- f) buscar parcerias com instituições estrangeiras para intercâmbios docentes e discentes.

No caso de intercâmbios para professores e pesquisadores, essa pesquisa revela que durante o período compreendido de 2010 a 2013 abriram editais que oportunizaram mais um momento de formação, o que acrescenta ainda mais no desenvolvimento profissional docente. Sequenciamos com os dados revelados para o período supracitado:

Quadro 10 - Oferta de Bolsas de Intercambio para professores e pesquisadores

Ano	Oferta de Bolsas
2013	Conferência de Educação em Istambul para professores de Geografia
	ILEP - curso de aperfeiçoamento para professores de Inglês
	Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de Língua Inglesa (PDPI)
2012	International Leaders in Education Program – ILEP
2011	Professor assistente de Língua Portuguesa
	Professor Assistente de Língua Portuguesa nos EUA
2010	Bolsa Fulbrighth em Ciências Agrícolas - Universidade de Nebraska
	Bolsa Fulbright em Ciências e Políticas Ambientais - Universidade do Texas
	Bolsa para professor visitante no Arizona Central College
	Bolsa Fulbright em Direitos Humanos - Universidade de Notre Dame

Fonte: Elaboração própria em 2018.

Como já mencionado, em adequação à nova institucionalidade, o IFRN tem como finalidade desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica, além de desenvolver atividades de extensão articuladas com o mundo do trabalho e com os segmentos sociais, enfatizando o desenvolvimento, a produção, a difusão e a socialização de conhecimentos culturais, científicos e tecnológicos. Diante disso, o IFRN se responsabiliza por promover eventos dentro do calendário acadêmico. Esse espaço visa apresentar, a comunidade acadêmica e a comunidade em geral, uma mostra dos trabalhos produzidos por alunos e professores nas áreas de ensino, pesquisa e extensão. A exemplo disso, temos:

- a) EXPOTEC - Exposição Científica, Tecnológica e Cultural – é uma mostra que acontece anualmente em cada *campi* com o objetivo de estimular, ampliar e aprofundar a integração dos diversos grupos e áreas de conhecimento atuantes na instituição, abrindo espaço para troca de experiências, divulgação da produção acadêmica e aprofundamento das discussões internas, visando à articulação entre ensino, pesquisa e extensão, através do contato com empresas e comunidade em geral.
- b) SECITEX – Semana de Ciências e Tecnologia do IFRN – é um evento que acontece anualmente e que é realizada em um dos *campi* do IFRN. Surgiu com o objetivo de englobar os eventos científicos e de extensão mais importantes do instituto, reunindo alunos e servidores em quatro dias de uma extensa programação, sob a coordenação das Pró-Reitorias de Pesquisa e Extensão e de uma equipe do *campi* participante.
- c) CONGIC – Congresso de Iniciação Científica - é um evento nacional que acontece anualmente, promovido pela PROPI do IFRN, tendo como objetivo socializar as pesquisas realizadas em todos os *campi* do IFRN, além de fomentar a realização de ações integradas de pesquisa, ensino e extensão na instituição e a disseminação dessas para a comunidade científica e sociedade civil.
- d) Fórum Nacional das Licenciaturas dos Institutos Federais – é um Fórum Nacional destinado a coordenadores, diretores acadêmicos, docentes de licenciaturas dos IF, tanto da modalidade presencial quanto da modalidade a distância e docentes em geral, no qual acontece debates acerca das licenciaturas nos IF, também estão previstas na programação palestras sobre diversos temas, como políticas públicas para formação do professor, educação a distância, verticalização do ensino e parâmetros para a formação do docente na contemporaneidade. Ao final de cada fórum é entregue aos representantes do Conselho das Instituições da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - CONIF e da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC, um documento final com as propostas da plenária. Este documento aponta soluções com base nos diagnósticos, resultantes das discussões, para os cursos de licenciatura dos IF. Esse espaço destinado às discussões referente às licenciaturas deu-se início no ano de 2010, no IFRN.
- e) Colóquio de Educação Profissional – é um evento que acontece no IFRN, organizado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional. É um evento que aborda a produção do conhecimento no campo trabalho e educação em geral, educação profissional e educação de jovens e adultos no contexto da sociedade contemporânea.

f) SEMEAD - Seminário Internacional de EaD – é um evento internacional de Educação a Distância do IFRN. O seu foco é abrir espaço para diálogos acerca da Educação a Distância no país.

g) JORDAI - Jornada de Diálogos sobre Acessibilidade e Inclusão – é um evento de caráter formativo, mobilizador de atividades reflexivas e viabilizador de ações propositivas no campo da acessibilidade e inclusão, promovido pelo IFRN, *Campus Santa Cruz*.

O IFRN também tem na sua história uma Editora própria, por meio da qual já publicou livros em todas as áreas do conhecimento, ultrapassando a marca de 150 títulos. Atualmente, a edição de suas obras está direcionada a cinco linhas editoriais, quais sejam: acadêmica, técnico-científica, de apoio didático-pedagógico, artístico-literária ou cultural potiguar. Ao articular-se à função social do IFRN, a Editora destaca seu compromisso com a formação humana integral, o exercício da cidadania, a produção e a socialização do conhecimento. Nesse sentido, a Editora IFRN visa promover a publicação da produção de servidores e estudantes deste Instituto, bem como da comunidade externa, nas várias áreas do saber, abrangendo edição, difusão e distribuição dos seus produtos editoriais, buscando, sempre, consolidar a sua Política Editorial, que prioriza a difusão do conhecimento decorrente de ações de pesquisa e extensão do IFRN, principalmente.

A Editora IFRN²⁷ integra o conjunto de ações da PROPI para difusão da produção técnico-científica institucional, juntamente com outras iniciativas, como a realização de eventos técnico-científicos e a publicação de periódicos especializados. Todas as produções emitidas pela Editora IFRN estão disponíveis no Repositório Institucional, o *Memoria*²⁸.

O IFRN também possui 6 (seis) *Revista Científicas*²⁹, nas quais fazem parte do conjunto de ações da PROPI para difusão da produção técnico-científica institucional. O seu objetivo é publicar artigos que contribuem para o estudo de temas interdisciplinares. O periódico recebe contribuições em português, inglês e espanhol. Ela oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona maior democratização mundial do conhecimento.

²⁷ É possível encontrar a Editora IFRN no site do IFRN.

²⁸ O *Memoria* é um Repositório Institucional de armazenamento da produção acadêmica do IFRN.

²⁹ Tais revistas científicas são: *Empírica BR – Revista Brasileira de Gestão, Negócios e Tecnologia da Informação*; *Holos*; *Dialektiké*; *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*; *Diálogos da Extensão*, *Geoconexões*.

A Coordenação de Desenvolvimento de Pessoal (Codepe), ligada à Diretoria de Gestão de Pessoas, promove Seminários de Integração para os servidores empossados - palestras ministradas por coordenadores, diretores e pró-reitores da instituição. Essa ação contribui em boa medida também para a formação dos professores recém-chegados na Instituição.

O IFRN também tem se mostrado preocupado com a qualidade de vida dos seus servidores, no entanto, ela definiu como uma das diretrizes do Departamento de Recursos Humanos consolidar a implantação do Programa “Melhoria da Qualidade de Vida dos Servidores”. Esse programa tem como objetivo maior envolver pessoas, trabalho e organização, buscando o bem-estar, a participação, integração dos servidores e a eficácia organizacional.

Muitas são as propostas de ações desse programa, que consiste em saúde, lazer, cultura e esporte. No que se refere à parte saúde do servidor, o programa abrange campanhas de vacinação e de doação de sangue, campanhas preventivas: hipertensão, alcoolismo, stress, acidentes do trabalho, alergias, cardiopatias, doenças infecto-contagiosas, odontopatias, palestras, seminários, cursos sobre os assuntos citados acima e ações comunitárias e voluntárias.

No que seja referente a lazer, o programa promove passeios/excursões em parceria com a ASCEFETRN/FUNCERN, festas comemorativas de datas especiais, tipo carnaval, dias da mulher, festa junina, festividades de final de ano. Já com relação à parte cultural, há um incentivo à participação de servidores em grupos de teatro, coral e musicais e implementação de ações nas datas comemorativas, em parceria com as coordenações de Eventos e Comunicação Social e a ASCEFETRN. E ao contemplar a parte esportiva, o programa realiza eventos esportivos internamente, bem como com outras instituições e participa dos jogos internos

Diante de todo o explicitado acerca das ações que o IFRN promove em prol de uma formação continuada, se já não bastasse, essa instituição também se preocupa com o momento posterior à carreira, promovendo capacitação para todos os servidores que estão a cerca de três anos da aposentadoria e que desejem participar dessa capacitação. Ela consiste em preparar o servidor para lidar com o término da atividade institucional, desenvolvendo a iniciativa necessária para encarar com talento e criatividade, os desafios e novos projetos da fase pós-carreira.

Essa ação foi implantada em 2008, por iniciativa do Departamento de Recursos Humanos e Coordenação de Assistência ao Servidor, é um o programa gratuito, de caráter voluntário e informativo, que possibilita o planejamento pessoal e profissional de vida e

carreira, preparando o servidor para a aposentadoria, através de: reflexão sobre a fase atual e o pós-carreira; gestão do capital pessoal, familiar, físico e intelectual; e de tomadas de decisão críticas e conscientes.

Então, esse capítulo tratou o conceito de formação e de formação de professores, no intuito de compreender em que se materializa esse tipo de formação quando direcionada a profissão docente. Também foi trazido o conceito de desenvolvimento profissional docente, pautado por diversos estudos, no intuito de compreender um pouco melhor a sua relação com a formação de professores e, por fim, foram apresentadas algumas propostas de ações do IFRN em benefício do desenvolvimento profissional dos seus professores. Todas essas ações são constructos que possibilitam um melhor desenvolvimento profissional e por que não dizer, pessoal.

Com foco nas narrativas dissertadas pelos professores do IFRN, Campus Natal-Central, que atuam no ensino superior e que também transitam em outro nível e/ou modalidade de ensino, o capítulo seguinte visa compreender como esses docentes desenvolvem-se profissionalmente a sua carreira docente a partir das ações de formação que a instituição oportuniza a eles. Somado a isso, o capítulo seguinte identifica as aproximações e os distanciamentos desse desenvolvimento profissional docente a partir das narrativas autobiográficas de formação contadas pelos professores. De forma mais precisa, pretendeu-se (i) situar a Diretoria Acadêmica de Ciências, no qual estão lotados os professores que atuam nos cursos de Licenciatura do IFRN- *Campus* Natal - Central e que são sujeitos dessa pesquisa; (ii) apresentar as percepções dos docentes acerca da sua trajetória de vida com ênfase no seu desenvolvimento profissional desde a sua formação inicial, passando pelo início da carreira docente na instituição, a continuação da carreira docente, a indissociabilidade entre pesquisa e extensão como pilares do ensino superior, e, os dilemas, dificuldades e as potencialidades da carreira EBTT.

4. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE E AS FALAS DOS PROFESSORES DA DIAC *CAMPUS* NATAL - CENTRAL

A história do *campus* Natal - Central, situado no bairro do Tirol, se confunde com a própria trajetória da Instituição. Essa unidade foi inaugurada em 11 de março de 1967, quando a antiga Escola Industrial de Natal foi transferida do prédio histórico da Avenida Rio Branco, centro da capital, para as instalações do atual *Campus* Natal - Central.

Nessa unidade, totalizam-se cinco diretorias acadêmicas que ofertam diversos cursos: Diretoria Acadêmica de Ciências (DIAC), Diretoria Acadêmica de Recursos Naturais (DIAREN), Diretoria Acadêmica de Gestão e Tecnologia da Informação (DIATINF), Diretoria Acadêmica de Indústria (DIACIN) e a Diretoria Acadêmica de Construção Civil (DIACON).

A diretoria escolhida para essa dissertação é a DIAC, pois a sua ação educacional é voltada para a formação de professores. Oferece, atualmente, quatro Licenciaturas, como: Espanhol, Física, Geografia, Matemática. Ademais, oferece apoio administrativo e pedagógico aos cursos de EMI e aos cursos técnicos desse *campus*. Conta com infraestrutura física, administrativa e de ensino, pesquisa e extensão e demais recursos necessários para o adequado funcionamento do PPGE. No âmbito da DIAC, são desenvolvidos projetos financiados pela CAPES, a exemplo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), do Programa de Educação Tutorial (PET), além do Programa Residência Pedagógica. Quanto à pesquisa, a DIAC abriga dezessete grupos de pesquisa, todos voltados para a área da educação.

No que diz respeito à infraestrutura, a DIAC dispõe de treze laboratórios, sendo um Laboratório de informática, dois Laboratórios de Química; um Laboratório de Biologia; um Laboratório de Mecânica; um Laboratório de Ótica; um Laboratório de Física Moderna; um Laboratório de Bioquímica; um Laboratório de Termodinâmica, um Laboratório de Eletricidade, um Laboratório de Matemática, um Laboratório de Geografia e um Laboratório de Línguas Estrangeiras.

O perfil do corpo docente da DIAC/CNAT é resultado de pesquisas em dados extraídos do SUAP, no qual foram feitos alguns filtros para, assim, conseguir chegar em um número mais real de docentes. Os filtros foram: nome do docente, cargo, jornada de trabalho com dedicação exclusiva, setor de lotação no SUAP e titularidade.

Conforme resultado dos dados, essa diretoria conta com um número bastante significativo de docentes, totalizando cento e dezessete docentes com dedicação exclusiva, sendo 69 do sexo masculino e 48 do sexo feminino. Os dados confirmam que a maioria dos

docentes estão se desenvolvendo profissionalmente quanto à titulação, isso mostra a importância dada aos cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Trinta e oito (38) são doutores, quarenta e nove (49) são mestres, vinte e um (21) são especialistas e nove (9) são apenas graduados. Ressalta-se que, dos nove professores com apenas graduação, cinco desses já estão há mais de 23 anos na instituição, porém não se sabe as razões desses docentes não terem alcançado uma titulação maior, tendo em vista as necessidades em formação contínua e a importância da pesquisa na atuação docente. De acordo com o capítulo anterior, o IFRN mostra-se uma instituição preocupada com o desenvolvimento profissional docente e tem em suas ações, cursos de mestrado ofertados na própria instituição, muito embora, não haja vaga destinada somente aos servidores.

Quanto ao desenvolvimento profissional desses docentes, essa dissertação traz as vozes de 10 (dez) desses professores, a partir de narrativas autobiográficas, com o intuito de desvelar o que eles pensam a respeito de como eles desenvolveram/desenvolvem profissionalmente sua carreira docente no IFRN. Portanto, o professor, em sua narrativa, pôde expressar todos os seus ideais, suas angústias, perspectivas e tudo aquilo que julgar necessário para descrever como ele se desenvolveu antes do ingresso no IFRN e como, atualmente, se desenvolve profissionalmente após o seu ingresso no IFRN.

Na atualidade, historiar sobre o que se faz e o que se sente tornou-se um meio de pesquisa para refletir o cotidiano e a prática profissional. No âmbito da educação, as histórias de vida, biografias, autobiografias e narrativas individuais e coletivas vem sendo utilizadas enquanto processo intrínseco de conhecimento e autoconhecimento, ou seja, fundamentam-se na reflexão do fazer pedagógico e na ressignificação da própria ação e demais aspectos relacionados ao fenômeno educacional.

Portanto, a escolha pela narrativa autobiográfica de formação, foi por entender que ela é flexível e que tal procedimento oportuniza a construção e desconstrução das experiências vividas pelo narrador. Ela também traz em si significações e reinterpretções dos fatos vividos e têm o potencial de reconstruir a trajetória de experiências a partir das reflexões que proporcionam, conferindo novos significados aos fatos experimentados e gerando transformações na realidade do sujeito.

No âmbito da educação, as narrativas autobiográficas são fontes e métodos de investigação científica privilegiada para a pesquisa qualitativa. Elas trazem elementos importantes para a formação do professor, pois de acordo com (GASTAL et al., 2010) é capaz de emergir aspectos da subjetividade que, à medida que dão sentido à experiência vivida,

contribuem para a formação do professor. Proporciona, também, a reconstrução da experiência formativa do autor e contribui para sua auto compreensão. E permite abertura para a emergência de aspectos criativos e reflexivos, com isso, o ato de narrar tem repercussões sobre a qualidade da reflexão desenvolvida.

Para Amaral, Moreira & Ribeiro (1996, p. 105) o professor ao relatar os acontecimentos da sua própria prática pedagógica, pode retirar alguns benefícios, tais como: tornar-se mais sensíveis em poder observar as suas ações mais profundamente, de modo a compreendê-la para depois tirar as ilações necessárias ao rumo a dar à própria vida profissional. Porém, as autoras enfatizam o cuidado que se deve ter ao fazê-lo, pois a pressa e a falta de tranquilidade podem simplificar demasiadamente aquilo que é complexo, impossibilitando que a reflexão ocorra durante o próprio ato de escrever.

Nesse sentido, pode-se compreender que as narrativas autobiográficas produzidas são capazes de funcionar como uma das possibilidades que o professor concede a si próprio e aos outros, no sentido de melhorar a sua capacidade de ver e de pensar o que faz, pois conforme Ramos & Gonçalves (1996, p. 129), a autobiografia exerce a função retroativa e retrospectiva, já que ela ordena o passado.

Convém, decerto, referir que, na pesquisa sobre formação de professores, o método das narrativas autobiográficas, na sua globalidade, significa o reconhecimento do professor em todas as suas dimensões, enquanto pessoa, profissional e ator social, pois de acordo com Ramos & Gonçalves (1996, p. 137), os professores parecem não conseguir falar acerca da sua profissão sem falarem deles próprios. Portanto, o texto autobiográfico, é um texto idiossincrático, ou seja, trata de desvelar o estatuto pessoal e singular do professor, até então negligenciado em função de uma visão positivista da formação e do trabalho docente. Porém, as narrativas assumem-se como subjetiva e valoriza essa subjetividade na tentativa de compreender a realidade, na qual os professores estão imersos.

Portanto, este capítulo de dissertação, traz as narrativas autobiográficas de formação, com o intuito de dar voz aos professores do IFRN, do *campus* Natal Central, para que eles próprios possam refletir sobre o percurso pelo qual passaram e ainda passam para se desenvolverem profissionalmente na carreira da docência dentro do IFRN. Nesse sentido, foi construído um instrumento de pesquisa, no qual os professores foram convidados a participarem via e-mail institucional, contemplando perguntas que norteavam a escrita de sua própria trajetória profissional, a partir de uma narrativa autobiográfica, com os eixos de investigação apresentados no Quadro 11:

Quadro 11 - Trajetória profissional e desenvolvimento profissional docente.

EIXO DE INVESTIGAÇÃO	PERGUNTAS
<u>Identificação</u>	- Qual o seu nome, sexo e idade?
<u>Formação Inicial</u>	- Qual a sua formação? (Narre um pouco sobre o seu curso de graduação, licenciatura ou bacharelado, duração, ano que se formou e os motivos da escolha do curso).
<u>Início da Carreira Docente no IFRN</u> (relatar sobre a atuação e trajetória no IFRN)	- Quando e como foi o seu ingresso no IFRN? - Por que você escolheu ser professor no IFRN? - Você atua na sua área de formação? Caso não atue na sua área de formação, quais foram as principais dificuldades que você encontrou em sua prática educativa e quais ainda são recorrentes? - Que limitações você encontrou ao ingressar no IFRN? - Quais são as ações formativas que o IFRN lhe proporcionou logo no seu ingresso?
<u>Continuação da Carreira Docente e pós-graduação</u>	- Fez pós-graduação, qual e em qual ano terminou, qual a sua maior titulação atualmente? - Quanto tempo de docência no IFRN? - Pretende continuar na carreira de docente, pretende se aposentar como docente dessa instituição, se sente realizado com a escolha que fez profissionalmente e está satisfeito com a instituição que você trabalha?
<u>Pesquisa e Extensão</u>	- O IFRN oportuniza os professores a desenvolverem pesquisa e extensão? - A pesquisa faz parte do seu processo formativo como elemento norteador? - Quais são as atividades que você desenvolve no IFRN, no âmbito de pesquisa e extensão voltadas para o seu Desenvolvimento Profissional Docente?
<u>O IFRN, o meu cenário de atuação</u>	- Você acha que o IFRN é uma instituição preocupada com o Desenvolvimento Profissional dos seus professores? Por quê? - Que ações de formação dispostas pelo IFRN você considera sendo para o Desenvolvimento Profissional dos professores? - Atualmente, como o IFRN tem contribuído para o seu Desenvolvimento Profissional? - Quais atividades você participou e qual foi o impacto no seu Desenvolvimento Profissional? - Atualmente, quais são as suas necessidades de Desenvolvimento Profissional? E de que maneira você perspectiva seu Desenvolvimento Profissional? - Nas ações de formação que você participou pelo IFRN, você teve que pagar as despesas ou houve ajuda financeira da instituição? - Quais as dificuldades que você encontrou/encontra quando transita por diversos níveis e/ou modalidades de ensino? - Caracterize um pouco acerca da carreira EBTT: suas potencialidades, desafios, dificuldades, fragilidades e etc.

Fonte: Elaboração própria em 2018.

Os eixos temáticos e as perguntas foram pensados com o intuito de desvendar o que pensam os professores sobre questões de sua formação docente, como por exemplo, o que o levou a escolha da docência no IFRN, quais as dificuldades que eles enfrentam nesse processo educativo e o que a instituição lhe oferece, de modo que possam desenvolver-se profissionalmente. Aqui, pretende-se cruzar as suas falas com as ações de formação que foram identificadas no capítulo anterior.

As perguntas remetem-se à trajetória sobre a continuação da carreira docente, de modo a compreender se eles possuem uma titularidade compatível com a prática educativa para o ensino superior, tendo em vista que esse professor pode também atuar nesse nível de ensino.

Sabe-se que, nos IF, muitos professores acabam tendo que dar aulas no ensino superior com apenas graduação, por decorrência da exigência de titulação nos concursos públicos. Porém, já foi dito anteriormente, quais são os critérios legais para o exercício da docência em nível superior, de acordo com o Artº 66 da LDB 9.394/96 e as implicações que essa prática pode ocasionar na atividade docente e na aprendizagem dos alunos.

Quanto à pesquisa e extensão, as questões objetivam pôr à vista se o IFRN tem oportunizado, aos seus professores, a prática da pesquisa e da extensão e, saber se a pesquisa foi uma dimensão presente no processo formativo desse professor, para assim compreender, de alguma forma, se esse professor também vê a importância da pesquisa em sua prática. Buscou-se, do mesmo modo, identificar as atividades desenvolvidas por esses professores nessas dimensões para saber se há implicação positiva no seu desenvolvimento profissional.

Já no que se refere ao cenário de atuação desses professores, no caso, o IFRN, as questões têm o intento de saber o que eles pensam sobre essa instituição. Se a mesma tem demonstrado preocupação com o desenvolvimento profissional dos professores. Buscou-se identificar, também, quais são as ações formativas ofertadas pela instituição que ele considera voltadas para o desenvolvimento profissional dos professores e de que maneira o IFRN tem ofertado. Conjuntamente, procurou-se saber quais as atividades que eles participaram que tiveram algum impacto no seu processo de desenvolvimento profissional.

Essa pesquisa também quis saber, a partir das falas dos participantes, quais as necessidades que eles, professores, reconhecem como sendo para o seu desenvolvimento profissional e de que maneira eles perspectivam esse desenvolvimento.

Por último, o instrumento de pesquisa questiona as dificuldades que os professores encontram quando transitam por diversos níveis e/ou modalidades de ensino e o que eles pensam sobre a sua carreira docente. Com isso, esse instrumento pretende saber as potencialidades, os desafios, as dificuldades, as fragilidades dessa carreira na concepção de quem mais a vivência, no caso, o professor.

4.1 As vozes dos professores: análise das narrativas autobiográficas

Com a finalidade de dar vez e voz aos professores do IFRN, do *campus* Natal – Central é que esta seção apresenta uma análise das narrativas escritas pelos participantes dessa pesquisa

sobre a sua trajetória profissional e sobre como eles têm desenvolvido profissionalmente a carreira a partir das políticas de ações formativas que essa mesma instituição lhe oportuniza.

Com a escrita das narrativas, o professor aprende, cresce e se desenvolve a partir de suas experiências pessoais, profissionais e formativos, em um processo de ressignificar e reinterpretar os olhares que cada um tem de si mesmo, colocando em evidência outras emoções e razões das quais antes não eram apercebidas.

Para isso, foi enviado aos 117 (cento e dezessete) docentes, lotados na DIAC do *campus* Natal - Central, via e-mail institucional, um questionário com 23 (vinte e três) pontos divididos em 6 (seis) eixos que norteavam a narrativa a ser construída por ele, pois esse instrumento de pesquisa nos ajuda a compreender e perceber como se deu esse processo de construção profissional.

Entretanto, uma dificuldade quanto ao método autobiográfico deu-se pela resistência por parte dos docentes ao narrarem sobre a sua própria história de vida e profissional. Foram diversas tentativas de solicitação para colaborarem com a pesquisa, desde o mês de abril até setembro, porém, somente 10 (dez)³⁰ professores contribuíram com a pesquisa, o que faz com que essa pesquisa não traga mais elementos sobre as limitações, dificuldades e desafios que os professores do IFRN vivenciam diariamente e as fragilidades da carreira no qual estão inseridos.

Para tanto, cabe dizer que as categorias apresentadas nessa pesquisa foram construídas a partir do instrumento criado para nortear os professores participantes em suas narrativas autobiográficas. Portanto, as categorias são: categoria 1 – formação inicial, categoria 2 – tempo de docência e relação com Educação Profissional no IFRN, categoria 3 – dificuldades ao ingressar no IFRN, categoria 4 – sobre a satisfação com o IFRN, categoria 5 – desenvolvimento de pesquisa e extensão no IFRN, categoria 6 – Desenvolvimento Profissional docente, categoria 7 – as dificuldades em transitar por diferentes níveis e modalidades de ensino, categoria 8 – sobre a carreira EBTT.

A pesquisa prossegue agora tecendo reflexões com base nas narrativas dos professores acerca dos processos por meio dos quais tem se constituído a sua trajetória profissional e sobre como eles têm desenvolvido profissionalmente a carreira a partir das políticas de ações de formação do IFRN, por meio das categorias.

³⁰ Os nomes dos professores participantes dessa pesquisa foram preservados e foram adotados pseudônimos a partir de nomes comuns em regiões de fala hispânica, por ser lugar de fala dessa investigadora como professora de espanhol.

No entanto, foi possível observar que os professores, participantes dessa pesquisa, ao iniciarem sua carreira docente, carregam consigo sonhos, medos, certezas e incertezas. Esse aglomerado de sentimentos pode contribuir para a realização pessoal e profissional do indivíduo, mas também pode se dissipar, se misturar ou até mesmo se transformar a partir da vivência que o professor passa a ter quando está diante da realidade da sala de aula. Esse misto de sentimentos, para Folle *et al* (2009) é inerente à carreira docente, pois ela é permeada por desafios, dilemas e conquistas que refletem no processo de como o professor percebe-se e sente-se no ambiente de trabalho, na busca da realização pessoal e profissional.

Quanto à categoria 1 – formação inicial, os 10 (dez) professores que narraram sobre a sua trajetória possuem no mínimo um curso de Licenciatura, o que o possibilita atuar em cursos de formação de professores. Pois, sabe-se que a profissionalização docente deve ser exercida com qualificação e preparação para atuar efetivamente. Porém, de acordo com Pimenta, Anastasiou e Cavallet (2003, p. 271), o conhecimento restrito de uma área do saber não é suficiente para a docência no Ensino Superior, pois o aprimoramento desta, demanda uma inter-relação de saberes complementares, com os quais o professor desenvolva um saber pedagógico e político. O primeiro possibilita ao educando a apreensão e a contextualização do conhecimento científico elaborado, enquanto que o segundo saber possibilita ao docente, pela ação educativa, a construção de consciência, numa sociedade globalizada, complexa e contraditória.

E sobre a escolha profissional docente, Fonseca (1997, p. 206) salienta que esta escolha:

[...] está ligada a uma diversidade de relações que marca cada percurso existencial de forma muito particular. A maioria deles ingressa na carreira por gosto, opção ou, como alguns dizem “vocação”, e para suprir as necessidades financeiras pessoais e familiares.

Esses aspectos citados foram revelados também nas narrativas, quando os docentes disseram que a escolha da profissão foi impulsionada pela paixão por ensinar desde muito jovem, pela descoberta a partir de testes vocacionais, pelo despertar pela docência após cursar disciplinas de estágio, por reconhecer-se como docente a partir da prática docente em um outro curso que não era licenciatura e também pelo caráter de estabilidade funcional na profissão, por ser a instituição uma referência em qualidade dos serviços ofertados, ter uma boa estrutura e condições de trabalho.

Com as falas dos professores, é possível perceber que eles reconhecem em si mesmos a paixão pela profissão. Para Day (2006) a paixão não é um luxo, um floreio ou uma qualidade que só alguns professores possuem, mas para além disso, a paixão é essencial para um bom ensino. Almeida (2015, p. 29) também acrescenta que ser professor não é um ser vocacionado para dar aula, para ter paciência, para saber lidar com os mais terríveis fatores de sua profissão, e se tudo isso não for vocação, só pode ser paixão!

Percebe-se, também, que os professores não só escolheram a docência pela paixão ou por se identificarem com esta profissão, mas por verem nela possibilidades de modificar não só a sua própria vida, mas a de transformar pessoas, como revela a fala da professora Pepita (2018), quando diz que:

Sou professora por escolha e identificação profissional com a prática do magistério. Nós como docentes temos a capacidade de modificar vidas, incentivar caminhos através do conhecimento e isso é fantástico!

Também compartilha da alegria e prazer pela profissão, a professora Consuelo (2018), quando diz que essa escolha vem desde criança, sempre gostou de compartilhar o que sabia e brincava muito de professora com seus irmãos mais novos, tinha verdadeira paixão por povos e línguas estrangeiras, principalmente o inglês.

A partir desses fragmentos das narrativas das professoras Pepita e Consuelo, pode-se inferir que o período inicial da docência vem carregado de sonhos e expectativas, e isso são os elementos que conduzem os professores ao exercício da docência, pois ao se formarem, eles almejam colocar em prática tudo aquilo que aprenderam durante o curso de graduação, e somado a isso, eles chegam no início da sua vida profissional cheios de boas intenções em fazer o melhor.

No entanto, de acordo com Arroyo (2013, p. 127) a docência ainda é uma profissão que precisa trilhar um longo caminho pelo seu reconhecimento:

Cada um de nós sabe o que nos identifica com o magistério e como se foi dando esse processo de identificação, a ponto de sermos professores (as). Podemos até pensar que é uma identificação necessária, condicionada pela sobrevivência, que não morremos de paixão pelo magistério, entretanto sem um mínimo de identificação seria insuportável. Exatamente seria insuportável por ser uma das profissões mais envolventes, pelo fato de ser uma permanente relação com pessoas e não com coisas, além de ter um baixo status social e péssima remuneração.

Em conformidade com tudo que foi dito anteriormente sobre as intenções do professor com a docência, Fontana (2000 p. 108) diz que o professor em início de carreira chega cheio de boas intenções e olhar crítico e quase nenhum saber fazer. Também acrescenta dizendo que os professores pouco sabem sobre o ambiente em que serão inseridos, mesmo que na teoria já estejam a par de como funciona o ambiente escolar, e já conheçam alguns de seus problemas e limitações. Contudo, Guarnieri (2005 p. 5) diz que é no o exercício da profissão docente que ocorre o processo de tornar-se professor, possibilitando a ação de aprender e ensinar. Esse mesmo autor ainda acrescenta dizendo que na prática o docente em início de carreira ainda não possui o que se conhece por “jogo de cintura”, o que seria necessário para o professor saber enfrentar e contornar as diversas situações que surgem, e muitas vezes a insegurança toma conta, colocando em dúvida a escolha da profissão.

Portanto, sobre o desenvolvimento dos percursos profissionais na carreira docente, essa categoria mostra que em geral a escolha da carreira docente se motivou pelo sentimento que o professor nutre pela docência e tudo aquilo que essa profissão pode lhe oferecer.

Quanto à categoria 2 – tempo de docência no IFRN, procurou-se caracterizar as fases do percurso profissional do professor, tomando como base os estudos de Huberman (2000), um dos modelos mais referenciados sobre os ciclos de vida profissional de docentes. Para García (1999) esse tipo de investigação tem sido a mais difundida nos últimos anos, trazendo contribuições significativas para o estudo da formação continuada de professores.

A sistematização considera os anos de docência dos professores e apresenta algumas constantes inerentes à cada etapa vivenciada durante o percurso profissional do professor, quais sejam: fase da entrada na carreira (trata-se do período compreendido do 1 aos 3 anos de docência), fase de estabilização (dos 4 aos 6 anos), fase de diversificação (dos 7 aos 25 anos), fase de serenidade (dos 25 aos 35 anos) e fase de desinvestimento (mais de 35 anos de docência).

Ainda de acordo com o mesmo autor, a fase da entrada na carreira docente é marcada por dois grandes aspectos: o da “sobrevivência” e o da “descoberta”. O primeiro aspecto está relacionado ao que se conhece por “choque do real”, ou seja, o enfrentamento inicial mediante à complexidade da situação profissional. Por outro lado, o segundo aspecto, o da descoberta, reflete o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala, os seus alunos, o seu programa), por se sentir colega num determinado corpo profissional, sendo uma fase muito importante para a vida profissional do

docente, pois é o momento em que sofrem os primeiros impactos com a realidade escolar, sendo estimulados a refletirem sobre a prática educacional.

A fase da estabilização conforma-se à fase da escolha de uma identidade profissional pelo docente. Representa uma etapa decisiva no desenvolvimento, “as pessoas ‘passam a ser’ professores, quer aos seus olhos, quer aos olhos dos outros” (HUBERMAN, 2013, p.40). Outra característica dessa fase é que a estabilização vem junto com o grau de liberdade, precede ou acompanha um sentimento de “competência” pedagógica crescente. É uma fase de escolhas que implicam em renúncias e outra característica é que os docentes estão mais preparados para enfrentar situações complexas ou inesperadas, relativizam os insucessos, trazem um sentimento geral de segurança e de descontração.

Quanto à fase de diversificação, os percursos individuais parecem divergir ainda mais, diferente das fases iniciais da docência. O professor já tem consolidado a sua competência pedagógica com o intuito de acentuar a sua atividade. Nesta fase, os professores já têm vivenciados uma série de experiências pessoais, diversificando material didático, os modos de avaliação, formas de conduzir os alunos, sequências dos programas. Para Huberman (2000), os professores que compreendem essa fase seriam os mais motivados, os mais dinâmicos, os mais empenhados nas equipes pedagógicas ou nas comissões de reforma que surgem em várias escolas. Essa motivação traduz-se igualmente em ambição pessoal pela busca por mais autoridade, responsabilidade e prestígio.

A fase de serenidade se traduz em uma fase de conservantismo e lamentações, pois os professores dessa fase tendem a reclamar dos alunos, da política educacional, dos seus colegas mais jovens, e também passam a ter a tendência a uma maior rigidez e resistência às inovações, para uma nostalgia do passado, para uma mudança de óptica geral face ao futuro. No entanto, os professores dessa fase também emanam “grande serenidade” quando em sala de aula e apresentam-se menos vulneráveis, à avaliação dos outros, quer se trate do diretor ou dos alunos. Para Huberman (2000), esses docentes falam de serenidade, de ter enfim, chegado à situação de aceitação tal como são e não como os outros querem.

A fase de desinvestimento é marcada por uma postura positiva face ao desinvestimento profissional, libertando-se progressivamente do trabalho sem lamentações para consagrar mais tempo a si próprio e a outros interesses que não sejam relacionados à escola. Contudo, os docentes que não consigam alcançar os seus objetivos, suas ambições iniciais podem caminhar para o desinvestimento na sua vida profissional ainda no período de desenvolvimento da carreira. Enfim, tal fase pode acontecer de modo sereno ou amargamente (HUBERMAN, 2000).

Tendo apresentado as fases do ciclo profissional docente de acordo com Huberman (2000), foi possível identificar em que fase estes professores participantes dessa pesquisa se enquadram. Esses dados são importantes porque podem servir para uma reflexão de como esses professores se encontram em sua carreira e como essa fase pode influenciar na sua prática educativa.

Quadro 12 – Ciclo de vida profissional dos docentes do IFRN *Campus* Natal - Central

Tempo de docência no IFRN					
Huberman (2000)	Fase da entrada na carreira (1 a 3 anos)	Fase de estabilização (4 a 6 anos)	Fase de diversificação (7 a 25 anos)	Fase de serenidade (25 a 35 anos)	Fase de desinvestimento (mais de 35 anos)
n° de docentes	Nenhum professor nessa fase	1 professor (6 anos)	3 professores (8 anos) 1 professor (9 anos) 1 professor (12 anos) 1 professor (13 anos) 2 professores (15 anos) 1 professor (18 anos)	Nenhum professor nessa fase	Nenhum professor nessa fase

Fonte: Elaboração própria em 2018.

A partir desse quadro, foi possível identificar que os professores, em sua maioria, se encontram na fase de diversificação da carreira. Como dito anteriormente, nesta fase os percursos individuais parecem divergir ainda mais, diferente das fases iniciais da docência, porém, de acordo com Cooper (1982), esse professor também se encontra em busca de novos desafios:

Durante esta fase, o professor busca novos estímulos, novas ideias, novos compromissos. Sente a necessidade de se comprometer com projetos de algum significado e envergadura; procura mobilizar esse sentimento, acabado de adquirir, de eficácia e competência.

Pode-se entender que essa busca por novos desafios e novos estímulos dá-se pela necessidade de o professor manter-se entusiasmado com a profissão, distanciando-se da rotina da sala de aula e até mesmo porque eles se põem em questão face à prossecução da carreira. De acordo com os ciclos de vida profissional de Huberman, a fase de diversificação ou de pôr-se em questão é a mais longa em que o professor transita. Nela pode ser encontrado três tipos

básicos de professores: a) aqueles que investem seu potencial no desenvolvimento como docente, buscando diversificar seus métodos e práticas e as formas mais adequadas de aplicá-las no ensino; b) outros que se envolvem mais com o sistema administrativo, visando a promover-se profissionalmente; c) aqueles que aos poucos reduzem seus compromissos com a docência, podendo abandoná-la ou exercer outra profissão paralela.

Quanto à categoria 3 – dificuldades ao ingressar no IFRN, dos 10 (dez) professores, apenas 1 (uma) docente diz não haver encontrado nenhuma dificuldade ao ingressar no IFRN, conforme pode ser visto em um fragmento retirado de sua narrativa:

Ao ingressar em IFRN (Ex-CEFET) não encontrei limitações, mas bem pelo contrário, havia um gigante espaço por conquistar, gestores preocupados por que a instituição crescesse, se fortalecesse e servisse aos interesses e necessidades da sociedade, objetivos que também eram os meus. (PROFESSORA CONSUELO, 2018).

Essa experiência de que tudo estava funcionando muito bem e de que tudo e todos estariam prontos para atender aos novos docentes que recém chegaram na instituição, não foi experienciada pelos demais professores participantes desta pesquisa, como mostram os fragmentos selecionados:

Ao ingressar na instituição senti falta de um direcionamento melhor. Não houve uma recepção e as informações sobre o funcionamento da instituição não me foram passadas formalmente. Tive de buscá-las com meus colegas no dia a dia. (PROFESSORA JIMENA, 2018).

Ao ingressar no IFRN encontrei limitações referentes às informações sobre a estrutura básica de funcionamento da instituição. Tive a impressão de estar em uma instituição com muitos chefes e muitas funções se sobrepondo. (PROFESSOR PACO, 2018).

Confesso que apesar de toda minha formação ser na área de educação, eu não me sinto bem em ensinar algumas disciplinas como educação inclusiva, mídias educacionais, etc, por não ter sido campo de conhecimento bem trabalhado em minha formação, e também por eu mesma, nunca ter me interessado em buscar saber mais sobre elas. (PROFESSORA LOLITA, 2018).

Ressalto a dificuldade de lidar com uma instituição onde ainda reina muita burocracia e atitudes autoritárias. Destaco ainda, algumas limitações quanto a lidar com alguns profissionais que assumem determinadas funções de gestão, mas não possuem a competência devida para os referidos cargos. Contudo, devido às relações de amizade, conseguem se manter em funções superiores; o que dificultou e ainda dificulta o nosso trabalho cotidiano na instituição. (PROFESSORA DULCE MARIA, 2018).

Outros fatores, como falta de identidade da instituição, como a inexperiência em aulas práticas laboratoriais e a desorganização e aspereza no trato com os docentes também foram motivos de queixas dos professores em suas narrativas:

A principal limitação que encontrei ao ingressar no IFRN foi a falta de identidade da Instituição (dos seus profissionais e alunos) para entender que a graduação é diferente do ensino médio. Como temos alunos de vários níveis, os profissionais tratam os alunos do superior, como se fossem do médio e, com isso, eles também se comportam como tal. (PROFESSORA PILAR, 2018).

As limitações foram as relacionadas com as aulas práticas laboratoriais, tendo em vista que as escolas particulares não tinham laboratórios de Biologia. Esse fato me instigou a buscar uma capacitação para poder desenvolver as referidas aulas práticas laboratoriais, então optei pelo mestrado no ensino de ciências naturais e matemática pela UFRN, cujo tema foi exatamente as aulas práticas laboratoriais. (PROFESSOR JAVIER, 2018).

Encontrei enormes limitações e mal-estares em trabalhar como docente no IFRN. Instituição áspera às Ciências Humanas, desorganização, aspereza também no trato com o docente, principalmente nos últimos dois anos. (PROFESSORA PEPITA, 2018).

Quando se fala de limitações ao ingressar aqui, não encontrei muitas, talvez a maior delas, esteja no trabalho colaborativo com alguns colegas de determinadas áreas, que se afastam das disciplinas do núcleo didático-pedagógico e estimulam aos alunos a desprezarem esse conhecimento em detrimento ao conhecimento de área. Quero deixar claro, que este problema é com um grupo pequeno, o que não corresponde a todas as licenciaturas. (PROFESSORA LOLITA, 2018).

Algumas dessas dificuldades relatadas decorrem do fato do IFRN ser uma instituição que oferece diversos níveis e modalidades de ensino e essa hibridização acaba sendo um desafio institucional como dito em outro momento. Essas evidências acabam sendo importantes para que a instituição (re)pense as suas ações de formação e o modo como conduzem os docentes que estão chegando em uma instituição conhecida nacionalmente como de referência e de prestígio, de modo que esses momentos não os frustrem e não os desmotivem.

Quanto à categoria 4 – satisfação com o IFRN, foi possível identificar uma divergência de opinião quanto a estar satisfeito ou não com a instituição. Sabe-se que muitos são os fatores que podem contribuir para uma realização pessoal e profissional advindos da profissão docente, e que para Coda (1990) essa satisfação no trabalho pode acarretar uma melhor qualidade de vida. O ambiente de trabalho é demasiado importante para que os professores se sintam satisfeitos e motivados para a realização do seu trabalho. A instituição precisa valorizar os seus

docentes e permitir que esses se desenvolvam profissionalmente a partir de políticas de ações formativas.

Como dito anteriormente, os professores possuem opiniões diferentes quanto à sua satisfação com o IFRN, e essas opiniões são construções a partir de diversas experiências. A professora Jimena (2018) diz estar satisfeita com a instituição, no entanto, algumas atitudes e/ou comportamento dos alunos e da gestão, às vezes, tendem a desmotivar. Já o professor Paco (2018) diz gostar do trabalho, do IFRN, porém o que lhe entristece e lhe desgasta um pouco é a forma como os servidores tratam a instituição. Outros participantes dizem:

Estou satisfeita com a minha escolha profissional, mas não me sinto totalmente realizada no IFRN, principalmente por estar longe dos meus familiares e amigos, e por não conseguir ver a Instituição valorizar as licenciaturas da mesma forma que valoriza os cursos técnicos e tecnológicos. (PROFESSORA PILAR, 2018).

Sou muito satisfeita com a profissão que escolhi, mas sinceramente, sinto-me sufocada na instituição que trabalho. Gostaria de ter tempo para me aposentar daqui!! Instituição que não respeita seus professores!! (PROFESSORA PEPITA, 2018).

Me sinto satisfeita com a instituição, porém ainda persiste internamente muitas ações autoritárias e perseguidoras para com o professor. Não sinto no cotidiano que o IFRN é verdadeiramente uma instituição democrática, pois muitas ações que advêm da pró-reitora de ensino, por exemplo, nos deixam com a sensação de que a nossa voz não é ouvida, o que incomoda não só a mim como profissional, mas a muitos outros colegas de trabalho. Também percebemos que alguns profissionais da instituição são beneficiados por terem aproximações com gestores da instituição e outros são penalizados. (PROFESSORA DULCE MARIA, 2018).

Pode-se perceber nas falas dos participantes uma certa insatisfação com a instituição, e tais fatores citados acabam por ocasionar um maior desgaste do profissional. Outro fator diz respeito à forma como os gestores e servidores tratam a instituição e os professores, porém há opiniões que mostram uma satisfação para com a instituição, no sentido de querer continuar com a carreira docente e com as suas atividades no IFRN, pretendendo aposentar-se nessa instituição, conforme fala do professor Javier (2018, grifo nosso). Com esse mesmo pensamento, a professora Consuelo (2018) acrescenta dizendo que:

Tenho quase 12 anos no IFRN e pretendo continuar na carreira docente até aposentar-me, tenho respeito e admiração pela instituição, sinto-me realizada de terminar aqui meu tempo de serviço docente servindo à sociedade.

Mesmo diante das dificuldades, das fragilidades e limitações em atuar nos diversos níveis e modalidades de ensino no IFRN, todos os professores disseram querer continuar com a carreira docente e que pretendem se aposentar por esta instituição. Segundo os dados da UNESCO (2004, p. 167) sobre a permanência na carreira docente, a maioria dos professores, apesar das dificuldades que enfrentam diariamente na profissão, pretendem permanecer na função que atualmente desempenham; os dados indicam que mais da metade dos docentes pretendem nos próximos anos permanecer na função atual, na mesma ou em outra instituição.

Quanto à categoria 5 – desenvolvimento de pesquisa e extensão no IFRN, os professores participantes narram que o IFRN oportuniza os seus professores a desenvolverem pesquisa e extensão, muito embora haja burocracia, e com isso dificuldades em se trabalhar com pesquisa e extensão. Para a professora Jimena (2018), o IFRN sempre abre editais voltados para o desenvolvimento da pesquisa e extensão, ampliando as oportunidades dos docentes e discentes para além do ensino. Ainda compartilham desse pensamento:

Embora de maneira muito limitada, O IFRN oportuniza, através de editais, que os professores desenvolvam pesquisa e extensão. Falo limitada porque o incentivo financeiro é mínimo e os editais de fluxo contínuo (para projetos sem bolsa) nem sempre estão disponíveis. (PROFESSORA PILAR, 2018).

Dentre as dificuldades está o fator tempo para pesquisar, pois a carga horária do professor é bem sobrecarregada com horas em sala de aula e reuniões, restando pouco tempo para dedicação à pesquisa e extensão. (PROFESSORA DULCE MARÍA, 2018).

O que chama mais atenção é o relato da professora Pepita (2018) quando diz que:

A instituição oportuniza muito bem pesquisa e extensão para área tecnológica, mas veta ou põe obstáculos na área de Humanas. Restringe, na verdade a atuação de pesquisa nas humanas com propositivas limitantes em seus editais, que visivelmente contemplam à área tecnológica.

Essa sua fala vai de encontro com a hibridização dos IF, porém recai nas limitações que sofrem os cursos de licenciatura em detrimento aos dos cursos técnicos. Quiçá essa limitação seja decorrente da própria delimitação de oferta de apenas 20% para cursos de formação de professores. Essa delimitação poderia também influenciar no limite de bolsas como relata o professor Javier (2018), quando diz que o IFRN oportuniza a pesquisa e extensão, porém tem suas dúvidas quanto aos valores e à quantidade das bolsas oferecidas, bem como aos critérios de seleção dos projetos (grifo nosso).

Contudo, os docentes participantes afirmaram que as dimensões de pesquisa e extensão fazem parte dos seus processos formativos. Reconhecem a pesquisa como prática inerente ao exercício da docência e que sem sombra de dúvida deve ser elemento norteador ao trabalho de qualquer professor. Afirmaram que a pesquisa contribui para a sua própria formação continuada, para o seu aperfeiçoamento enquanto docente e para ampliação dos seus conhecimentos. Todos eles também afirmaram que participam de editais de pesquisa e extensão. Isso mostra que os docentes do IFRN, do *campus* Natal – Central está se desenvolvendo profissionalmente também a partir da dimensão pesquisa.

Nesse sentido, entende-se que a pesquisa deve atuar como princípio educativo, enfim, presente em todo e qualquer processo educativo, pois o professor envolvido pela pesquisa consegue ter uma atitude reflexiva e crítica sobre sua própria prática pedagógica.

Quanto à categoria 6 – Desenvolvimento Profissional docente, buscou-se identificar se os professores reconhecem o IFRN como uma instituição preocupada com o desenvolvimento profissional docente e o que condiciona eles acreditarem que o IFRN se empenha ou não para o desenvolvimento profissional de seus professores. Essa categoria também perspectiva saber dos sujeitos dessa pesquisa a sua compreensão sobre desenvolvimento profissional docente, ou seja, que condições podem possibilitar um professor a desenvolver-se profissionalmente.

Nesse sentido, todos os professores reconhecem que o IFRN está sempre discutindo ações para o desenvolvimento profissional docente, pois está sempre propondo cursos de formação continuada, de aperfeiçoamento da prática docente, de qualidade de vida dos profissionais, como pode ser percebido na fala da seguinte professora:

Ações de formação continuada, semana pedagógica, debates, fórum, seminários, cursos de qualificação profissional, incentivo à pesquisa e extensão, todas são ações relevantes para o Desenvolvimento Profissional dos professores e que o IFRN vem ofertando ao longo dos anos. (Professora DULCE MARÍA, 2018).

Diante da fala da professora, torna-se necessário que o IFRN continue desenvolvendo políticas que oportunizem os professores formação continuada, visando seu desenvolvimento profissional que, conforme Day (2001, p. 308):

Proporcione uma variedade de experiências de aprendizagem que encorajem os professores a refletir e a investigar o seu pensamento e a sua prática, através da interação entre a sua experiência e a dos outros, para que possam abraçar o

desafio dos novos papéis de ensino e encará-los como desafios em vez de pesos a carregar.

Ademais, os professores reconhecem que o IFRN tem também concedido aos seus professores a possibilidade de afastamento para mestrado e doutorado sem perder a dedicação exclusiva e garantindo um professor substituto, de modo a não comprometer o quadro de professores; e tem feito, também, convênios com outras instituições, a exemplo da Universidade do Minho, em Portugal, na qual já possibilitou a capacitação de professores, permitindo assim, que eles possam verticalizar a sua formação. Além disso, foi sinalizado o RSC como um aparato institucional que fomenta o desenvolvimento profissional do professor, uma vez que esse processo pode melhorar o salário do docente que estiver apto a esse reconhecimento. Eles também reconhecem a semana pedagógica como iniciativa de desenvolvimento profissional docente, no qual este momento possibilita promover uma maior integração à cultura escolar.

No entanto, a principal crítica consiste na falta de incentivo para participação em eventos científicos, o que acaba por gerar uma limitação no desenvolvimento profissional dos professores:

O IFRN é uma instituição preocupada, em parte, com o desenvolvimento profissional dos seus professores, uma vez que estimula que eles façam pós-graduação (concedendo afastamento em muitos casos). Entretanto, o incentivo para participação em eventos científicos é muito limitado e reduzido. (PROFESSORA PILAR, 2018).

A professora Pepita (2018) ainda acrescenta dizendo que:

[...] porque negar a liberação de professor para fazer pós-graduação, mestrado e doutorado seria um visível e inexplicável contrassenso. No geral, posso afirmar que o IFRN é restritivo quanto à ajuda de custo para eventos como congresso, compra de livros, formulação de editais para pesquisa e extensão, principalmente na área de humanas. Pouca ou quase nenhuma ação é feita para formação docente.

Nesse sentido, os professores revelam que ainda há muito a fazer, pois a instituição possui um nível de complexidade enorme, tanto em relação aos funcionários, quanto ao nível de ofertas, em diversas modalidades de ensino, o que demanda estar sempre repensando suas ofertas e o desenvolvimento dos profissionais da educação.

Uma outra crítica feita pelos professores consiste do fato de que o IFRN ainda falta equacionar melhor o que é importante para os docentes e discentes e de verem as peculiaridades

de cada nível de ensino ofertado na instituição. Essa dificuldade de transitar por diversos níveis e modalidades tem sido constantemente trazida à tona nas narrativas dos professores, o que mostra realmente a necessidade de a instituição consolidar a sua identidade

A questão da verticalização do ensino, de acordo com Frigoto (2016), dificulta a construção de uma maior identidade nos IFs, pois o atendimento de diversos cursos que vão desde o ensino fundamental até a pós-graduação *stricto sensu*, professores que atuam em diferentes cursos, modalidades e níveis, um misto de práticas pedagógicas dificultam o reconhecimento de uma identidade sólida e única.

Diante do que narraram os professores, as suas concepções sobre desenvolvimento profissional docente estão intimamente relacionadas ao próprio professor como pessoa, como profissional e como sujeito que aprende, pois em todos os relatos, eles sinalizaram o desenvolvimento associado à formação continuada como caminho para uma ascensão quanto ao salário. Vale enfatizar que o conceito de desenvolvimento profissional está intrinsecamente relacionado com a melhoria das suas condições de trabalho, com a possibilidade institucional de maiores índices de autonomia e capacidade de ação dos professores individual e coletivamente. Para García (1999), o desenvolvimento profissional também está ligado com o aumento de recursos não só econômicos, mas de materiais e pessoais na escola para assim facilitar um desenvolvimento profissional que se aproxime dos problemas e preocupações dos professores.

Os professores mostram a partir de suas falas o que eles percebem como iniciativas de ações formativas do IFRN para desenvolvimento profissional docente:

As ações voltadas a tentar discutir os documentos norteadores da instituição e os editais de pesquisa e extensão são ações que contribuem para o desenvolvimento profissional dos professores, assim como [...] algumas pautas da reunião pedagógica e participar de atividades de pesquisa contribuem positivamente para o meu desenvolvimento profissional. (PROFESSORA JIMENA, 2018).

Percebe-se por meio dos dados do capítulo II e conforme falas dos participantes que o IFRN disponibiliza ações voltadas para o desenvolvimento profissional de seus professores. Nesse sentido, essa pesquisa também dialoga com autores que trata sobre essa temática, assim, para García (1999, p. 144):

Desenvolvimento profissional é um conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua própria prática, que contribui

para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com a sua experiência.

A ideia do autor, nos remete a pensar que desenvolvimento profissional docente é um processo no qual coloca o professor como sujeito transformador do seu percurso e conseqüentemente agente ativo nas transformações da escola e da sociedade, em síntese, essa ideia alude o professor enquanto profissional reflexivo.

Já para Imbernón (2009, p. 44 - 45) o conceito de desenvolvimento profissional é ainda mais inclusivo:

Um conjunto de fatores que possibilitam ou impedem que o professor progrida em sua vida profissional [...] qualquer intenção sistemática de melhorar a prática profissional, crenças e conhecimentos profissionais, com o objetivo de aumentar a qualidade docente, de pesquisa e de gestão.

Para este autor, a formação não é o único recurso de que o professor dispõe para desenvolver-se profissionalmente. Requer o conhecimento pedagógico e específico, o conhecimento e compreensão de si mesmo, o contexto profissional (salário, demandas do mercado de trabalho, o clima de trabalho, a carreira docente, a legislação trabalhista, etc.).

Em síntese, os participantes analisados são concordes em dizer que o IFRN possibilita desenvolvimento profissional, e diante das falas, foi possível identificar que todos eles já foram contemplados de uma forma ou de outra de uma ação de formação que tenha contribuído para o seu desenvolvimento profissional, como curso de capacitação, participação em eventos nacionais e internacionais custeados pelo IFRN, afastamento para mestrado ou doutorado, intercâmbio, participação em projetos de pesquisa e extensão, dentre outras ações.

Também por cursos que a própria instituição oferta ou por outros meios que o professor procura de acordo com as suas especificidades e necessidades educativas. A exemplo disso, a professora Pepita (2018) brinda dizendo que:

Atualmente, devo ressaltar que o IFRN está desenvolvendo um trabalho sobre educação inclusiva. Esse seminário me abriu muito a mente e foi a primeira iniciativa, de forma efetiva que vi dentro do IFRN e não tivemos que custear.

Porém, a professora Guadalupe também coloca que mesmo que a instituição já trate da inclusão, ela sente falta de cursos sistemáticos para essa finalidade. A professora Pepita (2018) acrescenta dizendo, também, que sente falta de outras necessidades profissionais, como por exemplo a aquisição de livros em sua área, pois a mesma trabalha com literatura:

Seria de fundamental importância que tivéssemos mais verbas destinadas a compra de livros teóricos em literatura e de obras literárias da minha área. Essa necessidade de compra de livro é básica para qualquer desenvolvimento profissional.

Quanto à categoria 7 – dificuldades em transitar por diferentes níveis e modalidades de ensino, os professores foram bem enfáticos quanto à essa questão. Os participantes evidenciaram viver esse dilema e que essa transitividade gera muitas limitações e dificuldades nas suas atividades educativas. De acordo com os relatos, essa dificuldade reside no fato de não ver bem delimitadas as particularidades de cada nível de ensino. Para Jimena (2018), há uma tendência institucional em padronizar as ações sem atentar, algumas vezes, para as especificidades de cada nível.

A professora Pepita (2018) ainda acrescenta dizendo que:

Aqui temos vários níveis e modalidades de ensino e trabalhamos sob o jugo de uma orientação de Escola, sem que sejam feitas as devidas adequações conforme as necessidades dos níveis e modalidades educacionais.

O professor Paco ainda eleva essa questão quando menciona não ter muito bem definido não só os níveis de ensino, mas também as formas de avaliação para cada um deles. Essa realidade faz com que o professor tenha que lidar com expectativas e exigências diversas.

Diante das falas desses professores, é perceptível uma certa insatisfação por não compreender, na maioria das vezes, as especificidades de todos esses níveis e modalidades, pois como dito anteriormente, muitos desses professores, chegam na instituição e não recebem orientações e formações específicas que os preparem para o exercício da docência em diversos níveis e modalidades de ensino ao mesmo tempo. O mais preocupante disso tudo, diz respeito ao conhecimento que se é exigido do professor que atua principalmente no ensino superior. Tendo dito isso anteriormente, espera-se que esse docente, antes de mais nada, seja competente em determinada área do conhecimento.

De acordo com Masetto (2015), essa competência significa um domínio dos conhecimentos básicos em determinada área do conhecimento, bem como experiência profissional de campo, domínio este que se adquire nos cursos de formação de professores e com alguns anos de exercício profissional. Esse mesmo autor também diz que só esse domínio não é suficiente, há muito o que se esperar de um docente de ensino superior, como a necessidade de que seus conhecimentos e suas práticas profissionais sejam atualizadas por meio

de participações em cursos de aperfeiçoamento, especializações e participações em congressos, simpósios e intercâmbios com especialistas, em acompanhamento de revistas e periódicos de sua especialidade. Somado a essas necessidades, e conforme já referido anteriormente, sobre a importância da pesquisa, Masetto coloca também essa necessidade como sendo do professor, a de dominar uma área de conhecimento específico mediante a pesquisa.

A definição de pesquisa aqui referendada trata das atividades que o professor possa realizar mediante estudos, reflexões sobre a prática, relatos de experiência e participação com apresentações em eventos de sua área, explorando aspectos teóricos, relatando criticamente suas experiências pessoais na área profissional ou de ensino. Também entende-se por pesquisa os estudos que o professor possa realizar mediante estudos e reflexões críticas como também as pesquisas realizadas em fase de mestrado e doutorado que, certamente passarão a ser incorporadas à ação docente.

Porém, o que mais chama atenção para essa necessidade como sendo de extrema importância para a prática educativa, é o fato de ainda haver no IFRN, professores com apenas graduação e atuando na instituição há mais de 20 anos. Os números revelados nessa pesquisa são poucos, pois decorre da delimitação feita para apenas o *campus* Natal - Central do IFRN e apenas uma diretoria, quando na verdade são 21 *campi* com diversas diretorias de ensino. Porém são números que preocupam por saber que esses professores estão no exercício da docência, mas que ainda não possuem uma titulação mais elevada, o que é necessária para a continuidade de suas atividades.

Cabe aqui levantar também, a necessidade de o professor interagir com os outros professores como sendo importante essa ação docente para o bom desenvolvimento do processo de aprendizagem para que juntos possam discernir melhor o que é necessário que os alunos de determinado curso e determinado nível de ensino aprendam com aquela disciplina para sua formação profissional. Porém, a partir fala da professora Pilar (2018) é possível identificar que há muitos bloqueios rotineiramente que impossibilitam o professor de fazer tudo aquilo que é necessário e importante para um professor não só de ensino superior, mas para todos aqueles comprometidos com a docência:

Atualmente, o tempo para participar e desenvolver projetos de pesquisas e extensão está reduzido principalmente devido às atividades fora da sala de aula que são exigidas a nossa presença pela Instituição.

Esse relato mostra que o professor acaba tendo que desempenhar inúmeras tarefas, o que pode influenciar na qualidade de suas atividades. Essa realidade é bem mais preocupante

quando o professor que atua em diversos níveis e modalidades de ensino precisa desempenhar muito bem todas essas funções de forma positiva, do contrário, esse mesmo professor pode ser visto como alguém que não é comprometido com a sua profissão e com a instituição que trabalha. Ademais, a professora Lolita (2018) percebe que são poucos os alunos que se interessam pela pesquisa, por participação em eventos científicos, o que acaba por comprometer também o trabalho do professor que se demonstra preocupado e em busca de bolsistas para iniciação científica.

Quanto à categoria 8 – carreira EBTT, os professores foram bastante enfáticos ao falar sobre a carreira que rege os professores dos IF, a EBTT. Eles pontuaram algumas fragilidades como sendo uma desmotivação para a continuidade na carreira EBTT por parte de alguns professores, que acabam se frustrando e acabam buscando um meio de entrar em uma Universidade Federal, pois estes professores são regidos por uma outra carreira do Magistério Federal, na qual passam a ser somente professores do ensino superior, diferente do professor dos IF que podem transitar por diferentes níveis e modalidade de ensino e que podem vivenciar situações que acabam se perdendo em meio ao caminho, devido às enormes demandas que um professor não consegue atender.

Para o professor Javier (2018):

O plano de carreira EBTT, com relação à remuneração, está muito bem estruturado. Creio que a maior fragilidade está para os docentes que, preferencialmente, atuam no ensino superior nos Institutos Federais, pois precisam atuar, muitas vezes, com vários componentes curriculares.

E a professora Consuelo (2018) acrescenta dizendo que por outro lado, é importante ressaltar a questão da (des)valorização do docente EBTT diante do docente do magistério superior; para ela é preciso haver clareza e personalidade.

Essas duas concepções da carreira são falas claras de tudo aquilo que foi discutido no primeiro capítulo, quando trata da carreira EBTT e das limitações que essa carreira possui com relação à valorização do professor. Como dito antes, a carreira EBTT se equipara à carreira das universidades federais, mas são muitas as dificuldades que a primeira tem enfrentado, para que de fato, haja uma real equiparação entre elas.

A professora Pepita (2018) ainda acrescenta que os problemas são maiores pois há todas as dificuldades e fragilidades que possam ser imaginadas desde a confusa caracterização trabalhista do docente até questões estruturais e a professora Pilar (2018) acredita na potencialidade da carreira, pois para ela, esta:

Tem um grande potencial, principalmente para a comunidade em que está inserida, mas apresenta desafios, principalmente no sentido de adequar suas normas/regimentos/organização didática e modelo de gestão de maneira diferenciada para cada nível: seja médio, técnico, graduação e pós-graduação. Não há sentido em querer que as normas e diretrizes sejam iguais tanto para um aluno/professor do ensino médio, quanto para um aluno/professor que está no mestrado e/ou doutorado.

Sobre a carreira EBTT, suas potencialidades, desafios, dificuldades e fragilidades, a professora Dulce María (2018) complementa dizendo que ainda há muito a se fazer em nome da formação docente, devido à própria complexidade inerente à formação docente e a complexidade que é um professor ter uma graduação numa área de conhecimento e se deparar com a necessidade de transitar em várias modalidades de ensino.

Já a professora Guadalupe (2018) vê o crescimento pelas diversidades de oferta e pela integração dos conhecimentos como potencialidades da carreira, mas fala que manter a integração e o diálogo entre as disciplinas do currículo são desafios que os docentes encontram diariamente. A professora Lolita (2018) coloca o ensino superior como o grande desafio institucional, pois é um nível de ensino que ainda não conquistou o espaço que poderia ter institucionalmente.

Em se tratando de ensino superior, torna-se necessário identificar os papéis e funções do professor para esse nível de ensino. Paralelamente, e além de ensinar, de acordo com Pimenta e Anastasiou (2014, p. 165) os professores de ensino superior precisam atuar como profissionais reflexivos, críticos e competentes no âmbito de sua disciplina, além de capacitados a exercer a docência e realizar atividades de investigação.

Essas mesmas autoras, acrescentam dizendo que o aperfeiçoamento da docência universitária exige, pois, uma integração de saberes complementares e ressaltam a importância de se valorizar os professores, pois já são muitos os desafios que eles acabam encontrando em sua trajetória profissional. Além de salários e condições de trabalho adequados, investir no seu desenvolvimento profissional, para além do domínio restrito de uma área científica de conhecimento.

De acordo com Isaia (2006b, p. 63), “a docência superior é um processo complexo que se constrói ao longo da trajetória docente e que esta envolve, de forma intrinsecamente relacionada, a dimensão pessoal, a profissional e a institucional. Na tessitura das três, dá-se a constituição do ser professor”.

É sob esse olhar que se pode dizer que a profissão docente é uma forma de intervir na realidade social, portanto, ela é uma prática social, pois os professores se constituem como tal

em atividades interpessoais, seja em seu período de preparação, seja ao longo da carreira, em uma ou em diferentes IES.

Entretanto, é preciso destacar a necessidade da valorização do magistério em primeiro plano, pois todas as regulações que incidam sobre o trabalho docente, com foco na carreira docente, são fundamentais para a compreensão do lugar social da profissão, componente importante na constituição do magistério e na configuração de sua identidade profissional.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa pesquisa, optou-se pelas narrativas autobiográficas de formação com o intuito de dar voz aos docentes, que por vezes têm suas necessidades esquecida. Essa realidade talvez aconteça por não haver compreensão, pelas autoridades competentes, da complexidade dessa profissão, que exige do professor, diariamente, um conjunto de habilidades necessárias à construção dela. Diante disso, urge a necessidade de se perceber a importância de se construir espaços para discussão e reflexão dessas necessidades.

As narrativas trazem o sentido idiossincrático de suas vivências e permitem que os professores encontrem, a partir da reflexão, explicações para significados nas suas ações que foram construídas ao longo do seu percurso pessoal, formativo e profissional; as narrativas também possibilitam que os professores deem novos sentidos aos posicionamentos como docentes e formadores de docentes.

A opção pela narrativa, como uma das possibilidades para esta pesquisa, fundamenta-se também em Sousa (2012, p. 46), quando revela que “[...] narrar histórias e contar a vida caracteriza-se como uma das possibilidades de tecer identidade, de compreender como nos tornamos professores e das configurações que nos são forjadas nos nossos percursos de vida-formação”.

Assim, essa pesquisa propôs investigar como os professores do IFRN - *Campus Natal - Central* - desenvolvem profissionalmente sua carreira a partir das ações institucionais de formação e identificar as aproximações e os distanciamentos desse desenvolvimento profissional docente a partir de narrativas autobiográficas de formação.

Portanto, esse estudo revelou que o IFRN aproxima os seus docentes ao desenvolvimento profissional a partir de políticas de ações formativas em prol de uma melhoria da prática educativa, atendendo às finalidades e objetivos da instituição: oferta do ensino técnico de nível médio, preferencialmente integrada ao ensino médio, educação de jovens e adultos; cursos de formação inicial e continuada; cursos superiores de graduação tecnológica, licenciatura, bacharelado e engenharia; cursos de pós-graduação *lato e stricto sensu*, além do desenvolvimento de atividades nas dimensões de ensino, pesquisa e extensão, cursos para capacitação, concessão para afastamento para capacitação, intercâmbio, eventos nacionais e internacionais, seminário de integração com palestras, dentre outras ações.

Com a nova institucionalização, o IFRN passou a oferecer cursos de formação de professores e, atualmente, a atender também a demanda de cursos de pós-graduação *lato sensu*. Além disso, tem oferecido oportunidades de desenvolvimento profissional através de programas de incentivo à qualificação por meio de cursos de pós-graduação *stricto sensu* em diversas áreas de conhecimento. Porém, um dado que chama à atenção é o fato de o IFRN ofertar curso de Licenciatura em Formação Pedagógica de Docentes para a EPT, ação que promove o desenvolvimento profissional dos docentes ali atuantes. E essa ação é uma realidade que aproxima ainda mais o docente ao seu desenvolvimento profissional.

O IFRN se revela como uma instituição preocupada em preencher as lacunas que possam existir na formação específica dos professores bacharéis, uma vez que essa formação não contempla os saberes necessários, devido à ausência de uma formação pedagógica orientada para o exercício da docência.

Os resultados da pesquisa também revelam que o IFRN: oferece cursos de aperfeiçoamento que contemplam a formação de professores; possui, além de Programas próprios, Programas Interinstitucionais de mestrado (Minter) e doutorado (Dinter) que conta com o apoio da Capes; atua em parceria com o Programa de Doutorado da Universidade do Minho (Portugal).

Em se tratando de mais uma ação institucional para a desenvolvimento profissional docente, o IFRN conta com o Programa Institucional de Apoio à Pesquisa que não só contempla os docentes efetivos, mas também os discentes, e essa ação não só incentiva o desenvolvimento de projetos, como fortalece os grupos de pesquisa, promovendo assim a produção do conhecimento. Então, pode-se dizer que o IFRN segue em direção ao fortalecimento das pesquisas científicas.

Ademais, o IFRN também dispõe de uma Assessoria de Extensão e Relações Internacionais, responsável pela articulação de acordos internacionais de cooperação técnica, científica e cultural. Somado a isso, se responsabiliza por promover eventos dentro do calendário acadêmico que visam a apresentar mostra dos trabalhos produzidos por alunos e professores nas áreas de ensino, pesquisa e extensão.

Em suma, os resultados dessa investigação revelam que o IFRN é uma instituição comprometida não só com o ensino, mas com todas as outras dimensões, como pesquisa e extensão. E isso se comprova nas ações que atendem à demanda institucional e aos interesses dos professores.

Atualmente, o IFRN promove Seminários de Integração, apresentando palestras aos servidores recém-empossados, contribuindo, assim, com a formação desses professores.

O IFRN também tem se mostrado preocupado com a qualidade de vida dos seus servidores, implantando o Programa “Melhoria da Qualidade de Vida dos Servidores”. Esse programa tem como objetivos: envolver pessoas, trabalho e organização; buscar o bem-estar, a participação, integração dos servidores e a eficácia organizacional.

Uma outra ação de desenvolvimento profissional docente trata do momento posterior à carreira no qual o IFRN promove capacitação para os servidores que estão a cerca de três anos da aposentadoria. Essa capacitação tem o propósito de preparar o servidor para lidar com o término do seu exercício profissional, desenvolvendo a iniciativa necessária para encarar com talento e criatividade, os desafios e novos projetos da fase pós-carreira.

As considerações supracitadas foram alcançadas a partir do levantamento feito em documentos institucionais, em análise das publicações na página do instituto, e por meio de contatos com os setores que promovem ações de desenvolvimento profissional.

Após o levantamento dessas ações de desenvolvimento profissional docente, essa pesquisa procurou identificar as suas aproximações e os seus distanciamentos em relação às narrativas autobiográficas.

Os estudos sobre formação docente, considerando-se o desenvolvimento pessoal e profissional, exigem uma análise mais precisa sobre o sujeito – o profissional docente. Faz-se necessário estar mais atento à sua subjetividade, singularidade e os modos particulares com que cada indivíduo se relaciona com seu processo de formação pessoal e profissional.

A partir dos dados do SUAP, identificou-se um número de 117 (cento e dezessete) docentes com dedicação exclusiva. A maioria desses professores estão se desenvolvendo profissionalmente quanto à titulação: 38 doutores, 49 mestres, 21 especialistas e 9 graduados, desses últimos, chama a atenção o fato de 5 (cinco) docentes estarem há mais de 23 anos na instituição somente com o título de graduação, porém, não há dados que revelem o porquê de esses docentes não terem se desenvolvido profissionalmente quanto à titulação, pois sabe-se da importância dessa para a progressão funcional e o quanto ela impacta em sua remuneração.

A partir desses dados supracitados e das narrativas, percebe-se que os docentes possuem titularidade compatível com a prática educativa também para o ensino superior, uma vez que são regidos pela carreira EBTT, que permite ao docente transitar em níveis e modalidades de ensino diferentes ao mesmo tempo. Outro dado revelado é que a maioria deles se encontra na fase da diversificação da carreira na faixa de 7 a 25 anos de atuação. Sabe-se que

nesta fase, os percursos individuais parecem divergir ainda mais, diferente das fases iniciais da docência.

Quanto à escolha pela profissão, inicialmente os professores foram tomados por diversos sentimentos, como medo, incertezas e angústias, inerentes à própria carreira docente. Os professores revelaram que a escolha pela profissão se deu por inúmeros motivos: para uns, o prazer pela docência e por tudo aquilo que ela pode lhe oferecer; para outros, a escolha ocorreu após testes vocacionais ou após a prática docente em um curso que não era de licenciatura; para alguns, a estabilidade.

Quanto às dificuldades encontradas ao entrar na instituição, os professores pontuam algumas como sendo difíceis para o desenvolvimento da prática educativa, por exemplo, a falta de um direcionamento melhor quando o professor chegou na instituição. Porém, atualmente, o IFRN promove o Seminário de Integração para servidores recém-empossados, e, conseqüentemente, tal dificuldade, a partir dos próximos anos, poderá ser solucionada.

Ainda quanto às dificuldades, os professores relataram que as mesmas existem principalmente quando transitam entre níveis e modalidades de ensino ao mesmo tempo, com vários componentes curriculares diferentes e sem nenhuma definição de avaliação para essas finalidades. Contudo, percebeu-se ao longo dessa pesquisa que os professores colocam a falta de identidade do IFRN como um desafio institucional, ocasionando, pois, um maior desgaste do profissional que deverá atender as necessidades específicas de cada nível e modalidade e lidar com expectativas e exigências diversas.

Essa realidade acaba sendo um fator de distanciamento do docente ao seu desenvolvimento profissional, tendo em vista que essas dificuldades acabam por gerar limitações em suas atividades educativas.

Diante disso, essa pesquisa sinaliza para a necessidade de o IFRN (re)pensar as suas ações de formação e o modo em que conduzem os docentes que estão chegando, de modo que essas complexidades não os frustrem e não os desmotivem. Isso demonstra uma maior valorização do profissional docente e os possibilita desenvolver-se profissionalmente.

Um outro mecanismo de desenvolvimento profissional docente decorre de ações que possibilitam os professores atuarem na pesquisa e extensão. Os professores reconhecem o IFRN como uma instituição que se preocupa não só com a dimensão do ensino, mas que oportuniza os seus professores nessas outras dimensões, no entanto, apontam muita burocracia no processo, algumas limitações presentes nos editais, critérios de avaliação dos projetos não muito bem

definidos e a falta de tempo que o professor acaba não tendo devido à sobrecarga de trabalho, o que acaba dificultando a atuação do professor nessas dimensões.

Nesse sentido, urge a necessidade de o IFRN fomentar editais de pesquisa e extensão em que não haja tantas limitações e burocracia, em que o incentivo financeiro não seja mínimo, em que a quantidade de bolsas atenda a demanda institucional e em que disponibilizem editais de fluxo contínuo, nem sempre disponíveis. Além disso, há a necessidade de fomentos para pesquisa na área de humanas, por ser uma prática inerente ao exercício da docência e elemento norteador ao trabalho de qualquer professor.

Uma outra crítica consiste na falta de incentivo para participação em eventos científicos, pois este é bastante restritivo, o que acaba por gerar uma limitação no desenvolvimento profissional dos professores.

Mesmo diante dessas dificuldades e limitações, os professores são concordes em dizer que o IFRN é uma instituição que sempre está discutindo ações para o desenvolvimento profissional docente e que sempre está propondo cursos de formação continuada, semana pedagógica, eventos locais, regionais, nacionais e, até, internacionais, dentro da própria instituição, facilitando, assim, a participação de todos. Também possibilita cursos de aperfeiçoamento, afastamentos para capacitação e ações de qualidade de vida de todos os servidores.

Diante desses relatos, espera-se que o IFRN continue promovendo políticas internas e ações articuladas entre a Diretoria de Gestão de pessoas e as Pró-Reitorias de ensino, pesquisa e extensão, de forma a proporcionar uma variedade de experiências de aprendizagem aos docentes, de modo a contribuir para o desenvolvimento profissional desses sujeitos. Porém, o professor também precisa compreender que esse processo de desenvolvimento profissional também é individual e que não só advém da instituição em que atua. Ele precisa estar comprometido com a prática educativa e galgar outros mecanismos que o possibilitem ascender profissionalmente e que propiciem mudança no seu pensar e no seu agir, a fim de aumentar a qualidade da docência, da pesquisa e da extensão.

Com esse estudo, pode-se compreender o desenvolvimento profissional docente como um conjunto de fatores que se integram e condicionam o trabalho educativo. Esse desenvolvimento não se deve apenas à formação inicial e continuada, mas também a outros fatores: salário, demanda do mercado de trabalho, clima organizacional, promoção dentro da profissão, estruturas hierárquicas e valorização da carreira docente.

Para tanto, a carreira que rege os professores do IFRN é vista ainda com algumas fragilidades e limitações, principalmente com relação à valorização do professor, haja visto que sua carreira se equipara à carreira das universidades federais, mas na realidade, sabe-se das diferenças que as distanciam. Nesse sentido é preciso que os IF possuam clareza e personalidade quanto a estruturação de sua carreira, de modo que não desmotive aqueles que queiram prestar concurso público ou até mesmo desmotivar os que já são docentes, para isso é preciso que a classe lute por essa conquista.

Um outro desafio da carreira EBTT diz respeito à inexistência de uma adequação das normas, regimentos, organização didática e modelo de gestão diferenciada para cada nível e modalidade de ensino, pois essa inexistência fragiliza ainda mais a prática docente. O ensino superior acaba sendo o grande desafio institucional, haja visto que não conquistou o espaço que poderia ter institucionalmente, e isso decorre da limitação da própria carreira de ofertar apenas 20% para os cursos de formação de professores.

Porém, foi, em grande medida, uma construção a partir das análises que se identificou que além das fragilidades da carreira EBTT, há também um grande potencial, devido ao crescimento pelas diversidades de oferta e pela integração dos conhecimentos. E os professores revelam que pretendem se aposentar no IFRN, o que mostra que eles mesmo diante dessas limitações supracitadas, das fragilidades que encontram na carreira e dos desafios que precisam enfrentar diariamente, o IFRN mostra-se preocupado com o desenvolvimento profissional docente e, por essa razão, promove políticas de ações para isso.

Nesses termos, a investigação sobre o professor da educação básica, técnica e tecnológica e o seu desenvolvimento profissional instiga outros pesquisadores a realizar pesquisas voltadas à formação docente, buscando compreender a interface entre processos formativos e o crescimento profissional desses. Portanto, as pesquisas com narrativas autobiográficas são importantes para o desenvolvimento pessoal e profissional, pois proporcionam a reflexão sobre a ação docente, haja vista que esses sujeitos são considerados atores sociais que, ao narrarem suas histórias de vida, constroem nesse exercício, sua profissionalização.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, P. e PONTE, J. P. **Professores de Matemática: que formação?** In: Actas do Colóquio sobre o ensino da Matemática: anos 80. p. 269-292. Lisboa: SPM, 1982.

ALARCÃO, Isabel, ROLDÃO, Maria do Céu. Supervisão. **Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores**. Mangualde: Edições Pedagogo, 2008.

_____, Isabel. **Formação Reflexiva de Professores**. Estratégia de Supervisão. Porto – Portugal. Porto Editora, LDA. 1996.

ALMEIDA, Sara Caetano. **E preciso ter paixão para ser professora?** História de Vida. 2015. 33 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

ALVES, M. A. M. **A Biblioteca Nacional, banco de dados da produção científica e cultural brasileira**. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS, 5, 1987, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: UFRGS, 1987. v.1. p.149-166.

AMARAL, Maria João; MOREIRA, Maria Alfredo; RIBEIRO, Deolinda. **Formação Reflexiva de Professores: estratégia de supervisão**. Porto – Portugal. Porto Editora, LDA. 1996.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2006.

BARROS, R. B. **Formação e docência de professores bacharéis na Educação Profissional e Tecnológica no IFRN: uma interface dialógica emancipatória**. 2016. 337 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

BRANDÃO, Marisa. Educação superior (profissional) tecnológica no Brasil: os cursos superiores de tecnologia. In: 6º COLÓQUIO INTERNACIONAL MARX E ENGELS, 11, 2009, Campinas/ SP. **Anais...**, 2009. p. 1-9.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 05 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 14 set 2017.

_____. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Crêa nas capitães dos Estados das Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 23 set. 1909. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 14 set 2017.

_____. Lei nº 8.112/1990. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. **Diário Oficial da União**. Brasília. 11 dez. 1990.

_____. Decreto nº 1.590/1995. Dispõe sobre a jornada de trabalho dos servidores da Administração Pública Federal direta, das autarquias e das fundações públicas federais, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília. 10 ago. 1995.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 14 set 2017.

_____. Decreto nº 1.867/1996. Dispõe sobre instrumento de registro de assiduidade e pontualidade dos servidores públicos federais da Administração Pública Federal direta, autárquica e fundacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília. 17 abr. 1996.

_____. Decreto nº Decreto 2.208/1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília. Seção 1 – 18 mar. 1997, p. 7760.

_____. Lei nº 11.784, de 22 de setembro de 2008. Dispõe sobre o Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, e do Plano de Carreira do Ensino Básico Federal, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 set. 2008c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11784.htm>. Acesso em: 14 set 2017.

_____. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 dez. 2008d. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm>. Acesso em: 14 set 2017.

_____. **Resolução nº 1 de 27 de março de 2008**, que define os profissionais do magistério, para efeitos da aplicação do artigo 22 da Lei no 11.494/2007. Brasília, 2008. Disponível em: <<http://mobile.cnte.org.br:8080/legislacao-externo/rest/lei/17/pdf>>. Acesso em: 20 set 2017.

_____. Ministério da Educação. **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**: concepção e diretrizes. Brasília: MEC/SETEC, 2010.

_____. Lei nº 12.862/2013. Altera a Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012, que dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília. 24 set. 2013.

_____. Portaria nº - 17, de 11 de maio de 2016. Estabelece diretrizes gerais para a regulamentação das atividades dos docentes (RAD) pertencentes ao Cargo de Docente do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) do Plano de Carreiras e Cargos do Magistério Federal, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 de mai. 2016.

BUENO, B. O. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 11-30, 2002, mai. 2018.

CALDAS, Luiz. A formação de professores e a capacitação de trabalhadores da EPT. In: PACHECO, Eliezer (Org.). **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Brasília, São Paulo: Moderna, 2011. p. 1-16.

CANDAU, V.M. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: _____. (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997. p.51-68.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CIAVATTA, M. F. **A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade**. In: Ensino Médio integrado: Concepções e mudanças. FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. F; RAMOS, M. (Org.). São Paulo: Cortez, 2005.

CODA, R. Satisfação no trabalho e políticas de RH: uma pesquisa junto a executivos. In: BERGAMINI, C.W.; CODA, R., (Org). **Psicodinâmica da vida organizacional: motivação e liderança**. São Paulo, Pioneira, 1990. p.65-85.

COOPER, M. **The study of professionalism in teaching**. New York: Comunicação apresentada na Conferência Anual da AERA (American Education Research Association). 1982.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. 11 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

_____. Luiz Antônio. Educação para a democracia: uma lição de política prática. In: TEIXEIRA, A. (Org.) **Educação para a Democracia: introdução à administração educacional**. 2.ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

_____, Luiz Antônio. Ensino médio e ensino profissional: da fusão à exclusão. **Tecnologia e Cultura**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 10-29, 1998.

_____. Luiz Antônio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo: Editora UNESP; Brasília: Flacso, 2000.

_____, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2005.

DAY, Christopher. **Pasión por enseña: la identidad personal y profesional del docente y sus valores**. Madrid: Narcea, 2006.

_____, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2001.

_____, Christopher. **Developing teachers. The challenges of lifelong learning**. London: Falmer Press, 1999.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

_____, P. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

DEWEY, J. **Experiência e educação**; Tradução de Anísio Teixeira. 2. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1976.

DOMINIK, Érik. **A carreira docente EBTT: aspectos específicos e legislação Bambuí**: Érik Campos Dominik, 2017.

ENS, R. T. **Significados da pesquisa segundo alunos e professores de um curso de Pedagogia**. 2006, 138f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2006.

FERRETTI, Celso João; SILVA Jr., João dos Reis. Educação Profissional numa sociedade sem empregos. **Cadernos de Pesquisas**, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 109, mar. 2000.

FERRY, G. **El trayecto de la formación**. Madrid: Paidós, 1991.

FOLLE, Alexandra, FARIAS, Gelcemar Oliveira; BOSCATTO, Juliano Daniel; NASCIMENTO, Juarez Vieira do. Construção da carreira docente em Educação Física: escolhas, trajetórias e perspectivas. **Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 1, p. 25-49, 2009.

FONTANA, R. C. Trabalho e subjetividade: nos rituais da iniciação, a constituição do ser professora. **Cadernos CEDES**, v. 20, n. 50, abr. 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação Profissional e Capitalismo Dependente: O enigma da falta e sobra de profissionais qualificados. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 5 n. 3, p. 521-536, nov.2007/fev. 2008. Disponível em:
<<http://www.revista.epsjv.fiocruz.br/index.php?Area=NumeroAnterior&Num=185&Idioma=pt-br&Esp=30>>. Acesso: 7 mar. 2018.

_____, Gaudêncio. Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: gênese e indeterminação da identidade e campo de disputas. In: FRIGOTTO, G. **Ofertas formativas e características regionais: a educação básica de nível médio no Estado do Rio de Janeiro, 2015**, p. 85-99. (Relatório de Pesquisa apresentado à FAPERJ em julho de 2015).

GALVÃO, C. Narrativas em educação. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005.

GARCIA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 51-76

_____. C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Lisboa: Porto Editora, 1999.

GASTAL, M. L. et al. Da montanha à planície: narrativas e formação de professores de ciências e biologia. **Revista da SBEnBIO**, São Paulo, v. 3, p. 1252-1260, 2010.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO Elba Siqueira de Sá (Coords.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2005.

GUARNIERI, Regina Maria. O início da carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor. In:..... (Org.). **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

HONORÉ, B. **Para una teoría de la formación**. Madrid: Narcea, 1980.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p.31-61.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2011.

ISAIA, S. M. de A. Professor universitário no contexto de suas trajetórias como pessoa e profissional. In: MOROSINI, M.C. (Org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000, p. 21-34.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. **Docência na educação superior**. Brasília: INEP, 2006, p. 65-86.

KUENZER, Acácia Zeneida. **As relações entre trabalho e educação no regime de acumulação flexível: apontamentos para discutir categorias e políticas**. Curitiba, 2007.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto político pedagógico do IFRN: uma construção coletiva: documento-base/Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte**. Natal: IFRN Ed., 2012.

_____. **Resolução nº 32 de 17 de jul. de 2017**, que aprova a regulamentação das atividades docentes no âmbito do Instituto Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017. Disponível em < file:///C:/Users/julia/Downloads/32%20-%20Aprova%20Regimento%20carga%20horaria%20docente%20-%20VERSAO%20FINAL%20por%20Agamenon%20em%2027-07-2017%20(4).pdf > Acesso: 10 dez. 2018.

_____. **Resolução 15 de jul. de 2014**. Reconhecimento de saberes e competências. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16361-resdolucao-15-ifrn-pdf&category_slug=setembro-2014-pdf&Itemid=30192> Acesso: 12 mar 2018.

LIMA, Fernanda Bartoly G. de; SILVA, Kátia Augusta C. P. Cordeiro da. As licenciaturas nos Institutos Federais: concepções e pressupostos. In: IV ENCONTRO ESTADUAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 4, 2011, Goiânia.

_____. Fernanda Bartoly Gonçalves de. **A formação de professores nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: um estudo da concepção política.** Natal: IFRN, 2014.

LIMA FILHO, Domingos Leite. A universidade tecnológica e sua relação com o ensino médio e a educação superior: discutindo a identidade e o futuro dos Cefets. In: LIMA FILHO, D. L.; TAVARES, A.G. (Org.) **Universidade Tecnológica: Concepções, limites e possibilidades.** Curitiba: SINDOCEFET- PR, 2006.

FONSECA, S. G. **Ser professor no Brasil: História oral de vida.** Campinas/SP: Papirus, 1997. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

MACHADO, Lucília. Regina de Souza. **Educação e divisão social do trabalho: contribuição para o estudo do ensino técnico industrial brasileiro.** São Paulo: Cortez, 1989.

_____. Lucília. Regina de Souza. **Politecnia, escola unitária e trabalho.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989b.

MANFRED, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2002.

MASETTO, M.T. **Docência na universidade.** Campinas/SP: Papirus, 1998.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento.** 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 2001.

MOURA, Dante Henrique. **A Licenciatura nos IFs: em busca de uma identidade.** In: I FÓRUM NACIONAL DAS LICENCIATURAS DOS INSTITUTOS FEDERAIS, 11, 2010, Natal.

_____. Dante Henrique Trabalho e Formação Docente na Educação Profissional. In: **Coleção Formação Pedagógica,** Curitiba: IFPR-EAD, v. 3.

_____. LIMA FILHO, D; SILVA, R. **Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira,** In: Anais: 35ª Reunião anual da ANPED: Porto de Galinhas, 2012.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente.** In: NÓVOA, A. (Coord.). Os professores e sua formação. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 9-33.

_____. A. **Vida de professores.** Portugal: Porto Editora, 1992b.

OLIVEIRA, H. V. de. Fatores influentes na visibilidade internacional da comunicação científica de pesquisadores de instituições da Amazônia brasileira. **Rev. Cult. Pará**, Belém, v. 15, n. 1, p. 61-141, 2004.

OLIVEIRA, Viviane Souza. **Ser bacharel e professor**: sentidos e relações entre o bacharelado e a docência universitária. 2011. 246 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

OLIVEIRA JUNIOR, Waldemar. A formação do professor para a Educação Profissional de nível médio: tensões e (in)tenções. **Revista Eletrônica de Educação e Tecnologia do SENAI-SP**. v. 2, n. 3, 2008. Disponível em: <<http://revistaelectronica.sp.senai.br>>. Acesso: 14 set 2017.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**: perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PILZ, C. A. S. **Iniciação profissional dos professores de matemática: dificuldades e alternativas**. 2011. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2011

PIMENTA, Selma G. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor Reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Selma G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Selma G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____; e GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002

_____; ANASTASIOU, L. G. C; CAVALLET, V. J. Docência no Ensino Superior: construindo caminhos. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Editora Unesp, 2004, p. 267-278.

PIMENTEL, M. G. **O professor em construção**. Campinas, SP: Papirus, 1993.

PORTAL DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA. **Expansão da Rede Federal**. Publicado 2 de mar. 2016. Disponível: <<http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>> Acesso: 10 dez. 2018.

FEDERAÇÃO DE SINDICATOS DE PROFESSORES DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR. **Diretrizes e Procedimentos do RSC a serem considerados na carreira EBTT**. Brasília, [2016?]. Disponível: <<file:///C:/Users/julia/Downloads/cartilha-reconhecimento-de-saberes-e-competencias-diretrizes-e-procedimentos.pdf>> Acesso: 11 de dez. 2018.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo, Cortez, 2001.

_____. Marise Nogueira. **A educação profissional perante as mudanças no mundo do trabalho: materialidade do deslocamento conceitual da qualificação às competências.** Exame de Qualificação de Tese. (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1999.

RAMOS, Maria Antónia; GONÇALVES, Rosa Edite. **Formação Reflexiva de Professores: estratégia de supervisão.** Porto, Portugal. Porto Editora, LDA. 1996.

RANGEL, Carlos A.; CANELLO, Júlio. **Cartilha do plano de carreiras e cargos do Magistério Federal.** 2012. Disponível em:
<http://www.gomesebicharra.adv.br/conteudo/arquivos/Cartilha%20PCCMF_%20magist%C3%A9rio%20federal%20lei%2012772-2012.pdf> Acesso: 12 mar 2018.

SANTOS, Sandra Regina Rodrigues dos. **Ninguém nasce professor(a):** Formação de Professores no Curso de História Licenciatura da Universidade Estadual do Maranhão (2010-2014). In: XXIX SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – ANPUH, 07, 2017, Brasília. **Anais...** Brasília: Anais do XXIX Simpósio Nacional de História - contra os preconceitos: história e democracia, 2017. p. 1-16. Disponível em:
<http://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1502825356_ARQUIVO_SandraTextoAnpuh2017.pdf>. Acesso: 2 mai 2018.

SANTOS, Héllen Thaís; GARMS, Gilza Maria Zauhy. **Método autobiográfico e metodologia de narrativas:** contribuições, especificidades e possibilidades para pesquisa e formação pessoal/profissional de professores. In: CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2.; CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 12., 2011, Águas de Lindóia. Anais 2. Congresso Nacional de Professores 12. Congresso Estadual sobre Formação de Educadores... São Paulo: UNESP; PROGRAD, 2014. p. 4094-4106 Disponível em:
<https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/141766/ISSN2357-7819-2014-4094-4106.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso: 2 mai 2018.

SILVA, C. J. R. (Org.). **Institutos Federais: Lei nº 11892, de 29/12/2008.** Comentários e reflexões. Editora IFRN, Brasília, DF, 2009.

SILVA, E. L. da; PINHEIRO, L. V. A produção do conhecimento em ciência da informação: uma análise a partir dos artigos científicos publicados na área. **Intexto**, Porto Alegre, v. 2, n. 19, p. 1-24, 2008.

SILVEIRA, J. P. B. A produção científica em periódicos institucionais: um estudo da revista *Biblios*. **Encontros Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação**, v. 17, n. 33, p. 116-133, jan-abr, 2012.

_____. **Formar professores como profissionais reflexivos.** In NÓVOA, A. Os professores e sua formação. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 77-91.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

SHIROMA, Eneida O., LIMA FILHO, Domingos L. Trabalho docente na Educação Profissional e Tecnológica e no PROEJA. **Revista Educação e Sociedade**. v. 32, n. 116. Campinas: 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a07v32n116.pdf>>. Acesso em: 8 de mar 2018.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

VASCONCELOS, M. L. M. C. **A formação do professor do ensino superior**. 2.ed. São Paulo: Pioneira, 2000.

VIEIRA, S. L. Políticas de Formação em Cenários de Reforma. In: VEIGA, Ilma Passos A. (Org.). **Formação de professores**: políticas e debates. Campinas, SP: Papirus, 2002.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DO RN
CAMPUS NATAL-CENTRAL****Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional – PPGEP**

Curso de Mestrado Acadêmico em Educação Profissional

Av. Senador Salgado Filho, nº 1559, Bairro Tirol, Natal/RN

E-mail: ppgep@ifrn.edu.br Fone: (84) 4005-9936**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Professor (a), convido-lhe a participar de uma pesquisa de mestrado, cujo título, a priori, é “**O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DO IFRN, CAMPUS NATAL - CENTRAL: UM ESTUDO A PARTIR DAS NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS**”, sob a responsabilidade da mestranda Juliana Kelle da Silva Freire e sob a orientação da professora Dra. Olívia Moraes de Medeiros Neta.

O **objetivo geral** do estudo é identificar como os professores do IFRN, do *Campus* Natal - Central, desenvolvem profissionalmente a partir das ações institucionais de formação voltadas para o desenvolvimento profissional e identificar as aproximações e os distanciamentos desse desenvolvimento profissional docente a partir de narrativas autobiográficas de formação. De **forma específica**, a pesquisa se propõe analisar a estruturação da carreira EBTT no contexto da institucionalidade dos Institutos Federais e do IFRN; identificar quais são as ações que o IFRN oportuniza aos seus professores voltadas para o desenvolvimento profissional docente; e, por último, analisar a partir das narrativas autobiográficas de formação como os professores do IFRN, do *Campus* Natal - Central, desenvolvem-se profissionalmente em sua carreira docente.

As concepções estabelecidas para essa pesquisa serão analisadas por meio de uma abordagem qualitativa com predominância de tratamento dos dados a partir da interpretação histórica e aplicação do método autobiográfico de formação através das narrativas autobiográficas dos professores do IFRN. Quanto à natureza das fontes, esta investigação se caracteriza como uma pesquisa bibliográfica pelo fato de reunir, analisar e discutir informações a partir de registros disponíveis; e documental por analisar documentos oficiais produzidos e publicados pelo Diário Oficial e pelo IFRN.

A sua participação poderá contribuir com a pesquisa em questão, lembrando que em nenhum momento haverá identificação do participante. Sua participação não terá ônus e/ou ganho financeiro. Considere-se “livre” para não aceitar participar da coleta de dados proposta e para deixar de participar dela a qualquer momento sem nenhum prejuízo. Uma cópia desse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará à sua disposição, e qualquer dúvida a respeito da pesquisa entre em contato com a pesquisadora responsável.

Declaro que li e entendi o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que sou participante neste estudo.

Participante da pesquisa: _____

CPF: _____ Data: ____/____/2018.

Pesquisadora responsável: Juliana Kelle da Silva Freire CPF: 004.133.403-50



E-mail: juliana.freire@ifrn.edu.br /Fone: (84) 99993-2120.

Professora orientadora: Dra. Olívia Morais de Medeiros Neta

APÊNDICE B – ORIENTAÇÃO PARA NARRATIVA



ORIENTAÇÃO PARA NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA



Estimado (a) professor (a),

É muito gratificante ter a sua participação nesta pesquisa de mestrado que se propõe investigar como os professores do IFRN, do *Campus* Natal Central, desenvolvem profissionalmente sua carreira a partir das ações institucionais de formação voltadas para o desenvolvimento profissional e identificar as aproximações e os distanciamentos desse desenvolvimento profissional docente a partir de narrativas autobiográficas de formação.

A escolha pela narrativa autobiográfica de formação, foi por entender que ela é flexível e que tal procedimento oportuniza a construção e desconstrução das experiências vividas pelo narrador. Ela também traz em si significações e reinterpretações dos fatos vividos e têm o potencial de reconstruir a trajetória de experiências a partir das reflexões que proporcionam, conferindo novos significados aos fatos experimentados e gerando transformações na realidade do sujeito.

A compreensão sobre **Desenvolvimento Profissional Docente** é de Imbernón (2016, p.185) que diz que: “a profissão docente se desenvolve mediante diversos fatores: o salário, a demanda do mercado de trabalho, o clima de trabalho nas instituições nos quais se exerce, a promoção dentro da profissão, as estruturas hierárquicas, a carreira docente etc.; e, é claro, mediante a formação inicial e permanente que essa pessoa realiza ao longo de sua vida profissional”.

Portanto, professor, em sua narrativa, você poderá expressar todos os seus ideais, suas angústias, perspectivas e tudo aquilo que julgar necessário para descrever como você se desenvolveu antes do ingresso no IFRN e como, atualmente, se desenvolve profissionalmente após o seu ingresso nessa instituição.

Para intitular a sua narrativa foi sugerido o título “Como tenho desenvolvido profissionalmente minha carreira docente no IFRN”. Seguem as questões, divididas por eixos temáticos, para nortear a narrativa a ser construída por você.

Título “Como tenho desenvolvido profissionalmente minha carreira docente no IFRN”

EIXO 1 – Identificação - Qual o seu nome, sexo e idade?

EIXO 2 – Formação Inicial

1. Qual a sua formação? (Narre um pouco sobre o seu curso de graduação, licenciatura ou bacharelado, duração, ano que se formou e os motivos da escolha do curso).

EIXO 3 – Início da Carreira Docente no IFRN (relate sobre a sua atuação e trajetória no IFRN)

2. Quando e como foi o seu ingresso no IFRN?
3. Por que você escolheu ser professor no IFRN?
4. Você atua na sua área de formação? Caso não atue na sua área de formação, quais foram as principais dificuldades que você encontrou em sua prática educativa e quais ainda são recorrentes?
5. Que limitações você encontrou ao ingressar no IFRN?
6. Quais são as ações formativas que o IFRN lhe proporcionou logo no seu ingresso?

EIXO 4 – Continuação da Carreira Docente e Pós-graduação

7. Fez pós-graduação, qual e em qual ano terminou, qual a sua maior titulação atualmente?
8. Quanto tempo de docência no IFRN?
9. Pretende continuar na carreira de docente, pretende se aposentar como docente dessa instituição, se sente realizado com a escolha que fez profissionalmente e está satisfeito com a instituição que você trabalha?

EIXO 5 – Pesquisa e Extensão

10. O IFRN oportuniza os professores a desenvolverem pesquisa e extensão?
11. A pesquisa faz parte do seu processo formativo como elemento norteador?
12. Quais são as atividades que você desenvolve no IFRN, no âmbito de pesquisa e extensão voltadas para o seu Desenvolvimento Profissional Docente?

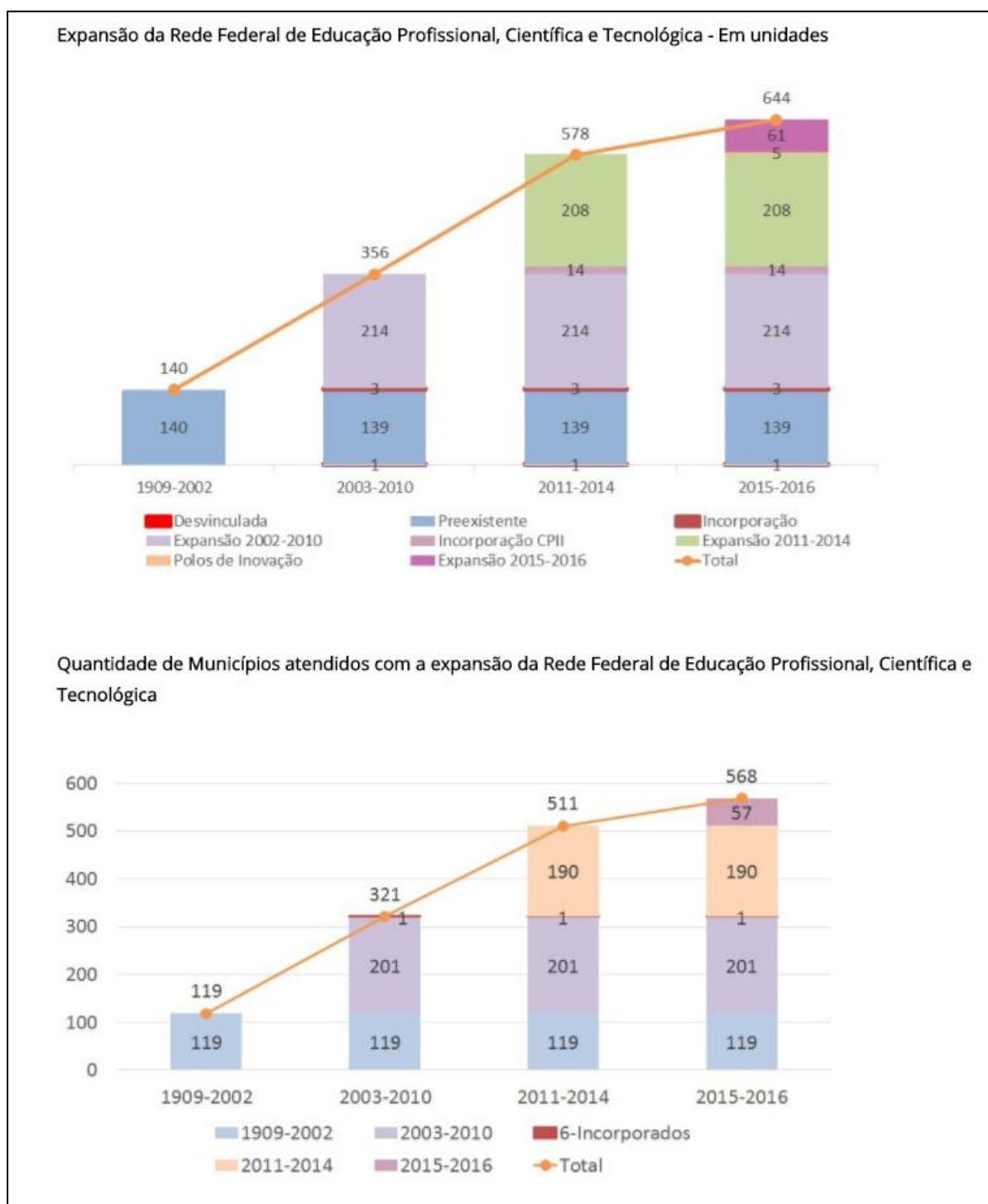
EIXO 6 – O IFRN, o meu cenário de atuação

13. Você acha que o IFRN é uma instituição preocupada com o Desenvolvimento Profissional dos seus professores? Por quê?
14. Que ações de formação dispostas pelo IFRN você considera sendo para o Desenvolvimento Profissional dos professores?
15. Atualmente, como o IFRN tem contribuído para o seu Desenvolvimento Profissional?
16. Quais atividades você participou e qual foi o impacto no seu Desenvolvimento Profissional?
17. Atualmente, quais são as suas necessidades de Desenvolvimento Profissional? E de que maneira você perspectiva seu Desenvolvimento Profissional?
18. Nas ações de formação que você participou pelo IFRN, você teve que pagar as despesas ou houve ajuda financeira da instituição?
19. Quais as dificuldades que você encontrou/encontra quando transita por diversos níveis e/ou modalidades de ensino?
20. Caracterize um pouco acerca da carreira EBTT: suas potencialidades, desafios, dificuldades, fragilidades e etc.

Professor, sinta-se à vontade para contribuir com outras informações que possam enriquecer ainda mais essa pesquisa.

Muito obrigada pela grande contribuição! À Pesquisadora.

ANEXO A – EXPANSÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA.



Fonte: Rede Federal [2018?].