

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

VANDERNÚBIA GOMES CADETE NUNES

**DOCENTES NÃO LICENCIADOS E PEDAGOGOS QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: DIÁLOGOS POSSÍVEIS NA PERSPECTIVA
DA FORMAÇÃO CONTINUADA**

NATAL

2019

VANDERNÚBIA GOMES CADETE NUNES

**DOCENTES NÃO LICENCIADOS E PEDAGOGOS QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: DIÁLOGOS POSSÍVEIS NA PERSPECTIVA
DA FORMAÇÃO CONTINUADA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), em cumprimento às exigências legais como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação Profissional, na Linha de Formação Docente e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Prof.^a D.ra Ana Lúcia Sarmiento
Henrique

Coorientadora: Prof.^a D.ra. Francinaide de Lima Silva
Nascimento

NATAL

2019

Nunes, Vandernúbia Gomes Cadete.

N972d Docentes não licenciados e pedagogos que atuam na educação profissional e tecnológica: diálogos possíveis na perspectiva da formação continuada / Vandernúbia Gomes Cadete Nunes. – Natal, 2019.
137 f: il. color.

Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Natal, 2019.

Orientador (a): Dra. Ana Lúcia Sarmiento Henrique

Coorientador (a): Dra. Francinaide de Lima Silva Nascimento

1. Formação docente para educação profissional e tecnológica. 2. Formação continuada de docentes não licenciados – Diálogos (não formativos). 3. Pedagogo do trabalho. I. Henrique, Ana Lúcia Sarmiento. II. Nascimento, Francinaide de Lima Silva. III. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. IV. Título.

CDU 377

VANDERNÚBIA GOMES CADETE NUNES

**DOCENTES NÃO LICENCIADOS E PEDAGOGOS QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: DIÁLOGOS POSSÍVEIS NA PERSPECTIVA DA
FORMAÇÃO CONTINUADA**

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.

Examinadora: Dissertação apresentada e aprovada em 27/06/2019, pela seguinte Banca

BANCA EXAMINADORA

Ana Lucia Sarmiento Henrique

Prof. D.ra ANA LÚCIA SARMENTO HENRIQUE – Orientadora

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Francinaide de Lima Silva Nascimento

Prof. D.ra FRANCINAIDE DE LIMA SILVA - Coorientadora

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Lenina Lopes Soares Silva

Prof. D.ra LENINA LOPES SOARES SILVA - Membro Titular Interno

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Rejane Bezerra Barros

Prof. D.ra REJANE BEZÉRRÁ BARROS - Membro Titular Externo

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

José Mateus do Nascimento

Prof. D.r JOSÉ MATEUS DO NASCIMENTO - Membro Suplente Interno

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Maria das Graças Baracho

Prof. D.ra MARIA DAS GRAÇAS BARACHO - Membro Suplente Externo

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Vivianne Souza de Oliveira Nascimento

Prof. D.ra VIVIANNE SOUZA DE OLIVEIRA NASCIMENTO - Membro Suplente Externo

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Dedico este trabalho aos amores da minha vida: DEUS, bem maior, meu refúgio e fortaleza; Romeu, amado esposo, grande incentivador e companheiro de todas as horas; Maria das Neves e Antônio, minhas principais referências biográficas e os melhores pais que poderia ter.

AGRADECIMENTOS

Gratidão é um sentimento/ato que costumo cultivar em minha vida, não apenas por pessoas queridas que de forma direta ou indireta contribuíram para o meu desenvolvimento pessoal e profissional, tornando-me parte de quem sou; mas sobretudo a Deus, desde que percebi o quanto sou agraciada por Ele, dentre tantos motivos, destaco a realização deste sonho – o título de Mestre em Educação. Portanto, antes do(a)s demais querido(a)s, quero agradecer a Deus por iluminar minha mente e fazer-se sempre presente no decorrer dessa trajetória acadêmico-científica. Sem Ele nada poderia/posso fazer. Obrigada, Senhor!

Agradeço imensamente a Romeu, meu amado esposo e participante da pesquisa, pelo companheirismo, incentivo e relevantes contribuições para a concretização deste trabalho, uma vez que foi por intermédio dele que pude conhecer o *locus* de pesquisa, ter acesso inicial aos colaboradores, bem como possibilitar maior aproximação com a problemática estudada.

Nesse ensejo, quero externar meus sinceros agradecimentos aos participantes da pesquisa do IFPB/*Campus* Cajazeiras, não apenas aos 12 docentes não licenciados e as 3 pedagogas que correspondem ao atual corpus, mas a todos aqueles que diligentemente se dispuseram a contribuir com o estudo (23). Este aceite foi significativo para a materialidade do projeto. Do mesmo modo, agradeço à direção do referido *Campus*, na pessoa da Sra. Lucrecia Petrúccio, pelo parecer positivo quanto a efetivação do estudo.

Agradeço muitíssimo as minhas orientadoras, Professora Ana Lúcia Sarmiento Henrique e Professora Francinaide de Lima Silva Nascimento, por termos estabelecido diálogos formativos diversos e por demonstrarem tanto zelo com a pesquisa, trazendo ricas contribuições em suas análises e apontamentos. Sobretudo, obrigada pela paciência e compreensão ao conduzir-me nessa jornada enquanto pesquisadora. Aprendi muito com cada etapa vencida, inclusive que preciso ir além!

Agradeço também a todo(a)s o(a)s professore(a)s do PPGEP que contribuíram para o desenvolvimento da minha autonomia intelectual, ainda em processo. Agradeço, especificamente, ao Prof. José Mateus do Nascimento e a Prof.^a Vivianne Souza de Oliveira Nascimento pela leitura minuciosa das seções iniciais apresentadas nos Seminários de Dissertação II e III, respectivamente. Especialmente, agradeço às Prof.as Lenina Lopes Soares Silva, Rejane Bezerra Barros e Maria das Graças Baracho, por terem aceitado compor a banca de defesa. Grata por suas ricas contribuições.

De maneira afetuosa e com o coração exultante de alegria quero ainda agradecer...

A minha família, por todo amor, carinho e compreensão diante da minha ausência em muitos momentos de comunhão familiar durante esse período de dois anos, eventos que tanto valorizo;

À amiga Auzinete Feliciano, por quem tenho grande apreço e gratidão. Coração capaz de sacrificar os próprios interesses em benefício de outrem. Quem a conhece sabe bem disto. Obrigada, Auzi, por todo apoio e compreensão, sua generosidade nunca será esquecida.

Às companheiras de trabalho do turno vespertino, da Escola Municipal Cícero de Souza Melo, em Parnamirim, pelas palavras de ânimo e incentivo. Pessoas com as quais tenho estabelecido uma relação afetiva que ultrapassa os muros da escola;

À administração do município de Parnamirim pela concessão da licença para Mestrado;

Às amigas da turma 2017.1 que me cativaram: Alyne, Estefana, Luísa e Sueli, que mesmo em meio as nossas diferenças de personalidade, temperamento, religião, entre outras, conseguimos estabelecer um diálogo afetivo-acadêmico estável. Meninas, vocês moram no meu coração.

E, por fim, a minha turma dos “Intelectuais Orgânicos”, 2017.1, pela oportunidade de conhecê-los e compartilharmos saberes.

Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.
(FREIRE, 2016, p. 108)

RESUMO

Neste estudo, discutimos a formação inicial e continuada de bacharéis, tecnólogos (docentes não licenciados) e de pedagogo(a)s (pedagogo do trabalho) que atuam no contexto da Educação profissional e Tecnológica (EPT), considerando que nem esses docentes tiveram uma formação específica para o exercício da docência, no que se refere aos saberes pedagógicos, nem o(a)s pedagogo(a)s quanto às especificidades da EPT. Investigamos, sobretudo, se a relação estabelecida entre esses profissionais constitui-se em diálogo formativo. Inicialmente, realizamos um estudo bibliográfico e documental sobre a concepção de formação continuada a partir de autores como Freire (2011), Imbernón (2010), Gatti (2003), entre outros, e da legislação nacional, especificamente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), Lei nº 9.394/1996, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (DCN/2015). Para fundamentarmos as discussões acerca dos saberes docentes nos ancoramos em Tardif (2014) Gauthier et al. (2013) Saviani (1996, 1997) e Pimenta (2012) e dos específicos da EPT, em Araujo (2010) e Moura (2008, 2014); dos saberes do pedagogo do trabalho em Kuenzer (2006) e Laudares e Quirino (2006) e dos espaços formativos em Cunha (2008). Em seguida, avançamos para a investigação empírica tendo como *locus* o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB). Foram realizadas 14 entrevistas semiestruturadas, 3 pedagogas membros da Coordenação Pedagógica (COPEP) e 12 docentes não licenciados com formação e atuação em áreas técnicas. Para o tratamento dos dados, utilizamos a técnica de Análise Textual Discursiva (ATD), fundamentada em Moraes e Galiuzzi (2016). Portanto, o presente estudo configura-se como qualitativo de caráter analítico e exploratório. Nosso pressuposto era de que a formação continuada poderia materializar-se a partir dos diálogos estabelecidos entre pedagogos e docentes não licenciados, na intersecção de seus saberes. Contudo, verificamos que esse diálogo, geralmente, ocorre entre os docentes e seus pares ou docentes e alunos ou restringe-se aos membros da Comissão de Educação e Aperfeiçoamento Profissional (CEAP), a qual se constitui como lugar de formação continuada. Ao passo que os Encontros Pedagógicos caracterizam-se como o principal espaço de efetivação da formação pedagógica. No que se refere aos saberes do pedagogo do trabalho, identificamos nos discursos dos participantes, a necessidade tanto do domínio dos saberes docentes (o didático-político-pedagógico e o atitudinal) como os específicos da EPT, os quais estão relacionados às políticas públicas

educacionais e da educação profissional, do currículo integrado e do mundo do trabalho. Desse modo, compreendemos que os espaços/lugares/territórios de formação continuada de docentes e pedagogos para EPT precisam ser ampliados e permanentes, assim como o diálogo formativo ser estabelecido entre os profissionais da educação.

Palavras-chave: Formação docente para Educação Profissional e Tecnológica. Formação continuada de docentes não licenciados. Formação continuada de pedagogos. Pedagogo do trabalho. Diálogos formativos.

ABSTRACT

In this study is discussed the initial and continuing formation of bachelors and techologists (unlicensed teachers) and pedagogues not working as teachers (working pedagogues), both committed in the Professional and Technological Education (PTE). We considered the lack of initial formation in both cases: pedagogical knowledge for the teachers to act as educators, and the specificity required in the PTE for the pedagogues. We investigate, overall, if the relationship between those two classes of professionals establishes a formative dialogue. At first, we surveyed the literature and documents for the understandings about the conception of continuing formation, starting from Freire (2011), Imbernón (2010), Gatti (2003), following by others. The same was done in the national regulation. We studied the Law of Basis and Guidelines to the Brazilian Education, law number 9.394/1996, and the National Curriculum Guidelines (DCN/2015) for the initial formation, which includes the courses for: teacher formation for elementary, middle and high school; pedagogy; teacher formation for those who already have a teacher formation in a different field, and continuing formation. In order to substantiate the discussions we regarded, among others, on Tardif (2014) Gauthier et al. (2013), Saviani (1996, 1997) and Pimenta (2012) for teaching knowledge; on Araujo (2010) and Moura (2008, 2014) for PTE; on Kuenzer (2006), Laudares and Quirino (2006) for knowledge applied to working pedagogues; and on Cunha (2008) for formative rooms. Moreover, we proceeded with empiric investigation via semi-structured interviews. The work was proceeded in the Cajazeiras campus of Federal Institute of Education, Science and Technology of Paraiba. We interviewed 3 pedagogues from the Pedagogic Coordination Department (PeCoD), and 12 teachers with formation on technical subjects, and teaching in the field of specialty. For the data processing, it was used Discursive Textual Analysis, based on Moraes and Galiazzi (2016). Thus, the present study is classified as qualitative research and characterized as exploratory and analytic. Furthermore, our assumption was that the continuing formation would happen in the dialogues among pedagogues and teachers without pedagogical formation, at the intersection of their knowledge. However, it was verified that those dialogues actually happen among teachers themselves or between teachers and students or they happen, as glimpsed, restricted to the members of an existing Commission for Education and Professional Advancement (CEPA), considered a room for continuing formation. Periodic meetings on pedagogical issues appear in the speech of interviewees as the main opportunity in which the pedagogical formation takes place effectively. As for the knowledge of working pedagogues, it was identified in the

interviews the need of mastering the following knowledge: the teaching, the didactic-political-pedagogic, and the attitudinal. They also need to know specificities about PTE, as the ones regarding to public regulation on education, regarding to professional education, concerning integrated curriculum and about the working world. This way, we understand that the rooms/places/territories for continuing formation of teachers and pedagogues working on PTE need to be expanded and permanent. It is also needed to extend the establishment of formative dialogues among professionals working on education.

Keywords: Teaching formation for Professional and Technological Education. Continuing formation of unlicensed teachers. Continuing formation of pedagogues. Working pedagogues. Formative dialogues.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1	–	Categorização de dados de pesquisa.....	31
Mapa 1	–	Localização geográfica da cidade de Cajazeiras/PB.....	32
Fotografia 1	–	IFPB/ <i>Campus</i> Cajazeiras.....	32
Diagrama 1	–	Síntese dos cursos presenciais ofertados pelo IFPB/ <i>Campus</i> Cajazeiras.....	33
Diagrama 2	–	Síntese dos cursos a distância ofertados pelo IFPB/ <i>Campus</i> Cajazeiras.....	34
Gráfico 1	–	Delimitação do primeiro grupo de participantes da pesquisa: os docentes não licenciados/ formação inicial.....	35
Gráfico 2	–	Delimitação do primeiro grupo de participantes da pesquisa: os docentes não licenciados/ tempo de experiência na docência.....	36
Figura 1	–	Ciclo de vida profissional dos professores	37
Quadro 2	–	Tempo de experiência profissional docente dos participantes da pesquisa.....	38
Gráfico 3	–	Delimitação do segundo grupo de participantes da pesquisa: as pedagogas.....	39
Quadro 3	–	Perfil formativo dos participantes da pesquisa.....	40
Quadro 4	–	Tempo de experiência profissional das pedagogas.....	42
Quadro 5	–	Termos empregados para formação de docentes em serviço.....	47
Quadro 6	–	O reservatório de saberes, segundo Gauthier <i>et al.</i> (2013).....	70
Quadro 7	–	Saberes dos professores, segundo Tardif (2014).....	72
Quadro 8	–	Os saberes da docência, segundo Pimenta (2012).....	73
Quadro 9	–	Categorização dos saberes que configuram o processo educativo, segundo Saviani (1996, 1997).....	74
Quadro 10	–	Os saberes da profissão docente: similitudes e distanciamentos.....	76
Quadro 11	–	Saberes docentes na percepção dos docentes não licenciados e pedagogas do IFPB/ <i>Campus</i> Cajazeiras.....	93
Figura 2	–	Distribuição dos docentes não licenciados nos diversos níveis e formas de oferta de cursos no IFPB/ <i>Campus</i> Cajazeiras.....	95

Quadro 12	- - Saberes docentes específicos da EPT na percepção dos docentes não licenciados e pedagogas do IFPB/Campus Cajazeiras.....	101
-----------	--	-----

LISTA DE SIGLAS

CEAP	Comissão de Educação e Aperfeiçoamento Profissional
CGP	Coordenação de Gestão de Pessoas
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COPEDE	Coordenação Pedagógica
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEPTNM	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio
EBTT	Ensino Básico Técnico e Tecnológico
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
FIP	Faculdades Integradas de Patos
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
IFs	Institutos Federais de Educação Profissional
IFPB	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba
IFRN	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NAPNE	Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Específicas
PPGEP	Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional
SESI	Serviço Social da Indústria
UDAI	<i>Utsunomiya University</i>
UFCEG	Universidade Federal de Campina Grande
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UNINOVAF	Centro Universitário/Faculdade de Saúde, Ciências Humanas e Tecnológicas
API	do Piauí
UPE	Universidade de Pernambuco
URCA	Universidade Regional do Cariri

SUMÁRIO

1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS	20
2	APORTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS	28
2.1	CONHECENDO O <i>LOCUS</i> E OS PARTICIPANTES DA PESQUISA	31
3	FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO: ENTRE A CONCEPÇÃO E A LEGISLAÇÃO	44
3.1	A FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE E OS ESPAÇOS FORMATIVOS FORMAIS, INFORMAIS E NÃO FORMAIS: DIALOGANDO COM OS CONCEITOS	45
3.2	OS MARCOS LEGAIS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES NÃO LICENCIADOS E PEDAGOGOS QUE ATUAM NA EPT	54
4	FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES NÃO LICENCIADOS E PEDAGOGOS QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: SABERES NECESSÁRIOS À DOCÊNCIA E AO PEDAGOGO DO TRABALHO	62
4.1	A FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES NÃO LICENCIADOS PARA EPT: OS SABERES PEDAGÓGICOS EM FOCO	67
4.2	A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PEDAGOGO PARA EPT: OS SABERES DO PEDAGOGO DO TRABALHO	83
5	FORMAÇÃO CONTINUADA DOS DOCENTES NÃO LICENCIADOS E PEDAGOGAS DO IFPB/CAMPUS CAJAZEIRAS: UMA ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA A PARTIR DA MULTIPLICIDADE DE VOZES	92
5.1	SABERES NECESSÁRIOS À PRÁTICA DOCENTE: O QUE DIZEM OS PARTICIPANTES DA PESQUISA?	92

5.2	SABERES NECESSÁRIOS AO PEDAGOGO DO TRABALHO NO CONTEXTO DA EPT: O QUE DIZEM AS PEDAGOGAS?	102
5.3	DIÁLOGOS (NÃO) FORMATIVOS OU SILÊNCIO?	106
5.4	A (DES)CONTINUADA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOCENTE: ESPAÇOS E LUGARES CONSTITUÍDOS	118
5.4.1	Encontro Pedagógico: espaço de formação continuada docente	120
5.4.2	CEAP: lugar de formação continuada e de aprendizagens coletivas/mútuas	123
6.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	127
	REFERÊNCIAS	130

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Esta dissertação está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP), do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), na Linha de Pesquisa Formação Docente e Práticas Pedagógicas. Insere-se no campo das discussões acerca da formação inicial e continuada de docentes para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), mais especificamente, docentes não licenciados, e pedagogo(a)s que compõem a Coordenação Pedagógica (COPEDE), no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB), *Campus Cajazeiras*.

A formação inicial e continuada dos profissionais da educação que atuam no contexto da EPT continua sendo tema de debates e inquietações no âmbito educacional. Se antes ela era um desafio, hoje torna-se ainda maior diante do atual contexto econômico, político e social de uma sociedade de economia neoliberal, marcada pela acumulação flexível e pela precariedade do trabalho, em todas as categorias, sobretudo a docente.

Ao longo da história da educação, ainda não se efetivou uma política permanente de formação docente para EPT. O que houve até a presente data, abril de 2019, foram iniciativas pontuais, descontínuas e aligeiradas de caráter emergencial visando atender aos interesses do capital. Apesar de ter havido alguns avanços legais, houve muito mais retrocessos e pouca materialidade (LIMA FILHO; MARON, 2012; MACHADO, 2008; SILVA JUNIOR; GARIGLIO, 2014; SOUZA; RODRIGUES, 2017).

Após a promulgação da Lei nº 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), posteriormente com a instituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF)¹, em seguida, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)², constituiu-se um novo cenário no âmbito da educação básica.

¹ Instituído pela Emenda Constitucional nº 14, de setembro de 1996, regulamentado pela Lei 9.424, de 24 de dezembro de 1996 e no Decreto nº 2.264, de junho de 1997, o FUNDEF caracterizava-se como um Fundo de natureza contábil, criado para garantir uma subvinculação dos recursos da educação para o Ensino Fundamental e assegurar melhor sua distribuição. (BRASIL, 2003).

² Em substituição ao Fundef, que vigorou de 1998 a 2006, o FUNDEB foi criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/20071, Trata-se de fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual, formado por parcela financeira de recursos federais e por recursos provenientes dos impostos e das transferências dos Estados, Distrito Federal e Municípios vinculados à educação por força do disposto no art. 212 da Constituição Federal. (BRASIL, 2009).

Contudo, há várias questões que influenciam na materialização de uma política nacional de formação inicial e continuada de docentes e uma delas tem relação com a profissionalização do ensino e do magistério, ou seja, da docência enquanto profissão, estando diretamente relacionado com a definição dos saberes necessários à essa prática.

Nesse sentido, consideramos que o exercício da docência exige um conjunto de saberes próprios dessa profissão que não podem ser postos em segundo plano nos debates e produção científico-acadêmicas, nem tampouco na prática daqueles que exercem tal função educativa. Esses saberes são de natureza diversa e envolvem conhecimentos, habilidades e atitudes que se inter-relacionam, não devendo haver a hierarquização entre eles, caso se busque uma formação omnilateral³ dos estudantes, haja vista não se sustentar uma relação na qual um se sobrepõe ao outro, na qual se privilegia o saber fazer em detrimento do saber conhecer. Em outras palavras, é preciso compreender que, apesar de ser fundamental, não basta o docente dominar os saberes específicos de sua área, com pleno domínio dos conteúdos para que este seja legitimado como docente.

Reforçamos que existem saberes específicos da docência necessários a uma sólida formação teórica, orientadora da prática, que deverá ser perseguida por todos que assumem esse compromisso com o ensino e com a educação na perspectiva emancipatória.

Carvalho e Perez (2012), elencam e distinguem três tipos de saberes fundamentais para uma sólida fundamentação teórica dos professores licenciados que atuarão na escola fundamental e média, a saber:

- a) os saberes conceituais e metodológicos da área específica, que aparece nos discursos dos professores como sendo um dos fatores mais importantes para ser considerado um bom professor;
- b) os saberes integradores, que estão relacionados ao ensino dos conteúdos escolares e são provenientes das pesquisas realizadas na área de ensino do conteúdo específico; e
- c) os saberes pedagógicos, que podem estar relacionados tanto ao ensino dos conteúdos escolares provenientes do campo da Didática e da Psicologia da Aprendizagem como aos aspectos referentes à avaliação, relação professor-aluno-conhecimento, currículo, entre outros.

³ Com base nas ideias marxistas, a formação omnilateral compreende o desenvolvimento integral dos sujeitos nas suas dimensões física, mental, cultura, política, científico-tecnológica. (CIAVATTA, 2005).

Cada um desses saberes vai exigir do professor uma relação teoria/prática diferente, uma vez que “[...] teorias diferentes requerem práticas diferentes” (CARVALHO; PEREZ, 2012, p. 108).

Pimenta (2012) também explora a temática da formação de professores, da identidade e dos saberes da docência, classificando os saberes constitutivos da docência também em três:

- a) os saberes da experiência;
- b) o conhecimento; e
- c) os saberes pedagógicos.

Tardif (2014), por seu turno, discute os saberes docentes e a formação profissional de uma forma mais abrangente. Elabora um quadro que apresenta um modelo tipológico dos cinco tipos de saberes mobilizadores da prática dos professores:

- a) saberes pessoais dos professores;
- b) saberes provenientes da formação escolar anterior;
- c) saberes provenientes da formação profissional para o magistério;
- d) saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho; e
- e) saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.

O autor associa ainda cada saber às suas fontes sociais de aquisição e aos modos de integração do trabalho docente.

Notamos que, em se tratando da temática de formação e saberes docentes, os saberes pedagógicos, denominado por Tardif (2014, p. 63) “[...] saberes provenientes da formação profissional para o magistério”, estão presentes na categorização dos três autores apresentados, o que mostra sua importância para o fazer docente. No entanto, não estamos, com isso, querendo hierarquizar os saberes e priorizar os pedagógicos em detrimento dos demais, queremos apenas destacar que esses não podem ser relegados a segundo plano, como vem ocorrendo.

Já a categorização de Saviani (1996, 1997), compreende cinco tipos de saberes que envolvem:

- a) os conhecimentos específicos referente a matéria/conteúdo;
- b) o conhecimento didático-curricular;
- c) os saberes pedagógicos;
- d) o saber crítico-contextual e, por fim,
- e) o saber atitudinal.

Os dois primeiros são referentes ao domínio dos conhecimentos específicos e das formas de organização desses conhecimentos, os mais destacados pelos docentes em pesquisas envolvendo a temática.

Os autores supracitados situam-se no âmbito mais geral da discussão sobre os saberes da docência e da formação de professores no Brasil. Em se tratando da EPT, emergem ainda outras demandas de formação que envolvem o mundo do trabalho e a educação nos seus diferentes níveis e modalidade. Nesse sentido, Moura (2008) e Araujo (2008) abordam essa temática numa perspectiva mais relacionada ao mundo do trabalho.

Moura (2008), ao discorrer sobre o tema, acredita que é preciso considerar dois eixos como fundamentais, os quais contemplam uma formação docente didático-político-pedagógica e a área de conhecimento específica.

Em consonância com as ideias de Moura (2008), Araujo (2008), elenca três tipos de saberes:

- a) os saberes técnicos;
- b) os saberes pedagógicos e
- c) os saberes da pesquisa.

O primeiro relaciona-se aos conhecimentos específicos de cada área, fundamental para o exercício docente; o segundo refere-se aos aspectos didático-pedagógicos do ensino, numa perspectiva que transcende as técnicas e a educação bancária, tendo um caráter científico-reflexivo; e o terceiro corresponde tanto ao desenvolvimento de projetos de pesquisa quanto à promoção de autonomia intelectual diante da prática educativa do docente.

Além disso, aponta para outros saberes os quais estão relacionados aos específicos, ou seja, aqueles correspondentes: “a) ao funcionamento da sociedade e das relações entre trabalho, cultura, ciência e Estado; b) às políticas públicas, sobretudo, às educacionais e de educação profissional; c) ao desenvolvimento local e às inovações.” (ARAUJO, 2008, p. 9). Para este autor, faz-se necessário que o docente que atua na EPT não apenas domine esses saberes, mas, sobretudo, garanta a articulação entre eles.

Após tais apontamento, destacamos a importância dessa articulação entre os diferentes saberes ressaltando que a apropriação dos mesmos não se dá de forma isolada, mas é fruto de ação educativa compartilhada formal, informal ou não formal. Essa apropriação pode ocorrer em cursos, na troca de experiência entre professores nos diferentes espaços dentro e fora do ambiente institucional, por exemplo, na sala de professores, em reuniões pedagógicas, nos bate-papos virtuais, entre outros espaços de diálogos. Na perspectiva freiriana, “[...] o diálogo é esse encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto,

na relação eu-tu.” (FREIRE, 2016, p. 95). Do mesmo modo que “[...] ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2016, p. 95).

Os saberes pedagógicos, referentes aos fundamentos teóricos da educação (filosóficos, psicológicos, socioculturais e históricos), são negligenciados ou postos em último grau de relevância por muitos profissionais que estão no exercício da docência. A situação agrava-se no caso daqueles que exercem a docência sem a formação pedagógica necessária, como é o caso dos bacharéis e tecnólogos que atuam na EPT. Estudos como os de Machado (2008) e Silva-Junior e Gariglio (2014) destacam que, entre os professores grassa a ideia de que para ensinar na EPT basta saber fazer, ou seja, dominar os saberes técnicos, historicamente, vem sendo propagada. Isso nega a existência dos saberes próprios da docência e desse trabalho enquanto profissão.

Os saberes pedagógicos serão destacados frente à natureza deste estudo, cujos participantes são os docentes não licenciados, que não tiveram em sua formação inicial essa formação pedagógica e os pedagogos, que, ao contrários desses, possuem uma sólida base nesse campo, no entanto, com foco na docência na educação infantil e no ensino fundamental, o que é muito diferente do campo da EPT.

Os referidos profissionais necessitam, portanto, buscar, em sua formação, essa aproximação com os saberes específicos da EPT por meio da formação continuada, uma vez que esse tem sido um dos campos de atuação do pedagogo, principalmente, após 2008, com a expansão dos Institutos Federais de Educação Profissional (IFs), em todo Brasil.

A formação continuada, a nível de cursos de pós-graduação, extensão, especialização, mestrado, doutorado, entre outros, apresenta-se como um dos caminhos trilhados para minimizar a ausência dessa fundamentação didático-pedagógica para essa categoria de docentes não licenciados. Contudo, no que se refere aos cursos de pós-graduação, não podemos afirmar que isso resolveria a problemática, haja vista que o foco desses cursos está na atividade de pesquisa. Ou seja, “[...] em geral, os cursos de pós-graduação não são suficientes aos mestrandos e doutorandos para lhes oferecer uma formação pedagógica que lhes confira competências para a docência universitária.” (MASETTO, 2015, p. 200). Apesar de o autor estar se referindo à formação pedagógica do docente do ensino superior, essa assertiva também é verdadeira para o contexto da EPT.

Esse mesmo autor defende que os cursos de pós-graduação além de formar os mestrandos e doutorandos para pesquisa também devem propiciar a formação pedagógica

necessária à docência universitária com profissionalismo. Nesse sentido, o autor aponta algumas sugestões de mudança nos currículos dos cursos que poderiam amenizar o problema:

As formas serão as mais variadas: oferecer uma disciplina optativa de metodologia do ensino superior, [...] também, uma disciplina optativa baseada em um programa de educação, mas aberta a mestrandos e doutorandos de vários programas, [...] inclusive em áreas diferentes. Também seria interessante organizar seminários, *workshops* ou encontros sobre novas experiências pedagógicas realizadas no ensino superior, e incentivar pesquisas sobre o ensino superior nas diferentes áreas. [...] também poderia organizar atividades de formação pedagógica para docentes de ensino superior que não frequentam seus cursos no momento, mas se interessariam por essas atividades – inclusive para docentes da própria universidade onde está instalada, que consideram necessária e desejam essa formação pedagógica. (MASETTO, 2015, p. 200-201).

Masetto (2015) propõe que, além dos cursos de pós-graduação, as instituições de ensino superior também devem assumir esse compromisso da formação pedagógica. Algumas das possibilidades apresentadas por ele são, por exemplo:

- a) a criação, com os docentes da área de educação, de um programa ou serviço permanente de formação para os professores (em grupo de 15 a 20 docentes e de várias disciplinas para que a heterogeneidade enriqueça as intervenções);
- b) o apoio de alguém de fora da instituição, um especialista ou assessor, para ajudar na motivação dos docentes ou sensibilizá-los e
- c) a formação de pequenos grupos de docentes que iniciaram a formação pedagógica a partir de atividades como “[...] leituras individuais, estudos em grupo, troca de e-mails com outros professores, tentativas de experimentar algo de novo em suas aulas, apoiando-se uns aos outros e envolvendo sempre seus colegas.” (MASETTO, 2015, p. 202).

Entretanto, esta é apenas uma faceta da questão; na outra, encontram-se os pedagogos que também atuam no universo da EPT, e, do mesmo modo, não tiveram, em sua formação inicial, o preparo para atender às demandas que surgem no âmbito de ensino da EPT, especificamente, no que se refere ao atendimento aos bacharéis e tecnólogos docentes frente ao complexo processo de ensino-aprendizagem e aos aspectos que envolvem o mundo do trabalho.

Esses dois grupos de profissionais – docentes e pedagogos –, nossos participantes de pesquisa, estão inseridos e envolvidos diretamente no processo de formação dos discentes, sobretudo se considerarmos a perspectiva de formação humana integral e emancipatória, que implica na atuação desses sujeitos na sociedade como cidadãos crítico-reflexivos. A ambos profissionais impõe-se a necessidade de formação continuada no exercício constante da ação-reflexão. Nessa atividade, levantamos a hipótese de que as interações estabelecidas entre eles,

nos diálogos formais e informais, entre esses sujeitos da ação educativa, pode ser uma rica oportunidade para a troca de saberes, o crescimento profissional e um espaço de formação continuada, o que poderá também minimizar as lacunas deixadas pela formação inicial.

No entanto, observamos que a relação entre esses profissionais, geralmente, é conflitante, a medida que os docentes não reconhecem ou desconhecem os saberes do pedagogo e vice-versa. O que pode ocorrer devido à especificidade de suas formações. De um lado, encontram-se os pedagogos, cuja formação compreende uma fundamentação teórica abrangente, relativa às questões do ensino, da didática e dos fundamentos que regem a educação de modo geral. Do outro, os bacharéis e tecnólogos, ou seja, os docentes não licenciados, com uma formação teórica e prática de suas áreas específicas, mas sem a base das ciências pedagógicas (por exemplo, Filosofia, Sociologia e Psicologia da Educação, Ciências da Educação, da Didática e da prática de ensino, de modo geral).

Há, portanto, uma dificuldade por parte dos docentes não licenciados em compreender a importância dessas questões, pois, na visão de muitos deles, as teorias pedagógicas não ajudam em suas práticas, não havendo aplicabilidade nas aulas dos conteúdos técnicos dos cursos técnicos. Araujo (2008) identifica algumas situações-problema na prática dos docentes na Educação Profissional, entre elas, o fato de que “[...] muitos professores não se reconhecem como docentes, mas como técnicos (engenheiros, biólogos, químicos, etc.). Isso evidencia uma resistência muito forte aos apelos por uma ação fundada nas contribuições da pedagogia.” (ARAÚJO, 2008, p. 12).

Por outro lado, ao pedagogo, todavia, cabe conhecer e compreender os processos educativos de forma mais abrangente. Devem discutir questões relativas ao trabalho e ao mundo do trabalho e, principalmente, devem centrar a discussão na relação existente entre o trabalho e a educação. Assim, a formação continuada do pedagogo para atuar na EPT deve incluir a concepção de formação humana integral e seus eixos estruturantes, a ciência, a cultura e a tecnologia, sendo o trabalho e a pesquisa princípios educativos que devem ser compreendidos. Além disso, é importante apropriar-se de questões relativas às políticas educacionais, ao mundo do trabalho, das relações de trabalho. Dessa forma, poderão dar apoio pedagógico aos docentes não licenciados que atuam nessa modalidade.

Em consonância com o pensamento de Freire (1991), o qual explicita que “[...] ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. 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 sobre a prática.” (FREIRE, 1991, p. 58), acreditamos que o diálogo efetivo entre esses profissionais da educação possa constituir-se como um espaço

de formação continuada mútua, contribuindo para que pedagogos e docentes não licenciados possam (re)pensar suas práticas, (re)construir seus saberes e estabelecer vínculos formativos.

Nesse contexto, as questões que emergem acerca da formação continuada de professores da EPT e dos pedagogos, e que esta pesquisa busca responder são: a formação continuada de pedagogos e docentes não licenciados contribui para a atuação destes profissionais na EPT? A relação que se estabelece entre pedagogos e docentes não licenciados que atuam na EPT, no IFPB/*Campus* Cajazeiras, em espaços formativos formais, informais e não formais, contribui para a formação continuada destes profissionais? A relação/interação que se estabelece entre pedagogos e docentes não licenciados que atuam na EPT constitui-se em diálogos formativos?

A partir dessas questões, estabelecemos como objetivo geral discutir a formação continuada de pedagogos e docentes não licenciados que atuam na EPT investigando se a relação/interação que se estabelece entre esses sujeitos, no IFPB/*Campus* Cajazeiras, constitui-se em diálogos formativos. Do mesmo modo, elencamos três objetivos específicos, a saber:

- a) estudar a concepção de formação continuada na legislação atual e nos documentos oficiais do IFPB/*Campus* Cajazeiras;
- b) diagnosticar a formação continuada para docentes não licenciados e pedagogos no IFPB/*Campus* Cajazeiras e
- c) analisar se a relação/interação que se estabelece entre pedagogos e docentes não licenciados que atuam na EPT constitui-se em diálogos formativos.

Diante do exposto, o pressuposto inicial é que esses dois grupos de profissionais da educação, cada um em sua área de atuação, complementam seus saberes. O diálogo entre eles, mesmo que informal, pode ser de suma importância para que um possa contribuir com a formação profissional do outro e os dois juntos possam entender com maior profundidade as questões que cercam a EPT e, desta forma, possam trazer benefícios à instituição, aos discentes e ao processo de ensino-aprendizagem, buscando a concretização da formação humana integral e emancipatória do educando.

Este trabalho encontra-se estruturado em seis seções intimamente relacionadas. A primeira corresponde à parte introdutória, na qual apresentamos o objeto de estudo, os objetivos da pesquisa e parte do referencial teórico. A segunda explicita a metodologia utilizada, bem como a caracterização do *locus* e dos participantes. A terceira seção versa sobre os conceitos de formação inicial e continuada presente na literatura e nos documentos oficiais, bem como sobre a configuração de espaços, lugares e/ou territórios de formação docente. A quarta trata acerca da formação continuada no que se refere aos saberes específicos da docência, sobretudo da necessidade de formação pedagógica para os docentes não licenciados e para os pedagogos

sobre as especificidades de sua atuação na EPT, o que inclui os saberes do pedagogo do trabalho e a categoria trabalho e sua articulação com o Ensino Médio, haja vista o foco da formação inicial desses profissionais está no preparo para sua atuação na educação infantil e nos anos inicial do Ensino Fundamental. A quinta e penúltima seção corresponde aos dados gerados a partir da empiria e sua análise crítica acerca da formação continuada dos participantes no IFPB/ *Campus* Cajazeiras, buscando responder as questões iniciais da pesquisa. E, por fim, a sexta e última seção, nossas considerações finais sobre o estudo, apresentando suas contribuições e limitações, haja vista o debate acerca dos diálogos formativos entre docentes não licenciados e pedagogos ter potencialidade para ampla discussão e análise.

2 APORTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS DO ESTUDO

Nesta seção, apresentamos o percurso investigativo explicitando, inicialmente, o aporte teórico que define a pesquisa qualitativa; em seguida, descrevemos o instrumento de coleta de dados utilizado e o método de análise do material produzido a partir da empiria. Além disso, explicitamos os padrões éticos de conduta para realização de pesquisas que envolvem seres humanos. Por fim, avançamos com a caracterização do *locus* e dos participantes deste estudo exploratório, buscando esclarecer o contexto geral em que a pesquisa foi gerida ajudando na compreensão da problemática como um todo.

Face à natureza do objeto e ao objetivo geral da pesquisa, construímos a trajetória teórico-metodológica buscando compreender a realidade investigada a partir de um sólido referencial teórico e do movimento interpretativo das produções textuais dos participantes.

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa de caráter analítico e exploratório. É analítico, porque analisa a concepção de formação continuada presente tanto na literatura quanto na legislação educacional, e é exploratória, visto que investiga a existência ou não de diálogos formativos estabelecida entre os docentes não licenciados e o(a)s pedagogo(a)s que atuam no contexto da EPT, especificamente no IFPB/*Campus* Cajazeiras.

Optamos pela abordagem qualitativa por esta proporcionar uma compreensão mais ampliada da realidade e considerar diversos aspectos do objeto de pesquisa. Para Chizzotti (1998), a abordagem qualitativa:

[...] parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações. (CHIZZOTTI, 1998, p. 79).

Como instrumento de coleta de dados utilizamos a entrevista semiestruturada que consiste no discurso livre orientado por algumas perguntas-chaves. Segundo Lüdke (1998, p. 34), “[...] a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e coerente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”. Além disto, a entrevista proporciona também uma maior comunicação entre os interlocutores envolvidos (entrevistador e entrevistado), assemelhando-se a uma conversa.

Nessa direção, elaboramos dois roteiros, com sete questões abertas que ajudaram a conduzir a conversa com os participantes sem perder o foco da pesquisa. Um direcionado aos docentes e o outro o(a)s pedagogo(a)s, de igual teor, exceto no que tange aos saberes necessários aos pedagogos que atuam no âmbito da EPT cuja questão foi direcionada apenas às pedagogas. As perguntas abordavam aspectos relacionados:

- a) à formação acadêmica (inicial e continuada) dos participantes;
- b) aos saberes docentes;
- c) aos saberes do pedagogo que atua na EPT;
- d) às dificuldades da prática docente e aos modos de enfrentamento;
- e) aos espaços formativos formais e informais na instituição; e
- f) à existência ou não de diálogos formativos.

Durante a entrevista, e com o consentimento dos participantes, fizemos uso do gravador de áudio para que, no ato das transcrições, pudéssemos manter a fidedignidade do que fora relatado. Todos eles foram informados que suas identidades seriam preservadas e que o conteúdo das gravações e transcrições seriam utilizados apenas para uso da pesquisa, não sendo divulgadas nem tornadas acessíveis a outras pessoas. Essa e outras informações estão explicitadas no Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) por meio do qual os participantes confirmaram participação no estudo e tomaram ciência dos objetivos da pesquisa. Para identificação dos participantes, atribuímos a letra inicial “D” referente à função docente associado aos números de 1 a 12, quantitativo dos docentes não licenciados participantes, à medida que as entrevistas iam sendo realizadas. Para codificação das pedagogas, seguiu-se o mesmo critério mudando apenas a letra de “D” para “P” a qual corresponde à função de pedagoga acrescido dos números de 1 a 3, referente também ao quantitativo de participantes.

As entrevistas foram realizadas entre os meses de abril e julho de 2018, com duração mínima de 15 e máxima de 31 minutos, as quais posteriormente foram transcritas na íntegra pela própria pesquisada e entrevistadora. A maioria ocorreu no próprio *Campus* Cajazeiras do IFPB, nos espaços de sala de aula, sala de reuniões da COPED, laboratórios, e, apenas uma, efetivou-se na residência de uma das pedagogas. A escolha do local ficou a critério dos entrevistados considerando a disponibilidade de cada um e as condições ambientais propícias à gravação, buscando-se o mínimo possível de interferências externas. Desse modo, as peculiaridades e a privacidade de cada um foram respeitadas.

Seguindo o que se refere à ética na pesquisa com seres humanos, as abordagens e os instrumentos metodológicos utilizados obedeceram aos procedimentos éticos estabelecidos para a pesquisa científica em Ciências Humanas. Para tal, entramos com solicitação no Comitê

de Ética em Pesquisa do IFPB/*Campus* João Pessoa, via Plataforma Brasil, em 08 de dezembro de 2017, obtendo a aprovação do projeto em 29 de março de 2018. De modo geral, utilizamos o máximo de transparência possível tanto no relato dos procedimentos como no tratamento dos dados, a fim de mantermos a confiança e a credibilidade da pesquisa.

Para análise dos dados, recorreremos à Análise Textual Discursiva (ATD), com base em Moraes e Galiuzzi (2016), cujas etapas principais compreendem:

- a) a desmontagem dos textos – processo de unitarização;
- b) o estabelecimento das relações – a categorização;
- c) a captação do novo emergente.

Esses três elementos culminam num processo auto-organizado no qual emergem as novas compreensões sobre o fenômeno estudado, a comunicação e a validação dos dados. Para os autores, a ATD é:

um processo auto-organizado de construção de compreensão em que os entendimentos emergem a partir de uma sequência recursiva de três componentes: a desconstrução dos textos do ‘corpus’, a unitarização; o estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização; o captar o emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada. (MORAES; GALIAZZI, 2016, grifo do autor).

A unitarização é uma etapa que exige do pesquisador um envolvimento e impregnação aprofundados com os materiais analisados, sem o qual não há a compreensão desejada/necessária do fenômeno investigado. É o momento em que os textos serão minuciosamente examinados e fragmentados formando enunciados relativos ao fenômeno estudando.

Já a categorização é o momento do estabelecimento de relações, de identificar as semelhanças entre as unidades definidas na fase anterior, podendo ser produzidas por meio de diferentes métodos, como: o dedutivo, o indutivo e o intuitivo ou misto combinando o dedutivo e o indutivo. O primeiro parte do geral para o particular e as categorias são estabelecidas *a priori* a partir das teorias que fundamentam a pesquisa. O segundo parte do particular para o geral cujas categorias emergem do material produzido, enquanto o terceiro, utilizando-se da intuição, busca romper com a racionalidade linear dos outros dois métodos e dá origem às categorias a partir dos *insights*.

Nesta pesquisa, foram estabelecidas três categorias, duas *a priori* e uma emergente devido à própria natureza exploratória do estudo, conforme pode ser observado no Quadro 1.

Quadro 1 – Categorização de dados de pesquisa

		FORMAÇÃO CONTINUADA	
CATEGORIAS A <i>PRIORI</i>	Saberes necessários à docência e ao pedagogo que atua na EPT	SUB-CATEGORIAS	Saberes da docência
	Diálogo (não)formativo ou silêncio?		Saberes específicos da docência na EPT
CATEGORIA <i>EMERGENTE</i>			A (des)continuada formação pedagógica docente
	Diálogos		
	Silêncio		
	Reunião Pedagógica: espaço de formação continuada		
			CEAP: lugar de formação continuada e de aprendizagens coletivas/mútuas

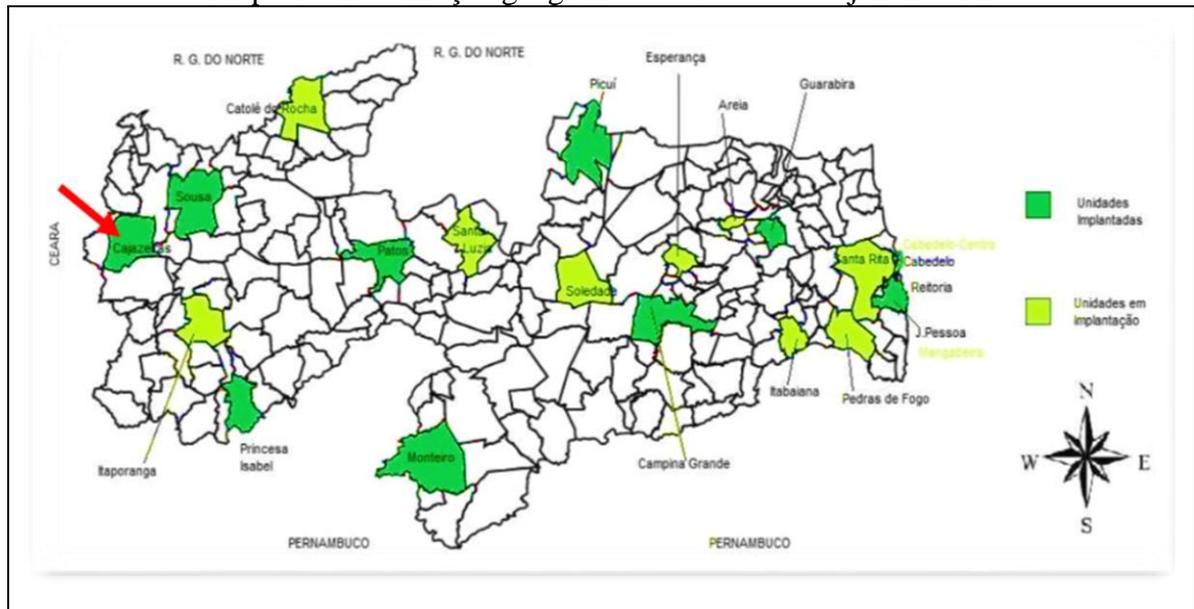
Fonte: Elaboração própria em 2018.

A terceira etapa, da captação do novo emergente, é a própria expressão das compreensões atingidas ao longo do processo. Revela-se na construção dos metatextos que “[...] são constituídos de descrição e interpretação, representando o conjunto, um modo de teorização sobre os fenômenos investigados.” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 53-54). Portanto, é um movimento de descrição, compreensão, análise e teorização dos dados com base no conjunto de categorias.

2.1 CONHECENDO O *LOCUS* E OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

O *locus* da pesquisa foi o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB), *Campus* Cajazeiras, situada no Sertão Paraibano, uma das quatro mesorregiões (Mata Paraibana, Agreste, Sertão e Borborema), do Estado da Paraíba, aproximadamente à 477km da Capital João Pessoa (Figura 1). A cidade é considerada um dos principais polos da região sertaneja, a 6ª maior cidade do estado e uma das que mais cresce. De acordo com os dados do último censo do IBGE, 2010, possui 60.612 habitantes distribuídos em sua área territorial, que é de 565,899 Km². (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA, 2015).

Mapa 1 – Localização geográfica da cidade de Cajazeiras/PB



Fonte: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (2015).

Cajazeiras foi a segunda cidade paraibana a receber um *Campus* do IFPB (Figura 2), cuja criação visava atender às necessidades da região dentro da perspectiva de interiorização da Educação Profissional. A inauguração do *Campus* data de 04 de dezembro de 1994, na época em que a instituição denominava-se ainda Escola Técnica Federal da Paraíba. A nível de ensino superior, além do *Campus* do IFPB, Cajazeiras conta com mais uma instituição pública, o *Campus* da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), e mais de cinco instituições privadas, a saber: a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Cajazeiras (FAFIC), a Faculdade Evilásio Formiga (FEF), a Faculdade Santa Maria (FSM), a Faculdade São Francisco da Paraíba (FASP) e o Instituto Superior de Educação de Cajazeiras (ISEC). (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA, 2015).

Fotografia 1 – IFPB/*Campus* Cajazeiras



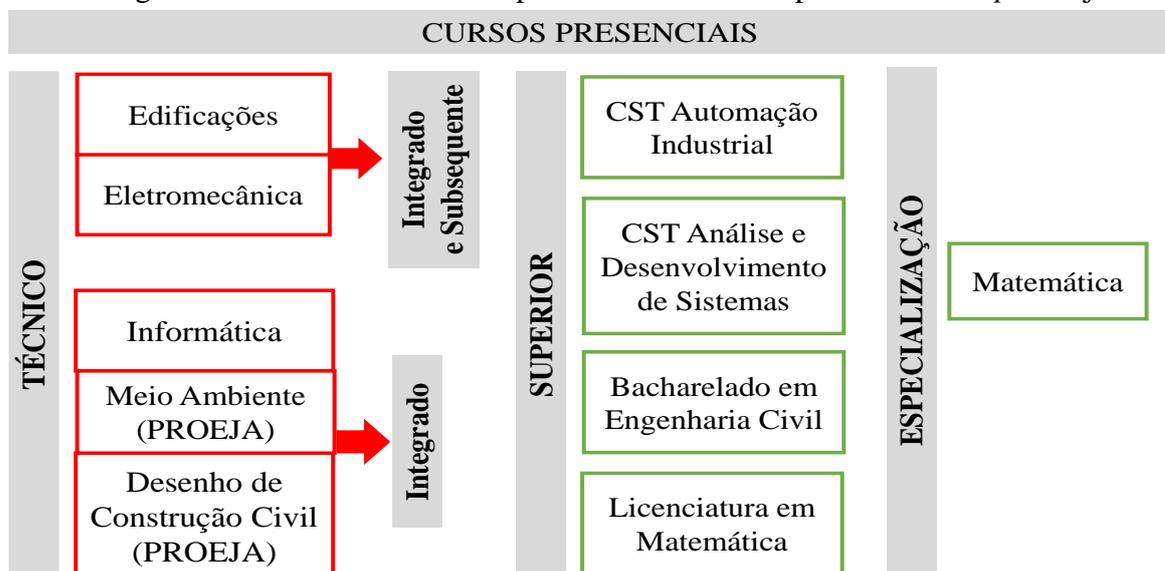
Fonte: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (2013).

A escolha pelo IFPB/*Campus* Cajazeiras como campo investigativo e pela temática dos diálogos formativos entre os docentes não licenciados e pedagogas deu-se por existir nesse *Campus*, desde 2016, uma Comissão de Educação e Aperfeiçoamento Profissional (CEAP), formada inicialmente por oito membros, sendo cinco bacharéis e três pedagogas, com o objetivo de discutir assuntos relativos à pedagogia, educação e temas afins, visando à melhoria do processo de ensino-aprendizagem no ensino técnico e tecnológico. Um dos focos do grupo tem sido o estudo e a implementação das metodologias de aprendizagem ativa na Educação Profissional. (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA, 2016).

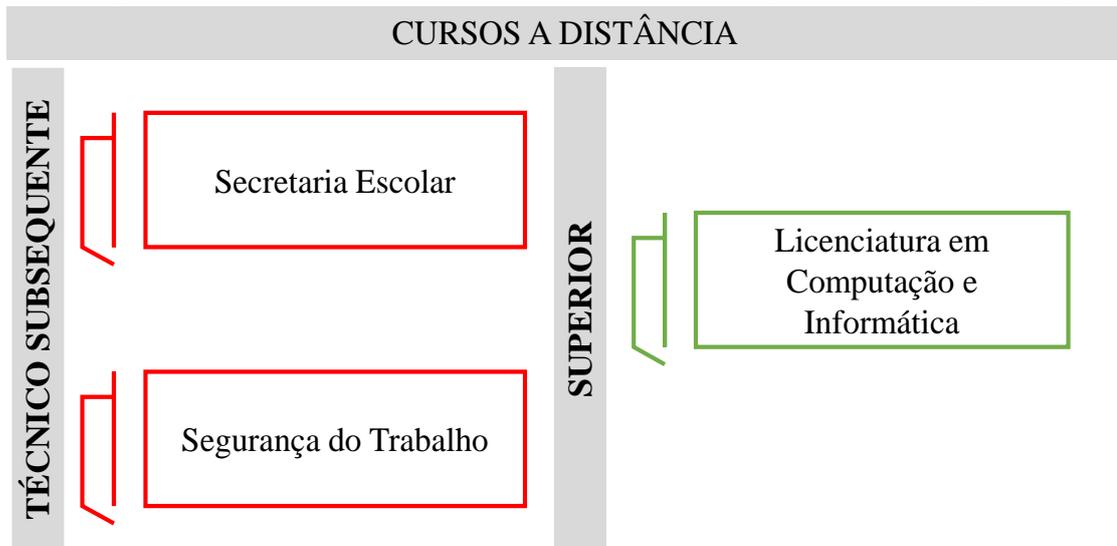
Contudo, o interesse pela temática teve como ponto de partida a relação pessoal e os diálogos estabelecidos com membros da CEAP acerca das questões pedagógicas. Outro aspecto importante que contribuiu para a definição do objeto de pesquisa foi o fato de, enquanto pedagoga, me identificar com a proposta educativa emancipatória para classe trabalhadora proposta pelos IFs, apesar de ainda não atuar na Educação Profissional. Além disso, pesquisar no IFPB/*Campus* Cajazeiras seria uma oportunidade de conhecer a realidade de outros *campi* fora do Estado do Rio Grande do Norte.

No que se refere ao ensino profissional e tecnológico, o *Campus* Cajazeiras oferta cursos tanto no nível básico, os técnicos de nível médio integrado e subsequente; quanto de nível superior, os de tecnologia, bacharelado e licenciatura. Alguns dos cursos são disponibilizados tanto na modalidade presencial quando à distância. Os Diagramas 1 e 2 ilustram com maior detalhe todas as ofertas.

Diagrama 1 – Síntese dos cursos presenciais ofertados pelo IFPB/*Campus* Cajazeiras



Fonte: Adaptado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (2018).

Diagrama 2 – Síntese dos cursos a distância ofertados pelo IFPB/ *Campus* Cajazeiras

Fonte: Adaptado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (2018).

O IFPB/*Campus* Cajazeiras possui, portanto, um total de cinco cursos superiores, dois de tecnologia, um de bacharelado e dois de licenciatura, sendo que o de Licenciatura em Computação e Informática é ofertado na modalidade de Educação a Distância. Há também a oferta de um curso de Pós-Graduação, a especialização em Matemática e nove cursos técnicos, dos quais cinco são Integrados ao Ensino Médio e quatro Subsequentes.

Quanto ao corpo docente, de acordo com as informações fornecidas pela Coordenação de Gestão de Pessoas (CGP) do IFPB/*Campus* Cajazeiras em 03 de maio de 2018, o *Campus* possuía 95 professores efetivos, dentre os quais: 39 são licenciados; 45 são bacharéis; e 11, tecnólogos, formando um universo de 56 docentes não licenciados. Desse *corpus*, foi selecionado o primeiro grupo de participantes, os docentes, o que pode ser observado no Gráfico 1.

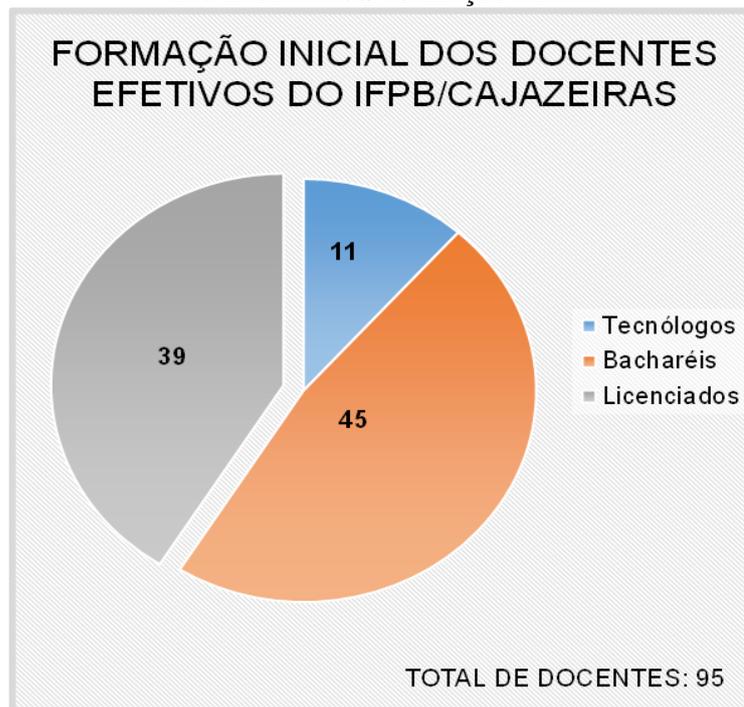
Os critérios utilizados para seleção do primeiro grupo de participantes, os docentes, foram:

- a) possuir formação inicial em curso de bacharelado ou tecnologia, pelo fato de os bacharéis e tecnólogos não possuírem formação específica voltada à docência, como ocorre nos cursos de licenciaturas;
- b) lecionar disciplinas técnicas nos cursos técnicos e tecnológicos ofertados pela instituição, pelos desafios que se tem em lecionar diferentes níveis e modalidades de forma concomitante;

- c) estar no início da carreira docente, segundo a classificação de ciclo profissional de vida dos professores de Huberman (2013)⁴, haja vista ser a fase em que o docente enfrenta as maiores dificuldades no aspecto didático-pedagógico, na relação professor-aluno-conhecimento, entre outras, o que muitas vezes leva o docente a buscar ajuda/apoio de colegas, de outros profissionais da educação e de outras fontes de conhecimento para minimizar essas dificuldades.

Para tal, recorreremos à CGP do IFPB/*Campus* Cajazeiras para termos acesso à relação de todos os docentes efetivos (Gráfico 1). Em seguida, consultamos o currículo de todos os não licenciados na Plataforma Lattes⁵, para verificarmos o tempo total de atuação na docência (Gráfico 2), e, então, entramos em contato com todos para agendarmos as entrevistas, primeiro pessoalmente com aqueles com quem já tínhamos certa aproximação e os demais por intermédio dos próprios colegas.

Gráfico 1 – Delimitação do primeiro grupo de participantes da pesquisa: os docentes não licenciados/ formação inicial



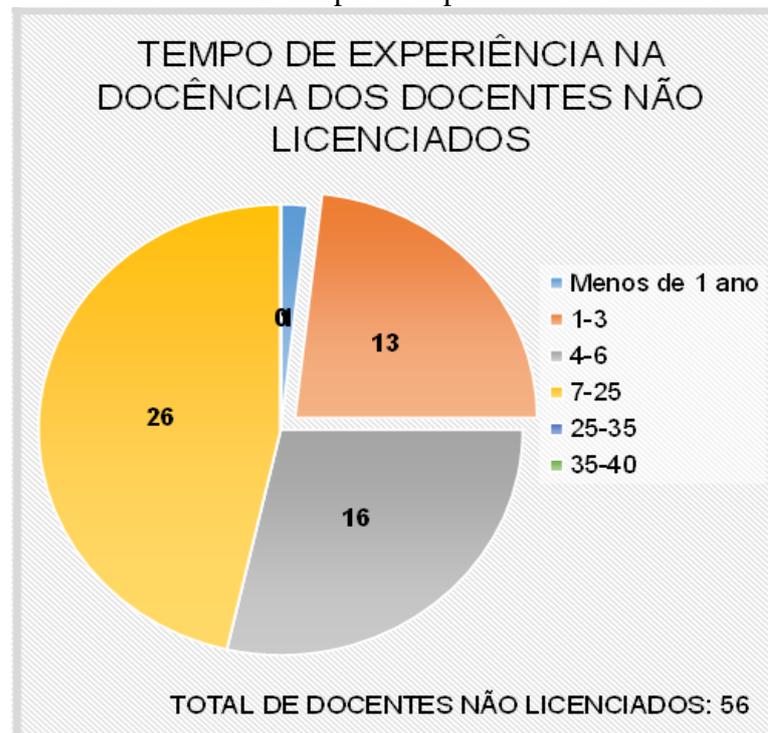
Fonte: Coordenação de Gestão de Pessoas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba do *Campus* Cajazeiras (2018).

⁴ Período entre 1 e 3 anos de experiência profissional na docência que corresponde à fase da Entrada, tateamento.

⁵ A Plataforma Lattes é uma base de dados do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) que integra dados de Currículos, de Grupos de pesquisa e de Instituições em um único Sistema de Informações (CNPq, 2018).

A princípio foram realizadas 26 entrevistas com 3 pedagogas e 23 docentes. Estes últimos tinham até 6 anos de experiência na docência, referentes às duas primeiras fases do ciclo profissional de Huberman (2013), a de entrada e a da estabilização. No entanto, visando à exequibilidade da pesquisa, fez-se necessário um recorte posterior do grupo dos docentes, focando apenas naqueles que se encontravam no início de carreira, cujo processo será detalhado a seguir.

Gráfico 2 – Delimitação do primeiro grupo de participantes da pesquisa: os docentes não licenciados/ tempo de experiência na docência



Fonte: Elaboração própria em 2018.

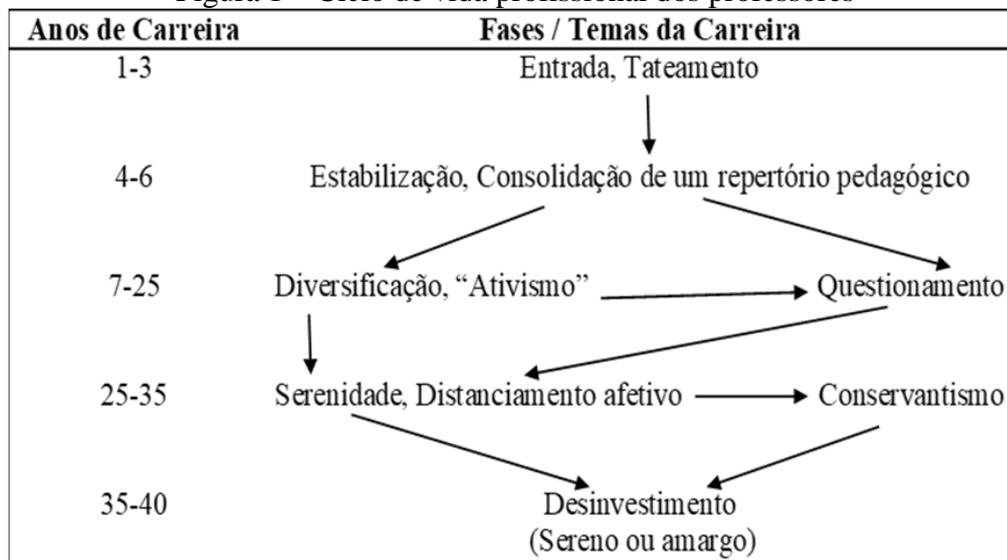
Conforme pode ser observado no Gráfico 2, a maioria dos docentes não licenciados do *Campus Cajazeiras* possui entre 7 e 25 anos na docência; apenas um estava com menos de um ano de carreira à época da pesquisa. Os demais, 16 deles, encontravam-se entre 4 e 6 anos, fase da consolidação na profissão; e os outros 13, no início de carreira. Nesta pesquisa, contemplamos apenas os docentes não licenciados que se encontram na primeira fase do ciclo, a de Entrada ou Exploração.

Desse modo, 13 docentes formariam nosso primeiro grupo de participantes. No entanto, dois dentre eles não puderam ser entrevistados, um por ter pedido exoneração do cargo no período em que foram agendadas/realizadas as entrevistas e o outro por não demonstrar interesse em participar da pesquisa. Além disso, incluímos nesse grupo também os que estavam

com menos de 1 ano de experiência na docência (1), apesar desse período não ser contabilizado por Huberman (2013), haja vista a fase de Entrada estar entre 1 e 3 anos, conforme pode ser verificado na Figura 3, acreditamos que os meses anteriores a um ano constituem-se também início de carreira. Portanto, nosso primeiro grupo é composto por 12 docentes não licenciados.

De acordo com Huberman (2013), o docente, ao longo de sua carreira, tende a vivenciar algumas fases em sua vida profissional e, mesmo que essas fases não ocorram de forma linear para todos, o autor chegou a uma classificação que contempla cinco fases. A Figura 3 apresenta a síntese dessas fases/temas da carreira.

Figura 1 – Ciclo de vida profissional dos professores



Fonte: Huberman (2013).

Apesar de o autor estabelecer esse ciclo de vida profissional para os professores, ele deixa claro que estas fases não são estáticas, previsíveis ou explicáveis para todos, é preciso considerar que cada sujeito possui seus antecedentes, seu percurso e sua história pessoal (CASTRO, 2010). Contudo, vale destacarmos que, nas três primeiras fases do ciclo profissional docente da classificação de Huberman (2013), a qual compreende o período de 1 a 3 anos (Entrada); a segunda, de 4 a 6 (Estabilização) e a terceira de 7 a 25 (Diversificação), observamos um intervalo de transição de uma fase para outra que não foi contabilizada pelo autor. Ou seja, a fase de Entrada/Início de carreira além de não contabilizar o período inferior a 1 ano, como já explicitado, também deixa uma lacuna entre o término da primeira (3 anos) e o início da segunda (4 anos). Do mesmo modo ocorre na transição da segunda fase (Estabilização) para a terceira (Diversificação) uma terminando aos 6 e a outra começando aos 7 anos. Por outro lado, isso não se verifica nas duas últimas fases, a da Serenidade/Distanciamento (25-35) e a do

Desinvestimento (35-40). Desse modo, consideramos que aqueles docentes que se encontram nesses intervalos de 3 a 4 anos, compreendem ainda a primeira fase (Entrada) e os que estão entre 6 e 7 anos inserem-se na segunda (a da Estabilização). Por isso, selecionamos os docentes não licenciados que estão na docência há menos de 4 anos.

Dito isto, os três primeiros anos do ciclo profissional docente caracterizam-se pela descoberta e a sobrevivência na carreira, por ser o momento de entusiasmo inicial e de experimentação marcado por muitas tentativas e erros de ser professor; e porque está relacionada ao momento do choque com a realidade e a complexidade da profissão. Nas palavras do autor, é a fase do:

[...] tatear constante, a preocupação consigo próprio ('estou-me a aguentar'), a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado, etc. (HUBERMAN, 2013, p. 39, grifo do autor).

Essa fase da Entrada compreende o desafio de lidar com as mais diversas tarefas relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem que são próprias da profissão, as questões sobre o que e como ensinar, por exemplo.

Em relação ao tempo exato de atuação profissional na docência de cada docente não licenciado participante da pesquisa, no âmbito geral do ensino e no *Campus* Cajazeiras, temos o seguinte cenário:

Quadro 2 – Tempo de experiência profissional docente dos participantes da pesquisa

Docentes	Total	IFPB/<i>Campus</i> Cajazeiras
D1	2 anos e 10 meses	2 anos e 10 meses
D2	2 anos e 9 meses	2 anos e 9 meses
D3	2 anos e 4 meses	2 anos e 4 meses
D4	3 anos e 1 mês	Menos de 1 mês
D5	2 anos e 3 meses	1 ano e 10 meses
D6	3 meses	3 meses
D7	2 anos e 9 meses	4 meses
D8	1 ano e 10 meses	1 ano e 10 meses
D9	3 anos e 9 meses	3 anos e 9 meses
D10	3 anos e 2 meses	1 ano e 2 meses
D11	3 anos	6 meses
D12	3 anos e 11 meses	2 anos e 11 meses

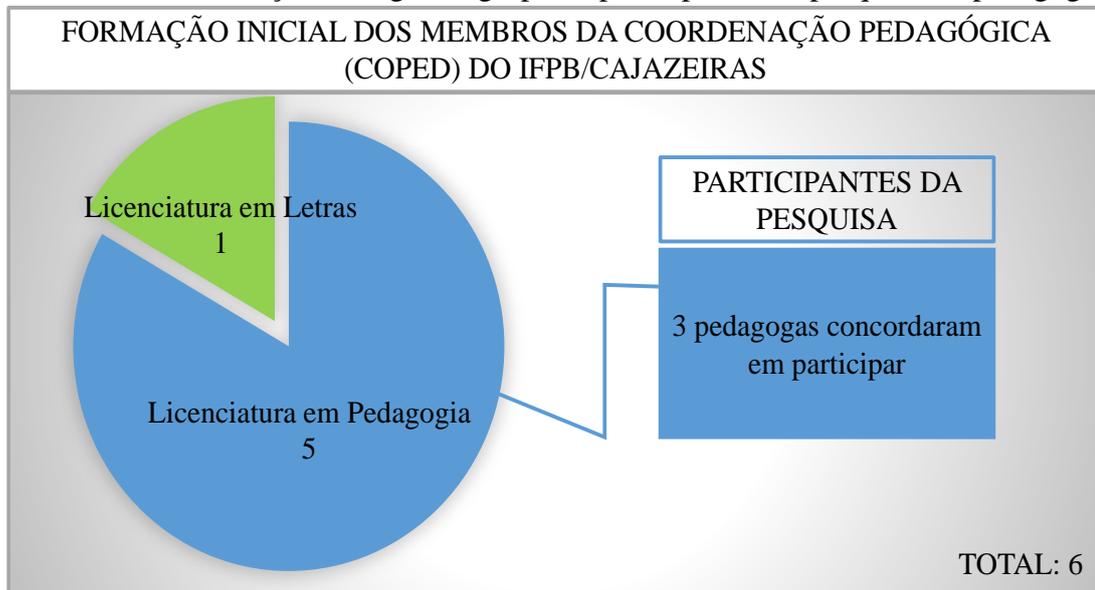
Fonte: Elaboração própria em 2018.

Todos os docentes não licenciados estão com menos de 4 anos na docência⁶ e a maioria (10) possui mais de 2 anos; os outros dois, um está entre 1-2 anos e a outra com menos de 3 meses. No geral, 6 docentes iniciaram na profissão no próprio *Campus* Cajazeiras, onde a maioria (11) encontra-se no período de estágio probatório⁷, exceto D9, que já possui 3 anos e 9 meses de experiência na docência e no *Campus*.

O segundo grupo de participantes, conforme apresentado no Gráfico 3, é formado por 3 pedagogas, membros da COPED, as quais exercem sua função no *Campus* Cajazeiras do IFPB. Este grupo foi selecionado a partir de dois critérios:

- a) ser pedagogo(a) de formação e atuar no cargo de pedagogo na Instituição;
- b) atuar no atendimento e na formação continuada docente.

Gráfico 3 – Delimitação do segundo grupo de participantes da pesquisa: as pedagogas



Fonte: Coordenação de Gestão de Pessoas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba/*Campus* Cajazeiras (2018).

A equipe da COPED é composta por seis profissionais da educação, dos quais, 5 são do sexo feminino e 1 do sexo masculino. No que tange à formação, cinco possuem graduação em Licenciatura em Pedagogia e um tem Licenciatura em Letras. Apesar das formações distintas

⁶ Durante a entrevista D8 relatou possuir mais de quatro anos na docência, entretanto, esteve afastada por três para o doutorado, o que implica menos de dois de efetivo exercício na atividade docente, por isso consideramos que esteja na fase de início de carreira.

⁷ De acordo com o Art. 41 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, alterado pela Emenda Constitucional nº 19, de 1998, os servidores nomeados para cargo de provimento efetivo em virtude de concurso público só atingem a estabilidade após três anos de efetivo exercício. Esse período de três anos, portanto, corresponde ao que denominamos estágio probatório.

dos membros que compõem a COPED, todos atuam no atendimento aos pais, alunos e professores. A nível de organização do trabalho, há, entre eles, uma divisão por cursos no atendimento a esses públicos. Um fica responsável pelo atendimento aos cursos de nível superior, outro pelo nível básico técnico subsequente e o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), três pelos cursos técnicos integrados. Contudo, vale ressaltar que essa não é uma organização estanque, na ausência de qualquer um dos membros ou diante das demais eventualidades, reorganizam-se de modo a não prejudicar o atendimento à comunidade escolar. Uma das pedagogas é responsável pela coordenação da equipe.

Dos 5 membros da COPED que preenchem os requisitos para participarem da pesquisa, 3 pedagogas concordaram em participar. Desse modo, chegamos à amostra final dos participantes composta por 15 profissionais da educação ao todo, dos quais 12 são docentes não licenciados e 3 são pedagogas. Um grupo plural e heterogêneo, tanto no aspecto da formação profissional quanto de atuação. No Quadro 3, traçamos o perfil formativo desses colaboradores.

Quadro 3 – Perfil formativo dos participantes da pesquisa

Participantes	Sexo	Formação Acadêmica e Profissional			
		Graduação	Inst.	Pós-Graduação	Inst.
D1	M	Bacharelado em Engenharia da Computação	UPE	Mestrado em Engenharia da Computação	UPE
D2	M	Bacharelado em Engenharia Mecânica	UFRN	Doutorado em Engenharia Mecânica (Finalizando)	UFRN
D3	M	Bacharelado em Engenharia Mecânica	UFPB	Doutorado em Engenharia Mecânica (em andamento)	UFPB
D4	M	Bacharelado em Engenharia Elétrica	UFCG	Doutorado em Engenharia Elétrica (em andamento)	UFCG
D5	M	Bacharelado em Engenharia Civil	UFPB	Mestrando em Engenharia Civil e Ambiental (em andamento)	UFPB

Cont.

Cont.

Participantes	Sexo	Formação Acadêmica e Profissional			
		Graduação	Inst.	Pós-Graduação	Inst.
D6	F	Bacharelado em Engenharia Civil e CST em Gestão Ambiental	Uninovafapi IFPI	Especialização em Gerenciamento de Recursos Ambientais.	IFPI
D7	F	Bacharelado em Engenharia Civil	UFPB	Mestrado em Engenharia Civil e Ambiental	UFPB
D8	F	Bacharelado em Ciência da Computação e CST em Sistemas para Internet	UFPB IFPB	Doutorado em Ciências da Computação	UFPE
D9	M	CST em Análise de Desenvolvimento de Sistema	IFPB	Mestrado profissional em Engenharia de <i>Software</i> (em andamento)	SESI-Recife
D10	M	Bacharelado em Ciência da Computação	UFPE	Mestrado em Ciência da Computação	UFPE
D11	F	Bacharelado em Arquitetura e Urbanismo	UFPB	Mestrado em Arquitetura e Urbanismo	UFPB
D12	M	Bacharelado em Engenharia Elétrica/ Telecomunicações	UFPR	Pós-Doutorado em Comunicações Ópticas Especiais e Circuitos Ópticos	UDAI (Japão)
P1	F	Licenciatura em Pedagogia	UFPB	Mestrado em Educação, na Linha Educação Popular	UFPB
P2	F	Licenciatura em Pedagogia	UFPB	Mestrado em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior	UFPB
P3	F	Licenciatura em Pedagogia (Orientação Educacional)	URCA	Especialização em Tecnologia Educacional	FIP

Fonte: Elaboração própria em 2018.

Podemos observar que a maioria dos participantes concluiu a formação inicial (graduação) e tem cursos de formação continuada a nível de pós-graduação (especialização,

mestrado ou doutorado) em instituições públicas, exceto D6, a nível de graduação, D9 e P3, a nível de pós-graduação.

Dos 12 docentes não licenciados, 4 são do sexo feminino e 8 do sexo masculino, possuindo as seguintes formações: 1 é tecnólogo em Análise de Desenvolvimento de Sistema; os demais são bacharéis, 2 em Engenharia Elétrica, 3 em Engenharia Civil, 2 em Engenharia Mecânica, 1 em Engenharia da Computação, 2 em Ciências da Computação, e por fim, 1 em Arquitetura e Urbanismo. D6 e D8 possuem dupla graduação (bacharel e tecnólogo). No que tange à formação continuada, têm-se o seguinte quadro de titulação: 1 docente com especialização e 1 com pós-doutorado; 6 com mestrado (três em andamento); 4 com doutorado (três em andamento). Desses, apenas dois foram em instituição privada.

Já do grupo composto pelas pedagogas, todas possuem Licenciatura em Pedagogia como formação inicial. A nível de formação continuada/titulação, 2 possuem mestrado e a outra, especialização. Das três, apenas uma cursou a pós-graduação em instituição privada de ensino. Em relação ao tempo de experiência profissional das pedagogas nessa função, temos o seguinte Quadro:

Quadro 4 – Tempo de experiência profissional das pedagogas

Pedagoga	Coordenação Pedagógica – Pedagogo		
	Total	No IFPB/ <i>Campus</i> Cajazeiras	Outras instituições
P1	18 anos	10 anos	8 anos
P2	24 anos	6 anos	30 anos
P3	23 anos	23 anos	----

Fonte: Elaboração própria em 2018.

No tocante às experiências profissionais, temos que P1 possui 18 anos na coordenação pedagógica, dos quais 10 são no IFPB/*Campus* Cajazeiras; P2, tem 24 anos nesse mesmo cargo, sendo 6 no referido *Campus*; e, P3, tem 23 anos. Todas já tiveram a experiência de atuar como docentes, P1 no Ensino Fundamental durante 8 anos; P2 no Ensino Fundamental e no Superior, em média 30 anos; e P3 que, além da docência (não especificou o tempo), já teve outras experiências de trabalho fora da educação escolar.

No que se refere à moradia, dos 12 docentes, 4 possuem residência fixa na cidade, os demais (8) deslocam-se semanalmente ou quinzenalmente para outras cidades vizinhas do Estado da Paraíba, como Uiraúna (1) e Souza (1) e as mais distantes como a Capital João Pessoa (4) ou ainda dos Estados do Ceará, Juazeiro do Norte (1) e Piauí, Terezina (1). Já no grupo composto pelas 3 pedagogas, 2 residem em Cajazeiras e a terceira mora no município vizinho.

Segundo dados das entrevistas realizadas com os participantes, há uma rotatividade grande de docentes no *Campus* devido às frequentes remoções/redistribuições, geralmente, associadas a este quesito moradia. O fato da não permanência no *Campus*, acaba prejudicando o envolvimento dos docentes no desenvolvimento de projetos de pesquisa entre outras atividades. Por outro, como a maioria encontra-se longe de casa e/ou de seus familiares, isso dá ao grupo uma característica peculiar: o fortalecimento das relações interpessoais, cujos vínculos afetivos e laços de amizade são estreitados e fortalecidos. É comum almoçarem juntos, dividirem apartamento ou praticarem alguma atividade física como: futebol, ciclismo, natação.

3 FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO: ENTRE A CONCEPÇÃO E A LEGISLAÇÃO

Nesta seção, discutiremos inicialmente as diferentes concepções de formação continuada com base em autores como Imbernón (2010); Gatti (2013), Freire (2011), entre outros. No segundo momento, abordaremos o conceito de formação continuada para os docentes e profissionais da educação tal como está posto na legislação nacional vigente, especificamente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, e nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, identificando avanços e retrocessos para a efetivação de uma política de formação de professores. Para tanto, entendemos ser de suma importância compreender quais são os espaços onde se instituem os processos de formação continuada dos trabalhadores da educação, especificamente, os docentes não licenciados e os pedagogos, que atuam na EPT no *Campus Cajazeiras*, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB).

Buscaremos esclarecer que a formação continuada pode ocorrer em espaços formativos diversos, sejam eles formais, não formais ou informais. Esses conceitos relacionam-se aos de educação formal, não formal, informal (GADOTTI, 2005; GOHN, 2014; LIBANEO, 2010). No entanto, queremos deixar claro que nosso foco são os espaços que poderão constituir-se como um lugar de formação, sobretudo formação coletiva, independentemente, do tipo de educação que esteja permeando as interações formativas.

Convém destacar o significado do vocábulo lugar empregado neste trabalho, Cunha (2008) traz a diferenciação entre os termos espaço, lugar e território, haja vista serem usados frequentemente como sinônimos. Para essa autora, há uma relação entre esses termos que ocorre da seguinte forma: “O espaço se transforma em lugar quando os sujeitos que nele transitam lhe atribuem significados. O lugar se torna território quando se explicitam os valores e dispositivos de poder de quem atribui os significados.” (CUNHA, 2008, p. 185). É nesse sentido que os espaços formativos serão explorados nesta pesquisa.

Após essa breve contextualização, avançamos para a discussão da formação inicial e continuada dos profissionais da educação, pedagogos e docentes não licenciados, no contexto da EPT.

3.1 A FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE E OS ESPAÇOS FORMATIVOS FORMAIS, INFORMAIS E NÃO FORMAIS: DIALOGANDO COM OS CONCEITOS

A formação continuada de docentes ainda é questão problemática no contexto educacional da sociedade contemporânea, uma vez que há um conjunto de fatores sociais, políticos, econômicos, psicossociais, pessoais, entre outros, envolvidos nesse processo. É uma atividade contínua de aprendizagem docente que, em se tratando da atuação para o ensino médio e superior, tem início nos cursos de licenciatura.

Esse tema vem sendo discutido na literatura acadêmico-científica, contudo os debates ainda não são suficientes para responder às questões que se inscrevem nesse âmbito da formação docente.

De modo geral, podemos compreender que o processo formativo é dinâmico, complexo e permanente. Alvarado-Prada, Campos Freitas e Freitas (2010) corrobora essa ideia quando explicita que

Formar-se é um processo de toda a vida; enquanto seres humanos, temos a possibilidade de aprender e, portanto, nos humanizamos permanentemente, mediante as relações e interações que acontecem nos diversos ambientes culturais nos quais temos relações. Deste modo, aprender é mais do que receber ou obter informações e conhecê-las ou compreendê-las é tornar o aprendizado parte do ser, implicando desenvolver-se com ele. Formar-se é um processo de aprendizagem que se realiza desenvolvendo-se individual e coletivamente dentro da cultura, incorporando-a, criando e recriando-a. (ALVARADO-PRADA; CAMPOS FREITAS; FREITAS, 2010, p. 369).

Os estudos de Imbernón (2010), Gatti (2003) e Alvarado-Prada, Campos Freitas e Freitas (2010) apontam que muitos programas e iniciativas de formação continuada desconsideram os sujeitos alvo dessa formação, suas necessidades formativas reais e outros elementos essenciais que influenciarão ou não as mudanças de suas práticas cotidianas. Segundo Imbernón (2010), na prática, essa mudança ocorre não quando o formador impõe, diz ou anuncia suas propostas, mas, sim quando a necessidade de modificar essa prática é sentida pelos próprios docentes ou, ainda, quando a formação torna-se um espaço de reflexão, formação e inovação, com vistas à aprendizagem dos professores. No entanto, vem-se constituindo o conceito de formação continuada como um processo de “[...] atualização científica, didática e psicopedagógica dos professores.” (IMBERNÓN, 2010, p. 95). O autor critica essa ideia e sugere que seja substituída pela “[...] crença de que formação deve ajudar a descobrir a teoria, organizá-la, fundamentá-la, revisá-la e construí-la.” (IMBERNÓN, 2010, p. 95).

Essa formação, portanto, apresenta-se como um grande desafio para as instituições formadoras, principalmente no atual contexto político e socioeconômico.

No âmbito da EPT, o desafio é ainda maior por apresentar um quadro de descontinuidades ou ausência de políticas permanentes de formação continuada de docentes para atuar nessa modalidade de ensino. Além do fato de que os docentes atuam com uma diversidade de cursos, nos diferentes níveis e modalidades da educação ofertada pelas instituições de EPT (cursos de formação inicial e continuada, cursos de Ensino Médio Integrado e Subsequente, Proeja, cursos superiores de tecnologia, entre outros). Desse modo, cada nível, forma ou modalidade de atuação na Rede possui suas especificidades, e pensar em uma formação continuada para os sujeitos que, concomitantemente, neles atuam não é uma tarefa simples.

Ao nos debruçarmos sobre as pesquisas que discutem a formação continuada, encontramos na literatura diferentes conceitos empregados para definir esse processo. Isso vai depender da perspectiva teórica abordada por cada autor. Nesse sentido, discorreremos sobre o tema com base em alguns autores como: Imbernón (2010), Freire (2011), Gatti (2003), Alvarado-Prada (1997) Alvarado-Prada, Campos Freitas e Freitas (2010), Libâneo (2011) entre outros, no âmbito mais geral, bem como Araujo (2008), Lima Filho e Maron (2012), Machado (2008) e Moura (2008, 2014), que ajudam a compreender melhor esse processo formativo docente no contexto da EPT.

O conceito de formação continuada encontra-se definido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, alvo de nossa análise no próximo tópico desta seção.

Alvarado-Prada (1997), ao discorrer sobre a formação de professores, especificamente da formação de docentes em serviço, direcionada aos profissionais da educação que já estão atuando nas escolas, apresenta uma relação de termos utilizados para esse tipo de formação. Segundo esse autor, dependendo da concepção teórica que fundamenta as ações e programas de formação em serviço, da região, do país, das instituições entre outros fatores, ela poderá assumir sinônimos, tais como os apresentados no Quadro 5.

Apesar da distinção entre formação em serviço e formação continuada, a qual será definida ao longo dessa discussão, elas aparecem muitas vezes como sinônimos. Ainda que a obra referenciada seja de 1997, percebemos que muitos desses termos permanecem orientando os programas de formação das instituições formadoras.

Quadro 5 – Termos empregados para formação de docentes em serviço

Termos	Concepções
Capacitação	Proporcionar determinada capacidade a ser adquirida pelos professores, mediante um curso; concepção mecanicista que considera os docentes descapacitados ou incapacitados.
Qualificação	Não implica a ausência de capacidades, como no caso anterior, mas continua sendo mecanicista, pois visa melhorar apenas algumas qualidades já existentes.
Aperfeiçoamento	Implica tornar os professores perfeitos, sendo que a natureza humana é imperfeita. É associado à maioria dos outros termos antepondo-se, entre outros a: permanente, cotidiano, da formação docente, da função docente, da formação docente.
Reciclagem	Termo próprio de processos industriais e, principalmente, referente à recuperação do lixo [...].
Atualização	Ação similar à do jornalismo; informar aos professores para mantê-los na atualidade dos acontecimentos, é algo semelhante à criticada educação bancária. Às vezes se fala de atualização continuada e atualização em serviço.
Formação Continuada	Alcançar níveis mais elevados na educação formal ou aprofundar como continuidade dos conhecimentos que os professores já possuem. Geralmente são atividades universitárias de extensão.
Formação Permanente	Realizada constantemente, visa à formação geral da pessoa sem se preocupar apenas com os níveis da educação formal, todavia, nos outros aspectos, é quase similar à continuada.
Especialização	É a realização de um curso superior sobre um tema específico.
Aprofundamento	Tornar mais profundos alguns dos conhecimentos que os professores já têm.
Treinamento	Adquirir habilidades por repetição, utilizada para manipulação de máquinas em processos industriais. Pouco adequado, portanto, para referir-se a professores, já que eles interagem com pessoas, construindo conhecimento.
Re-treinamento	Voltar a treinar o que já havia sido treinado.
Aprimoramento	Melhorar a qualidade do conhecimento dos professores.
Superação	Subir a outros patamares, ou níveis, por exemplo de titulação universitária, ou, pós-graduação.
Desenvolvimento Profissional	Procura de melhor desempenho profissional. Cursos de curta duração que procuram a “eficiência” do professor.
Compensação	Suprir algo que falta. Atividades que pretendem subsidiar conhecimentos que faltaram na formação anterior.
Profissionalização	Tornar profissional. Conseguir, para quem não tem, um título ou diploma.

Fonte: Adaptado de Alvarado-Prada (1997).

Analisando os termos, percebemos que as concepções de formação continuada e formação permanente se assemelham, haja vista considerarmos o caráter permanente e inacabado da formação profissional; por outro lado, a ideia de treinamento, re-treinamento e

reciclagem são característicos dos processos industriais e apontam para uma concepção tecnicista e instrumental da formação docente.

Para Imbernón (2010),

O modelo de ‘treinamento’ deverá mudar mediante planos institucionais, para dar espaço de forma mais intensa a um modelo questionador e de desenvolvimento de projetos, no qual os professores de um contexto determinado assumam o protagonismo merecido e sejam aqueles que planejem, executem e avaliem sua própria formação. (IMBERNÓN, 2010, p. 95, grifo nosso).

Esse modelo questionador e de desenvolvimento de projetos, valoriza o profissional, seus saberes e o coloca como protagonista do processo, conseqüentemente, a probabilidade de gerar mudanças, caso necessário, é muito maior, configurando-se numa formação continuada significativa.

Na concepção de Imbernón (2010), existe um conjunto de características relacionadas à formação continuada de professores que deveria ser considerado. Sintetizando as ideias do autor, temos três:

- a) o clima de colaboração entre os docentes e uma organização minimamente estável nos cursos – isso implicaria, em uma melhor aceitação das mudanças e uma maior inovação nas práticas dos professores;
- b) a participação dos docentes em todo processo formativo, por exemplo, no planejamento, na execução e avaliação dos resultados, considerando as suas opiniões – o que acarretaria em benefícios, individual e coletivo, tanto para os professores quanto para os estudantes;
- c) apoio aos docentes, de colegas ou um assessor externo, na sua atuação em sala de aula, para que esta possa constituir-se como espaço de reflexão e aprendizagem docente – contribuindo, assim, para que a sala de aula se constitua como espaço de reflexão docente, por meio da observação e valorização do ensino.

No que se refere ao clima de colaboração entre os docentes e a uma organização minimamente estável nos cursos, o autor esclarece que isso envolve questões de ordem subjetiva – porque “[...] não muda quem não quer mudar” (IMBERNÓN, 2010, p. 31), de respeito e liderança democrática, entre outros aspectos que devem ser considerados. No entanto, reforça que tudo isso não seria suficiente, sendo necessário o apoio externo, uma vez que “[...] o apoio real e efetivo dado aos cursos de formação de professores é mais importante que as boas

intenções ou palavras em documentos, sobretudo quando assumem riscos vinculados à experimentação.” (IMBERNÓN, 2010, p. 32).

A segunda característica, relacionada à participação dos docentes em todo processo formativo, como: planejamento, execução e avaliação dos resultados, torna-se relevante uma vez que o docente estará ativo nesse processo e sentindo-se parte dele. O autor explicita ainda que: “somente quando os professores constatarem que o novo programa formativo ou as possíveis mudanças que a prática oferece repercutirão na aprendizagem de seus alunos, mudarão suas crenças e atitudes de maneira significativa [...]”. (IMBERNÓN, 2010, p. 32).

A terceira e última característica, corresponde à necessidade do apoio de colegas ou um assessor externo, aos docentes em sua atuação em sala de aula. Segundo o autor, a maioria dos professores não recebe um retorno sobre sua atuação na sala de aula, e isso poderia ajudá-los a repensar suas práticas, mesmo que essa estratégia apresente suas fragilidades. Ou seja,

A observação e a valorização do ensino facilitam aos professores a obtenção de dados sobre os quais possam refletir e analisar, a fim de favorecer a aprendizagem dos alunos. A reflexão individual sobre a própria prática pode melhorar com a observação de outros, sobretudo porque a docência ainda é uma profissão isolada. (IMBERNÓN, 2010, p. 32).

Para Freire (2011), a reflexão sobre a prática constitui-se parte fundamental do processo de formação continuada docente. É um processo permanente de aprendizagem que exige uma série de saberes, sobretudo, esse exercício constante da reflexão crítica sobre a prática.

[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática, enquanto objeto de sua análise deve dela “aproximá-lo” ao máximo. (FREIRE, 2011, p. 40, grifo do autor).

Gatti (2003), por seu turno, acredita que a formação continuada de professores corresponde a um processo psicossocial que envolve uma multiplicidade de dimensões, que vai além da ideia de suprir as lacunas de conhecimentos referentes à formação inicial. Desse modo, “[...] os conhecimentos adquirem sentido ou não, são aceitos ou não, incorporados ou não, em função de complexos processos não apenas cognitivos, mas, socioafetivos e culturais”. (GATTI, 2003, p. 193).

Ainda na acepção desta autora, desconsiderar esses aspectos seria uma das razões pelas quais, muitos programas de formação continuada, cujo foco são mudanças cognitivas e práticas

dos docentes, não se concretizam tampouco trazem mudança na prática. Ou seja, esses programas são inférteis.

Desse modo, a autora explicita que colocar a centralização dos processos formativos apenas nos aspectos cognitivos individuais acaba indo de encontro às representações sociais e culturais de grupos, o que não acarreta em mudança alguma na forma de pensar e agir dos docentes. Seu argumento é que

Programas formativos, intervenções que visam trazer impactos e diferenciais nos modos de agir de pessoas/profissionais só mostram efetividade quando levam em consideração as condições sociopsicológicas e culturais de existência das pessoas em seus nichos de habitação e convivência, e não apenas suas condições cognitivas. Mas apenas o levar em consideração essas questões como premissas abstratas não cria mobilização para mudanças efetivas. O que é preciso conseguir é uma integração na ambiência de vida e trabalho daqueles que participarão do processo formativo. (GATTI, 2003, p. 97).

Outro aspecto relevante destacado pela autora refere-se ao papel significativo das interações sociais no processo formativo dos professores, contribuindo para que, de fato, ocorram mudanças no modo de pensar e nas práticas desses sujeitos. Isso, portanto, deve ser considerado quando se pensar em cursos e programas de formação continuada.

Assim, formas interativas que propiciam convivências e interações com novos conteúdos culturais, com pessoas de outros ambientes e com idéias e níveis de informação diversificados, constituídas com o objetivo de entrosar elementos do contexto existente com novas experiências, parecem ser o caminho mais propício à criação de condições de integração de novos conhecimentos de modo significativo e de mudança ou criação de novas práticas. (GATTI, 2003, p. 201).

Ou seja, na concepção de Gatti (2003), os aspectos psicossociais e culturais, devem ser considerados em qualquer proposta de formação continuada ou de formação em serviço de professores, para que as mudanças conceituais e práticas se efetivem no cotidiano desses profissionais.

Já para Candau (1997), a formação continuada de professores apresenta três aspectos fundamentais:

- a) a escola, como *locus* privilegiado de formação – por considerar o contexto de trabalho do professor e suas necessidades reais, bem como a responsabilidade das instituições de ensino para com a formação de seus profissionais;
- b) a valorização do saber docente – que correspondem aos saberes específicos, aos da experiência e aos pedagógicos, por fim,

- c) o ciclo de vida dos professores – por compreender que eles passam por diferentes fases durante seu percurso formativo, por exemplo, o início de carreira, certamente é um dos mais difíceis, geralmente, há um choque de realidade e o docente se depara com a complexidade do exercício da docência.

Esses são aspectos fundamentais e que também estão presentes nos documentos oficiais sobre formação continuada dos profissionais da educação. Ao caracterizar a escola como um espaço privilegiado de formação continuada, a autora está em consonância com a LDB, Art. 62 A, parágrafo único, quando explicita que a formação continuada deve ser oferecida no local de trabalho ou em instituições de educação básica ou superior.

Chamamos a atenção para o fato de que esta formação pode desenvolver-se em espaços formais, informais ou não formais. Esses espaços têm relação com a educação formal, informal e não formal, mas não se confundem.

O primeiro relaciona-se ao local/ ambiente em que se dá a formação docente, podendo haver três possibilidades constitutivas, conforme Cunha (2008): espaços, lugares ou territórios, que se inter-relacionam. Além disso, dentro de um espaço de educação formal pode haver lugares informais de formação docente, como por exemplo, a sala de professores no momento de intervalo, entre outros.

O segundo está associado, principalmente, a existência ou não de uma intencionalidade no ato educativo. Conforme Libâneo (2010), a educação formal seria uma ação intencional com objetivos educacionais explícitos; a informal corresponde às ações e influências não intencionais e organizadas, e a não formal é aquela realizada em instituições fora dos marcos institucionais, mas com certo grau de sistematização e estruturação. (LIBÂNEO, 2010, p. 31). Nesse sentido, esclarecemos que, apesar desses conceitos apresentarem uma relação, não são sinônimos.

Então, quando podemos caracterizar o espaço como formativo? Para Cunha (2008), quando este extrapola sua dimensão física e assume uma condição cultural, humana e subjetiva constituindo-se, então, em lugar. A autora distingue espaço, lugar e território de formação, havendo uma relação de significância entre esses conceitos.

O espaço caracteriza-se como um ambiente sempre potencial para a efetivação da formação, mas essa condição não garante sua concretude. Ele está relacionado à missão que a instituição possui e à representação que a sociedade faz dele, estando inseridos nesse processo docentes e alunos. Desse modo, quando o espaço é preenchido de forma ordenada pelos sujeitos, e estes lhe atribuem sentidos e significados, transforma-o em lugar. Lembrando que nem sempre os espaços formativos são ocupados e, enquanto assim se mantiverem, nunca se

transformarão em lugares haja vista a ocupação significativa ser uma condição necessária. (CUNHA, 2008). As universidades, os institutos federais e as escolas, por exemplo, constituem-se em espaços formativos distintos, podendo ou não se transformarem em lugar. A mudança de *status* vai depender do sentimento de pertencimento dos sujeitos que o ocupam. Enfim, “[...] o lugar representa a ocupação do espaço pelas pessoas que lhe atribuem significado e legitimam sua condição.” (CUNHA, 2008, p. 184).

Quanto à definição de território, esta mesma autora explicita que os territórios compreendem relações de poder e formam-se no confronto entre forças, cuja ocupação revela intencionalidade não havendo neutralidade nessa constituição, ou seja,

Ao ocuparmos os lugares, estamos fazendo escolhas que preencherão os espaços e os transformarão em territórios. A escolha de uma dimensão anula a condição da outra de se estabelecer. Mesmo assumindo a possibilidade da contradição e da dialética, as forças em tensão revelam predomínios que sinalizam disputas de poder. (CUNHA, 2008, p. 185).

Nessa direção, é a dimensão humana que faz a diferença quando se pensa nos espaços formativos para a docência. A universidade e os cursos por ela oferecidos, por exemplo, enquanto espaço legalmente instituído de formação docente, assumirá a condição de lugar se e somente se “[...] os sujeitos que desse processo se beneficiam incorporam as experiências na sua biografia. Portanto, faz, também, parte do lugar. Reconhece e valoriza o lugar e passar a percebê-lo como o seu lugar, mesmo quando lá já não habita.” (CUNHA, 2008, p. 185).

Os estudos de Cunha (2008) sobre o espaço formal de formação docente, a universidade, contribui para que possamos pensar outros espaços, não formais e informais, e se eles chegam a se constituir em lugar de formação, com significância para os docentes, como as conversas informais durante os intervalos, os almoços, as viagens e as trocas de mensagens entre professores e demais colegas, entre outros.

Com o avanço das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TIDIC), esses espaços têm sido ampliados, sobretudo com o surgimento da *internet*, é frequente o uso de *e-mails*, *websites*, tele e videoconferências, além dos *chats* e grupos de aplicativos de bate-papo, a exemplo do *WhatsApp*, espaços virtuais formais e informais de formação.

Trazendo a discussão para o campo da EPT, no que se refere à formação inicial e continuada de docentes, Moura (2008), acredita que é preciso avançar para além da dimensão técnica que envolve os processos formativos – a questão de como ensinar, própria da atividade docente e a de como gerir, específica de dirigentes e gestores. Sem desconsiderar a importância dessa dimensão, o autor explicita que o objetivo macro e mais ambicioso da formação insere-

se no âmbito das políticas públicas, sobretudo das educacionais, a qual deve buscar a superação do modelo de desenvolvimento socioeconômico vigente e o fortalecimento de um projeto alternativo de sociedade, o da classe trabalhadora, cujo foco está não nas relações de mercado e no fortalecimento da economia, mas sim no ser humano. Isso porque o que acontece na esfera educacional, incluindo a formação docente, não está desvinculado do contexto mais amplo da sociedade na qual estamos inseridos, nos seus aspectos social, político e econômico, mas é por ele determinada.

Esse mesmo autor aponta para os principais desafios postos às instituições públicas de educação profissional e dos professores quanto à materialização dessa formação. A primeira refere-se ao financiamento destinado para esse fim, uma vez que este repercute de forma determinante sobre a formação, a carreira e a remuneração dos professores. O segundo fator está relacionado à desigualdade de condições e oportunidades dos diferentes grupos da sociedade brasileira, ou seja, “[...] as discrepâncias de oportunidades, nível de escolarização e conhecimentos, experiências profissionais, origem socioeconômica, faixa etária, etc. dos distintos grupos sociais que buscam ou poderão buscar essas escolas.” (MOURA, 2014, p. 28). Já o terceiro aspecto corresponde “[...] à demanda da sociedade em geral e do mundo do trabalho por profissionais cada vez mais capazes de gerar soluções e estratégias para enfrentar novos problemas ou antecipar-se a eles.” (MOURA, 2014, p. 28).

Araujo (2008), ao discorrer acerca das estratégias formativas do docente da educação profissional, especificamente sobre uma possível didática da EPT, afirma que é preciso considerar a unidade indissolúvel entre teoria e prática haja vista ser recorrente a visão dicotômica nesse contexto educacional, materializada na dissociação e desarticulação entre profissionalização e escolarização ou atividades voltadas para desenvolver as capacidades do pensar e do fazer, separadamente.

Nessa direção, o autor aponta alguns pressupostos básicos que sustentam esse princípio da indissociabilidade entre teoria e prática nas estratégias formativas:

- A teoria e a prática educativa como núcleo articulador da formação do educador;
- A teoria sendo sempre revigorada pela prática educativa;
- A prática educativa sendo o ponto de partida e de chegada;
- A ação do educador se revelando a partir da prática concreta e da realidade social; e
- O currículo com características teórico-práticas. (ARAUJO, 2008, p. 57).

Destaca ainda a necessidade de fortalecimento dos espaços de troca de experiências entre os profissionais dessa modalidade de ensino proporcionando-lhes a socialização das experiências cognitivas, metodológicas e afetivas.

Nesse sentido, os desafios da formação continuada docente para EPT são muitos e as políticas públicas são mínimas ou inexistentes, no sentido de romper com a perspectiva mercadológica e capitalista da educação.

De modo geral, a formação continuada, na perspectiva dos autores referenciados, constitui-se num processo permanente de aprendizagem que se desenvolve individual e coletivamente, da qual os docentes são os principais protagonistas. Os cursos e programas de formação continuada tem o desafio ir além da perspectiva de atualização profissional, seja na dimensão científica ou didático-pedagógica, e considerar as necessidades formativas reais dos docentes e percebê-los enquanto sujeitos ativos nesse processo, considerar seus saberes e fazeres, numa perspectiva crítico-reflexiva. Faz-se necessário ainda compreender essa formação numa perspectiva mais ampla que envolve, não apenas a dimensão cognitiva, mas a psicossocial em seus aspectos socioafetivos e culturais. Desse modo, só haverá transformação da prática docente por meio da formação continuada quando esses aspectos forem considerados, e, quando os espaços formais destinados a esse fim constituírem-se em lugares e territórios formativos.

3.2 OS MARCOS LEGAIS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS DOCENTES NÃO LICENCIADOS E PEDAGOGOS QUE ATUAM NA EPT

Vimos que muitas são as formas de conceber a formação continuada, ora ela é vista na perspectiva de reflexão sobre a prática ora na de treinamento ou como forma de suprir as lacunas da formação inicial. Em se tratando do aspecto legal do conceito de formação continuada, nesta subseção, iremos discuti-la em dois documentos base: na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que versa sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e na Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, conforme apresentado no início dessa seção.

Esses documentos trazem as determinações legais mais atuais tanto para a formação inicial e continuada de docentes quanto para os demais profissionais do magistério, entre eles os pedagogos.

Iniciamos nossa análise com a LDB/1996, que estabelece a finalidade e os fundamentos da formação profissional. Nela encontramos tanto as determinações acerca da formação inicial e continuada de docentes, como da capacitação dos demais profissionais da educação básica, o que inclui a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio.

Em se tratando da formação inicial dos docentes, a LDB no Art. 62, estabelece as exigências de formação docente para a educação básica, educação infantil, ensino fundamental e médio. A redação dada pelo referido artigo define:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 2017, p. 24).

Já, no Art.66, especificam-se as regras para atuação docente no ensino superior, explícita, portanto que: “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.” Contudo, nada é especificado quanto à exigência de formação dos docentes para atuar na EPT, a qual integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia, abrangendo cursos de:

- a) de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;
- b) de educação profissional técnica de nível médio;
- c) de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação.

A Resolução nº 1, de 27 de março de 2008, Art. 4º, apesar de não ser nosso foco de análise, admite outras possibilidades para atuação docente da EPT, a saber: a) os graduados com licenciatura plena em Programas Especiais de Formação Pedagógica de Docentes; b) os pós-graduados em cursos de especialização para formação docente para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio na área ou habilitação específica; c) os graduados bacharéis e tecnólogos com diploma de Mestrado ou Doutorado na área do componente curricular da Educação Profissional Técnica de nível médio. Ou seja, de acordo com esse dispositivo, a atuação de bacharéis e tecnólogos como docente está legalmente respaldada nesse dispositivo. (BRASIL, 2008).

Isso desconsidera a docência enquanto profissão, uma vez que nega a existência de saberes e conhecimentos próprios da profissão docente. Impera, na verdade, a concepção de que para ser professor basta saber fazer. Nesse caso, o saber técnico se sobrepõe aos demais e os saberes pedagógicos, que contemplam questões referentes à didática e aos fundamentos históricos, psicológicos, socioculturais da educação, dentre outros, parecem não trazer nenhuma

contribuição para a prática. O ensino e a docência, no entanto, precisam ser compreendidos para além do processo da transmissão de conhecimento.

No entanto, compreendemos ser necessário, pelo menos no que tange à docência nos cursos técnicos de nível médio, o cumprimento às regras gerais de formação docente para o ensino básico o qual deverá ocorrer em curso de licenciatura plena, haja vista os cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional bem como os de educação profissional técnica de nível médio, fazem parte da educação básica. No caso do magistério no nível superior, nos cursos tecnológicos, bacharelados e licenciaturas, as determinações para a formação com mestrado ou doutorado.

Ainda de acordo com a LDB, Parágrafo 1º, Art. 62, incluído pela Lei nº 12.056, de 2009, a formação dos profissionais do magistério é posta como responsabilidade da União, do Distrito Federal, dos estados e dos municípios, em regime de colaboração, os quais deverão promover tanto a formação inicial quanto a continuada e a capacitação. Ao passo que o parágrafo único, do Art. 62 A, complementa as orientações especificando onde deve ocorrer essa formação e o formato que assume.

Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o *caput*, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. (BRASIL, 2013, p. 24).

Nesse sentido, o local de trabalho e as instituições de educação básica e superior são os espaços (CUNHA, 2008) de materialidade dessa formação e, talvez, o mais tradicionalmente referenciado, mas não o único. O avanço das novas tecnologias de informação e comunicação que transcende o conceito de tempo e espaço na sociedade contemporânea não permitiria caracterizar essa exclusividade, uma vez que a partir delas emergem outras possibilidades de espaços formativos, como já mencionamos anteriormente, onde pode haver a intersecção de saberes diversos com teor formativo.

Outro dado importante que podemos extrair desse parágrafo, refere-se às formas de oferta dessa formação, como os cursos de:

- a) educação profissional;
- b) superiores de graduação plena ou de tecnólogos e
- c) pós-graduação.

Associada a essa obrigatoriedade de formação, o Art. 67, inciso II, dessa mesma Lei, trata de uma questão primordial para a materialidade dessa formação: a valorização dos profissionais da educação.

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim. (BRASIL, 1996, p. 25).

Essa valorização está associada tanto aos critérios de ingresso na carreira (por meio de concurso público e de títulos) quanto de formação contínua, sem ônus financeiro para o docente.

Destacamos que a formação continuada é uma determinação para todos os profissionais do magistério. Portanto, faz-se necessário sabermos quem faz parte desse grupo. Conforme a LDB, Art. 61, Título VI, são considerados profissionais do magistério:

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009);

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009);

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim. (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009);

IV – profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36; (Incluído pela lei nº 13.415, de 2017);

V - profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017).

A referida Lei considera como profissionais do magistério, além dos docentes licenciados, trabalhadores e profissionais diversos, a saber: os pedagogos, os técnicos administrativos, qualquer um outro profissional que tenha seu notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino saber para atuar como docente e os docentes não licenciados com complementação pedagógica. A inclusão dos profissionais daqueles com notório saber, inciso IV, no conjunto de profissionais do magistério, acaba indo de encontro ao que se é exigido dos profissionais nos demais incisos, como: a formação em nível superior e os conhecimentos pedagógicos. Desse modo, essa legalidade configura-se em um quadro de

desvalorização da profissão docente à medida que nega a existência de saberes e conhecimentos que a constituem, sendo um retrocesso no campo das políticas públicas educacionais do país.

Já as DCN, Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, § 4º, ao tratar da formação inicial e continuada de profissionais para funções de magistério na educação básica, em suas etapas e modalidades, trazem uma composição diferente da LDB.

Os profissionais do magistério da educação básica compreendem aqueles que exercem atividades de docência e demais atividades pedagógicas, incluindo a gestão educacional dos sistemas de ensino e das unidades escolares de educação básica, nas diversas etapas e modalidades de educação (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância), e possuem a formação mínima exigida pela legislação federal das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (BRASIL, 2015, p. 4).

Verificamos que os profissionais com notório saber não estão inseridos entre os profissionais do magistério nessa Resolução. A inserção dos mesmos ocorre na atualização da LDB/1996 dada pela Lei nº 13.415, de 2017, representando desse modo um retrocesso legal no âmbito das políticas educacionais.

Quanto ao conceito de formação continuada, as DCN/2015, no Art. 16, elabora uma conceituação de forma abrangente apresentando múltiplas possibilidades, o que amplia nosso universo de espaços formativos.

A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente. (BRASIL, 2015, p.13).

Nesse sentido, fica claro que a formação continuada, além de envolver múltiplos espaços, engloba um universo de possibilidades interativas as quais estão legalmente definidas nas DCN/2015, conforme incisos seguir:

- I - atividades formativas organizadas pelos sistemas, redes e instituições de educação básica incluindo desenvolvimento de projetos, inovações pedagógicas, entre outros;
- II - atividades ou cursos de atualização, com carga horária mínima de 20 (vinte) horas e máxima de 80 (oitenta) horas, por atividades formativas diversas, direcionadas à melhoria do exercício do docente;
- III - atividades ou cursos de extensão, oferecida por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto de extensão aprovado pela instituição de educação superior formadora;

IV - cursos de aperfeiçoamento, com carga horária mínima de 180 (cento e oitenta) horas, por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto pedagógico da instituição de educação superior;

V - cursos de especialização *lato sensu* por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto pedagógico da instituição de educação superior e de acordo com as normas e resoluções do CNE;

VI - cursos de mestrado acadêmico ou profissional, por atividades formativas diversas, de acordo com o projeto pedagógico do curso/programa da instituição de educação superior, respeitadas as normas e resoluções do CNE e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES;

VII - curso de doutorado, por atividades formativas diversas, de acordo com o projeto pedagógico do curso/programa da instituição de educação superior, respeitadas as normas e resoluções do CNE e da CAPES. (BRASIL, 2015, p.14, grifo nosso).

Ou seja, não são apenas os cursos de pós-graduação a nível de especialização, mestrado e doutorado, que se constituem como formação continuada, mas cursos e atividades de “atualização” e “aperfeiçoamento”, conforme abordado por Alvarado-Prada (1997), além das inúmeras atividades propostas pelos sistemas de ensino, redes e instituições de educação básica que envolvem, entre outros, o desenvolvimento de projetos e as inovações pedagógicas.

No que se refere à estrutura curricular da formação para o magistério da educação básica em nível superior com relação à estrutura e currículo, Dourado (2015) ao analisar as novas DCN/2015, especifica que essa formação deve contemplar:

- a) Cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, em cursos de licenciatura, organizados em áreas especializadas, por componente curricular ou por campo de conhecimento e/ou interdisciplinar;
- b) Cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados, de caráter emergencial e provisório; e
- c) Cursos de segunda licenciatura.

Os cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, em cursos de licenciatura, devem ser organizados em áreas especializadas, por componente curricular ou por campo de conhecimento e/ou interdisciplinar, devendo ser levado em consideração a complexidade e multirreferencialidade dos estudos que os englobam. Assim como a formação para o exercício integrado e indissociável da docência na educação básica, incluindo o ensino e a gestão educacional, e dos processos educativos escolares e não escolares, da produção e difusão do conhecimento científico, tecnológico e educacional, que deverão ser estruturados por meio da garantia de base comum nacional das orientações curriculares. (BRASIL, 2015).

Em se tratando especificamente dos cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados, as DCN/2015 apresentam os princípios referentes à carga horária mínima, bem como deixam explícito o caráter emergencial e provisório:

Os cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados, de caráter emergencial e provisório, ofertados a portadores de diplomas de curso superior formados em cursos relacionados à habilitação pretendida com sólida base de conhecimentos na área estudada, devem ter carga horária mínima variável de 1.000 (mil) a 1.400 (mil e quatrocentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, dependendo da equivalência entre o curso de origem e a formação pedagógica pretendida. (DOURADO, 2015, p. 311).

Vale ressaltar que a avaliação e desenvolvimento desses cursos são de responsabilidade do Ministério da Educação em articulação com os sistemas de ensino e com os fóruns estaduais permanentes de apoio à formação, no prazo máximo de 5 anos, assim como ter definido o seu prazo de extinção em cada estado federativo (BRASIL, 2015).

No que tange aos cursos de segunda licenciatura, que são direcionados aos profissionais já licenciados, é importante observar a carga horária mínima, que poderá variar de 800 (oitocentas) a 1.200 (mil e duzentas) horas, a depender da equivalência entre a formação original e a nova licenciatura. Nesse processo formativo, deverá haver, ainda, uma relação efetiva e concomitante entre teoria e prática, no sentido de fornecer elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência (BRASIL, 2015).

Na verdade, é preciso avançar quanto às ações didático-pedagógicas e questões curriculares na perspectiva da efetivação de propostas educacionais de cunho emancipatório. Nesse âmbito curricular, Libâneo (2011) aponta algumas possibilidades:

- a) Um papel ativo dos sujeitos na aprendizagem escolar, professores e alunos cúmplices perante os objetos de conhecimento mediante o diálogo;
- b) Construção de conceitos articulados com as representações dos alunos;
- c) Aprendizagem do pensar criticamente, implicando o desenvolvimento de competências cognitivas do *aprender a aprender* e instrumentos conceituais para interpretar a realidade e intervir nela;
- d) Introdução de práticas interdisciplinares;
- e) Valorização do vínculo entre o conhecimento científico e sua funcionalidade na prática;
- f) Integração da cultura escolar com outras culturas que perpassam a escola;
- g) Reconhecimento da diferença e da diversidade cultural;
- h) Explicitação de valores e atitudes por meio do currículo. (LIBÂNEO, 2011, p. 81).

Tais aspectos, quando considerados, sem dúvidas trariam contribuições qualitativas para a formação do professor, para o ensino e para a educação de modo geral.

Verificamos que a LDB/1996 e as DCN/2015, ao tratarem da formação inicial e continuada dos profissionais da educação, avança em alguns aspectos, contudo, ainda apresentam muitas fragilidades as quais potencialmente precisam ser discutidas mais criticamente em estudos posteriores.

De modo geral, não houve avanços nem quanto à efetivação de políticas duradouras de formação de docentes, sobretudo, para EPT, nem quanto à valorização dos profissionais da educação e ao aumento dos recursos destinados à educação.

4 FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES NÃO LICENCIADOS E PEDAGOGOS QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: SABERES NECESSÁRIOS À DOCÊNCIA E AO PEDAGOGO DO TRABALHO

Nesta seção, discutiremos a formação continuada de docentes não licenciados a partir dos saberes específicos da docência, com base em Tardif (2014), Gauthier *et al.* (2013), Pimenta (2012) e Saviani (1996, 1997), e dos específicos da docência na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) a partir de Araujo (2008) e Moura (2014; 2008), com ênfase nos saberes pedagógicos, haja vista a apropriação e mobilização desses saberes serem essenciais ao exercício da docência. No entanto, não estamos com isto dizendo que os demais saberes são dispensáveis. Compreendemos ser necessária a mobilização dos saberes pedagógicos em articulação com os demais saberes no processo formativo e para melhoria da qualidade do ensino. A questão é que, em se tratando da docência na EPT, pesquisas apontam que, apesar de os saberes pedagógicos virem sendo citados pelos docentes como necessários à docência são bem menos recorrentes em seus discursos, além de serem fortemente marcados pela lógica de uma competência técnica, do saber-fazer apenas, esquecendo-se da dimensão política intrínseca que envolve este saber (OLIVEIRA, M. R. N. S., 2013).

Discutiremos também a formação continuada para pedagogos que atuam na EPT, de modo geral, no atendimento aos docentes, buscando aproximar esses profissionais da realidade da EPT a qual envolve, entre outros aspectos, o mundo do trabalho. Apesar da formação inicial habilitá-los para atuar nos mais diversos espaços educativos, sejam eles formais, como a escola, ou informais, como as empresas, os hospitais, etc., faz-se necessário compreender essa relação entre educação e trabalho para que sua atuação possa trazer contribuições significativas à instituição, aos sujeitos do ato educativo, nesse caso específico, os docentes e a educação oferecida nos IFs, de modo geral.

Para fundamentar a discussão acerca da formação inicial e continuada do pedagogo, seu campo de atuação e suas muitas atribuições, recorreremos a Libâneo (2010), Silva C. S. B. da (2006), entre outros; e, no que se refere ao mundo do trabalho autores como Harvey (1993) e Saviani (2003, 2007), e ao pedagogo do trabalho Kuenzer (2006) e Laudares e Quirino (2006).

A discussão no âmbito dos saberes docentes articula-se tanto ao processo de formação docente, quanto ao movimento de profissionalização do ensino. O primeiro aspecto já vem sendo discutido nos capítulos anteriores e continuará sendo retomado à medida que formos

prossequindo com as análises e resultados da pesquisa; quanto ao segundo, buscaremos compreendê-lo melhor no decorrer desta seção.

A profissionalização da profissão docente nas duas últimas décadas, segundo Tardif (2014) desenvolveu-se em meio a uma crise geral do profissionalismo e das profissões. Podendo ser compreendida a partir de quatro outras crises, a saber:

- a) a crise da perícia profissional;
- b) o impacto profundo na formação profissional provocado pela crise da perícia profissional;
- c) a crise do poder profissional e da confiança que o público e os clientes depositam nele; e, por fim,
- d) a crise da ética profissional.

A primeira, a crise da perícia profissional, corresponde à crise dos “conhecimentos, estratégias e técnicas profissionais por meio dos quais certos profissionais [...] procuram solucionar situações problemáticas concretas.” (TARDIF, 2014, p. 251). Isso é, a tal perícia profissional, ou de um perito, que se fundamentava numa racionalidade instrumental típica das ciências aplicadas, passou a ser questionada, e começa-se, então, a admitir também o modelo de uma racionalidade limitada, improvisada, na qual outros elementos (subjetivos e do senso comum, entre outros) estão presentes e desempenham papel importante na formação profissional. Essa divisão de concepções acarretou na ausência de referência comuns entre os profissionais, causando “[...] a impressão de que as profissões não dispõem de um repertório de saberes estável, codificado, consensual e portados de imputabilidade.” (TARDIF, 2014, p. 252).

A segunda crise, decorrente da primeira, refere-se ao impacto profundo na formação profissional provocado pela crise da perícia profissional, e pôs em dúvida o tipo de formação que vinha sendo oferecida pelas instituições formadoras, sobretudo, se “as universidades, dominadas por culturas disciplinares [...] e por imperativos de produção de conhecimentos, ainda são realmente capazes de proporcionar uma formação assentada na realidade do mundo do trabalho profissional.” (TARDIF, 2014, p. 252). Conseqüentemente, passa-se a reivindicar que a formação de professores saia dos moldes da cultura universitária e passe aos do meio escolar.

A terceira, relacionada à crise do poder profissional e da confiança que o público e os clientes depositam nele, precisa ser compreendido a partir do duplo sentido que a palavra poder carrega: o político e o da capacidade ou competência. Nas palavras do autor,

Por um lado, no sentido político, o poder profissional parece, com demasiada frequência, estar servindo muito mais aos interesses dos profissionais do que aos interesses de seus clientes e do público em geral. Por outro lado, se pensarmos em termos de capacidade, o poder profissional perde quanto ganha, e quando ganha, seus êxitos são muitas vezes ambíguos e portadores de efeitos imprevistos e às vezes perversos. (TARDIF, 2014, p. 252).

A quarta e última, a da crise da ética profissional, correspondente à indefinição ou falta de consenso quanto aos valores básicos que devem servir como orientadores ao exercício de cada profissão. Ou seja, tem sido difícil estabelecer princípios reguladores e consensuais que guiem a postura e a prática dos profissionais.

Diante do cenário apresentado, Tardif (2014) explicita ainda que essas crises são o pano de fundo do movimento de profissionalização do ensino e da formação para o magistério. Libâneo (2011) acrescenta que, a cada dia, aumentam os paradoxos entre a profissionalização e o profissionalismo, e sem tais elementos dificilmente haverá melhoria na qualidade do ensino.

A profissionalidade se refere à aquisição dos conhecimentos necessários para o desenvolvimento da docência a partir dos saberes das disciplinas e dos pedagógicos. Já o profissionalismo está relacionado ao reconhecimento social da docência, ao *status* da profissão. (OLIVEIRA, V. S. de, 2011).

Para Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003), a profissionalização do ensino envolve dois processos, um interno – a profissionalidade, e outro externo – o profissionalismo. A profissionalidade está relacionada às características que são próprias do trabalho docente, a aquisição dos saberes disciplinares e dos pedagógicos que são adquiridos e necessários ao exercício dessa profissão. Ao passo que o profissionalismo diz respeito à construção de um *status* social da profissão.

Refere-se à reivindicação de um *status* distinto dentro da visão social do trabalho. Implica em negociações, por um grupo de atores, com vistas a fazer com que a sociedade reconheça as qualidades específicas, complexas e difíceis de serem adquiridas, de tal forma que lhes proporcionem não apenas um certo monopólio sobre o exercício de um conjunto de atividades, mas também uma forma de prestígio e de participação nas problemáticas da construção da profissão. [...] o profissionalismo é um processo político que requer trabalho num espaço público para mostrar que a atividade docente exige um preparo específico que não se resume ao domínio da matéria, ainda que necessário, mas não suficiente. (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2003, p. 52-53).

Nesse sentido, o movimento de profissionalização docente precisa fortalecer-se, o que implica na valorização da profissão, no reconhecimento desse *status* social, de modo a combater a ideia de que não é necessária uma formação específica para tal exercício, basta ter gosto para-se identificar com a atividade ou simplesmente nascer com aquele talento, dom ou vocação.

Vale ressaltar que é a partir do movimento de profissionalização que a docência passa a ser vista como trabalho. Ao passo que “[...] a desprofissionalização afeta diretamente o *status* social da profissão em decorrência dos baixos salários, precária formação teórico-prática, falta de carreira docente, deficientes condições de trabalho.” (LIBÂNEO, 2011, p. 89).

Enfim, uma profissão para ser considerada como tal necessita adquirir um certo *status* social, ter seus saberes definidos e reconhecidos, passando do nível de uma simples ocupação para de uma profissão, cujas características são aceitas como sendo próprias dessa profissão. Os saberes, por sua vez, possuem um papel importante na busca desse *status* ou de sua manutenção. Portanto, torna-se fundamental compreendermos as relações estabelecidas entre os saberes docentes e a profissionalização do ensino. (GAUTHIER, *et al.*, 2013).

A temática dos saberes docentes vem sendo alvo de interesse de pesquisas na área educacional desde o final do século XX. No Brasil, essa discussão iniciou-se com Tardif *et al.* (1991), no artigo “Os professores face ao saber: Esboço de uma problemática do saber docente”. (LÜDKE, 2001).

Contudo, ainda não se tem clareza do conceito de “saber” e seu uso tem sido muitas vezes banalizado. Na prática, o termo tanto tem sido utilizado como sinônimo de “conhecimento” como tem sido generalizado, de modo que tudo e qualquer coisa pode ser considerado saber. Tardif (2014) promove uma discussão acerca desse fato e questiona as abordagens etnográficas, por exemplo, que quando levadas ao extremo acabam transformando tudo em saber “[...] isto é, em tratar toda produção simbólica, todo constructo discursivo, toda prática orientada e até toda forma de vida humana como se procedessem do saber.” (TARDIF, 2014, p. 192).

Quanto à etimologia da palavra “saber”, vem do latim *sapere*, que significa “ter gosto”. Já em relação a acepção do vocábulo, tem-se:

1. Ter conhecimento, ciência, informação ou notícia de; 2. Ter conhecimentos técnicos e especiais relativos a, ou próprios para; 3. Estar convencido de; ter certeza de; 4. Ser instruído em; conhecer; 5. Ter meios, capacidade para, conseguir; 6. Ter capacidade, conhecimento, para; 7. Ter a certeza de coisa futura; prever; 8. Poder explicar, compreender; 9. Reter na memória; decorar; 10. Perguntar, indagar [...] (FERREIRA, 2010, p. 1.986).

1) ser, estar ou ficar informado, ciente de; conhecer; 2) ter conhecimentos específicos, teóricos ou práticos; 3) ter a certeza de; convencer-se, prever; 4) ter força, mérito, meio, capacidade de; 5) poder explicar; compreender; 6) ser capaz de; conseguir; 7) guardar na memória, decorar; 8) ter como; julgar, considerar; 9) ter sabedoria; 10) soma de conhecimentos adquiridos; sabedoria, cultura [...] (HOUAISS, 2011, p. 835).

Se considerarmos o sentido denotativo do referido verbete, tanto no Aurélio (2010) quanto no *Houaiss* (2011) tem-se saber como sinônimo de conhecer, dominar conhecimentos específicos, teóricos e/ou práticos a respeito de algo.

Ampliando a compreensão do conceito, recorreremos aos estudos de Tardif (2014), que, a nível internacional, vem desenvolvendo várias pesquisas na área da formação e saberes docente, e que, no Brasil, ganha força nas duas primeiras décadas do século XXI. O autor apresenta três concepções que definem saber, as quais concebem a natureza do saber a partir de um ponto ou lugar específico. A primeira concepção, coloca a subjetividade como sendo esse ponto ou o lugar do saber; a segunda, foca no julgamento e a terceira na argumentação. Entretanto, observa-se um elemento comum entre elas, a ideia de que algo só pode ser definido como saber, se forem cumpridas certas exigências de racionalidade.

A primeira concepção, de uso frequente na área das ciências cognitivas, concebe o saber como sendo um tipo de certeza subjetiva, fruto do pensamento racional. Essa certeza subjetiva pode apresentar-se de duas formas: “a) A forma de uma intuição intelectual, através da qual, uma verdade é imediatamente identificada e captada [...] b) A forma de uma representação intelectual resultante de uma cadeia de raciocínios ou de uma indução.” (TARDIF, 2014, p. 194). Portanto, o binômio subjetividade/racionalidade é chave para o conceito de saber nessa primeira aceção.

A segunda concepção, considera não a subjetividade, mas sim o julgamento como sendo o lugar do saber. Este, por seu turno, é consequência de uma atividade intelectual e o juízo que se emite a respeito de fatos.

A terceira concepção, posição do autor e também a que assumiremos doravante, coloca a argumentação como sendo o lugar do saber, definindo-o como “atividade discursiva que consiste em tentar validar, por meio de argumentos e operações discursivas [...] e linguísticas uma proposição ou uma ação.” (TARDIF, 2014, p. 196). É saber argumentar racionalmente acerca de algo, apresentando suas razões.

De modo geral, o saber “[...] engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes do docente, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser.” (TARDIF, 2014, p. 60). Essa aceção não diverge do sentido dicionarizado apresentado anteriormente, mas vai além do domínio dos conhecimentos específico, teórico e prático, pois contempla também a dimensão do saber-ser. Sendo, portanto, a que permeia as discussões propostas nesse estudo.

4.1 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES NÃO LICENCIADOS PARA EPT: OS SABERES PEDAGÓGICOS EM FOCO

Discutir a formação continuada, com enfoque nos saberes pedagógicos, para aqueles que exercem essa profissão sem ter tido uma formação específica da área educacional para o ensino, os docentes não licenciados (bacharéis e tecnólogos), como ocorre nos cursos de licenciatura ou de complementação pedagógica, é uma necessidade que se impõe não apenas no âmbito da EPT, nos Institutos Federais (IFs), mas também nas demais instituições de ensino nas quais esses profissionais estão inseridos.

Oliveira V. S. de (2011) corrobora essa necessidade a partir dos resultados de sua pesquisa realizada com bacharéis que atuam como docentes no Ensino Superior, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Segundo a autora, a formação pedagógica para os docentes egressos dessa instituição vem ocorrendo, desde 2003, por meio do Programa de Atualização Pedagógica (PAP), que é uma ação inserida nas políticas de qualificação do ensino na graduação. De acordo com os dados coletados pela autora, no documento “O PAP em números: 2007-2011”, num período de junho de 2007 a abril de 2011, dos 820 professores efetivos na UFRN 695 participaram dos 14 cursos oferecidos pelo Programa. (OLIVEIRA, V. S. de, 2011, p. 229).

Essa pesquisadora destaca ainda a importância da formação continuada como uma oportunidade de os bacharéis docentes reverem suas ações e ressignificarem os sentidos que atribuem à docência. Além de apontar a pesquisa sobre a própria prática como atividade formativa relevante para os docentes de modo geral. Identifica, ainda, que o bacharel docente constrói sua dupla identidade profissional (bacharel e docente) sempre em relação com o outro, nas experiências interpessoais e institucionais nas quais as influências dos contextos vividos possibilitam que se tornem professores e bacharéis. Contudo, acredita que essas experiências precisam ser complementadas por cursos de formação continuada como parte das experiências formadoras, uma vez que “[...] os conhecimentos podem ser ampliados por meio das vivências dos docentes nos espaços de formação, pois é um conhecimento para toda a sua vida, uma formação contínua no seu sentido literal.” (OLIVEIRA, V. S. de, 2011, p. 225).

No contexto da EPT, o trabalho de Barros (2016), sobre formação e docência de professores bacharéis no IFRN, também evidencia a necessidade dos saberes pedagógicos para o exercício da docência, em qualquer nível e modalidade de ensino. Do mesmo modo, aponta para, no âmbito institucional, a emergência de um programa de formação continuada e atualização pedagógica, enquanto política sistêmica do IFRN. Isso reforça a relevância dessa

pesquisa que tem, como um dos objetivos, analisar a formação continuada, formação pedagógica, para docentes não licenciados que atuam como docentes no IFPB/Campus Cajazeiras.

Nessa direção, faz-se necessário evidenciar a discussão que envolve a natureza do ensino e os saberes que caracterizam o trabalho docente, além da reflexão sobre os saberes pedagógicos.

Gauthier *et al.* (2013) explicita que ideias preconcebidas há muito vêm sendo disseminadas entre educadores acerca do que é necessário saber para que se possa exercer a atividade do ensino. Dentre as principais ideias propagadas estão:

- a) basta conhecer o conteúdo;
- b) basta ter talento;
- c) basta ter bom senso;
- d) basta seguir a sua intuição;
- e) basta ter experiência;
- f) basta ter cultura.

A primeira ideia de que basta dominar o conteúdo para saber ensinar emerge frequentemente nos discursos dos docentes, conforme pode ser constatado nas pesquisas de Paiva (2017), Oliveira M. R. N. S (2013), Carvalho e Gil-Pérez (1993). Isso tanto no âmbito do ensino propedêutico como do técnico. O domínio é sem dúvidas um saber necessário ao exercício da docência, haja vista ser impossível ensinar acerca daquilo que não se sabe. Todavia, a mobilização desse saber isolado dos demais não é suficiente para atender à complexidade do processo de ensino-aprendizagem. A prática docente abrange uma série de questões que vão além da transmissão do conteúdo, envolve entre outras coisas: o planejamento das aulas, o estabelecimento de objetivos de aprendizagem, a delimitação de conteúdos, a transposição didática, a elaboração de instrumentos de avaliação, a organização didática e metodológica, o estabelecimento da disciplina em sala, a relação professor-aluno. Desse modo,

Pensar que ensinar consiste apenas em transmitir um conteúdo a um grupo de alunos é reduzir uma atividade tão complexa quanto o ensino a uma única dimensão, aquela que é mais evidente, mas é sobretudo negar-se a refletir de forma mais profunda sobre a natureza desse ofício e dos outros saberes que lhe são necessários. Numa palavra, o saber do *magister* não se resume apenas ao conhecimento da matéria. (GAUTHIER *et al.*, 2013, p. 20-21, grifo do autor).

A segunda ideia relacionada ao ter talento, aparece também em muitos discursos como sendo suficiente para o ensinar bem. Gauthier *et al.* (2013, p.21) explicita que “[..] reduzir essa

atividade ao talento é, no fim das contas, privar a maioria daqueles que a exercem da contribuição dos resultados das pesquisas, por conseguinte, da possibilidade de melhor atuar junto as mais diversas clientelas.” Significa que o sujeito já nasce com habilidade para tal, é o inatismo latente. Evidentemente, na escolha por uma profissão busca-se àquela pela qual se tem maior afinidade e identificação, mas isto é apenas um direcionamento não um determinismo.

A terceira ideia, a de que para ensinar basta ter bom senso, é outra que precisa ser combatida. Considerar essa afirmativa como verdadeira é negar que existe um conjunto de saberes específicos da docência e afirmar que qualquer um que prove ter bom senso está apto ao ensino. Vale ressaltar também que a natureza de senso é plural e variável, podendo evidenciar a posição de um sujeito e desqualificação do outro. (GAUTHIER *et al*, 2013).

A quarta ideia, a de que basta seguir a sua intuição, é a própria negação do saber abandonando-se todo o senso crítico e a razão. Além do mais, “[...] essa ideia preconcebida impede o ensino de se expressar, adia indefinitivamente o estabelecimento de uma reflexão contínua sobre os saberes que lhe são necessários.” (GUATHIER *et al*, 2013, p. 23).

A quinta ideia, a de que basta ter experiência, assim como a da suficiência do domínio do conteúdo é bem recorrente nos discursos dos professores, não sendo algo novo, mas que já está presente em pesquisas da área desde os anos de 1980, conforme Gauthier *et al* (2013) cita o estudo de Cormier *et al*. (1980). Para essa autora, dizer que a experiência é suficiente para saber ensinar seria colocar em risco a aprendizagem dos alunos e acumular neles os efeitos negativos dessa vivência. E ainda, “[...] é prejudicar a emergência do reconhecimento profissional dos professores, visto que se reconhece uma profissão principalmente pela posse de um saber específico formalizado e adquirido numa formação de tipo universitário.” (GAUTHIER *et al*, 2013, p. 24). Desse modo, a formação crítico-reflexiva docente estaria em risco diante da ênfase na experiência prática, apesar de sua relevância, faz-se necessária uma sólida base teórica que ajude os docentes a interpretar a realidade educativa, enfrentá-la e recriá-la.

Por fim, a sexta ideia preconcebida, a da suficiência da cultura, que corresponde ao domínio da cultura, do conhecimento dos grandes clássicos para o exercício da docência. Apesar de ser relevante, não seria base da formação docente porque a realidade que envolve o trabalho docente é bem mais abrangente e complexa do que o aspecto cultural. Ou seja, “[...] enquanto não soubermos um pouco mais sobre o funcionamento real das referências culturais na atividade do ensino, não podemos afirmar que elas sejam suficientes.” (GAUTHIER *et al*, 2013, p. 25).

Enfim, na percepção da referida autora, a disseminação e o fortalecimento de ideias preconcebidas como essas prejudicam o processo de profissionalização do ensino e nega a existência de saberes que lhe são próprios, caracterizando o ensino como um ofício sem saberes. Contribuem também para manter o ensino num tipo de “cegueira conceitual” e a permanecer na ignorância sobre o ensino e sobre os saberes que lhe são próprios. Entretanto, alerta também para não cairmos no erro inverso, o de saberes sem ofício, o qual consiste em “[...] formalizar o ensino, mas reduzindo de tal modo a sua complexidade que ele não mais encontre correspondente na realidade.” (GAUTHIER *et al.*, 2013, p. 25). Portanto, não se pode reduzir o ensino a saberes que desconsiderem a realidade concreta e complexa da sala de aula, o contexto no qual se desenvolve o ato educativo e os sujeitos envolvidos nesse processo.

Diante do exposto, precisamos evitar tanto o erro do “ofício sem saberes” quanto o do “saberes sem ofício”, assumindo a docência enquanto profissão que, como tal, possui um conjunto de saberes próprios os quais são mobilizados pelos docentes em sua prática.

Desse modo, Gauthier *et al.* (2013, p.29) apresenta uma composição do “reservatório de saberes”, com seis tipos distintos dos quais o professor recorre diante das diversas situações que lhe são impostas em sua atividade docente cotidiana.

Quadro 6 – O reservatório de saberes, segundo Gauthier *et al.* (2013)

Saberes	Definição
Disciplinares	A matéria a ser ensinada
Curriculares	O programa de ensino
Das ciências da educação	Conjunto de saberes acerca da escola e da educação de modo geral
Da tradição pedagógica	O uso – o “saber dar aula”
Experienciais	A jurisprudência particular – aprender por meio de suas próprias experiências
Da ação Pedagógica	O repertório de conhecimento ou a jurisprudência pública validada

Fonte: Adaptado de Gauthier *et al.* (2013, p. 29).

Compreendendo melhor cada saber postulado pelo autor, tem-se que:

- a) os saberes disciplinares correspondem aos saberes produzidos pelos pesquisadores e cientistas nas diferentes áreas do conhecimento e que se

apresentam em forma de disciplina. Este tipo de saber, normalmente, não é produzido pelo docente, precisa ser extraído da fonte produtora;

- b) os saberes curriculares referem-se ao programa de ensino, no qual consta a seleção e organização dos saberes produzidos pelas ciências, que precisam ser do domínio tanto dos professores quanto dos alunos;
- c) os saberes das ciências da educação estão associados aos conhecimentos próprios da profissão docente ou da educação de modo geral. “É um saber profissional específico que não está diretamente relacionado com a ação pedagógica, mas serve de pano de fundo tanto para ele quanto para outros membros de sua categoria socializados da mesma maneira.” (GAUTHIER *et al.*, 2013, p. 31);
- d) os saberes da tradição pedagógica os quais estão relacionados ao modo tradicional de dar aula, de ensino simultâneo, ou seja, de dar para um coletivo de alunos ao mesmo tempo;
- e) os saberes experienciais equivalem aos saberes construídos pelo próprio professor em suas experiências pessoais e cotidianas da prática educativa;
- f) os saberes da ação pedagógica dizem respeito ao “[...] saber experiencial dos professores a partir do momento em que torna público e que é testado pelas pesquisas realizadas em sala de aula.” (GAUTHIER *et al.*, 2013, p. 33).

Tardif (2014), ao abordar a temática dos saberes docentes, numa perspectiva semelhante a Gauthier *et al.* (2013) identifica cinco tipos de saberes que emergem de suas pesquisas com os próprios docentes, e que são por eles mobilizados na prática, são eles:

- a) saberes pessoais dos professores
- b) saberes provenientes da formação escolar
- c) saberes provenientes da formação profissional para o magistério
- d) saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho
- e) saberes provenientes da sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola

O Quadro 7 apresenta um esboço desses saberes, associado às suas fontes sociais de aquisição e aos modos de integração no trabalho docente.

Quadro 7 – Saberes dos professores, segundo Tardif (2014)

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação o sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária.
Saberes provenientes da formação escolar	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das ferramentas dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das ferramentas de trabalho, sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes da sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Fonte: Tardif (2014).

No entanto, Tardif (2014), ao caracterizar essa tipologia de saberes, não defende sua obrigatoriedade nos cursos de formação de professores. Na concepção desse autor, não são apenas os conhecimentos adquiridos nas universidades ou nos cursos de formação docente que formam o profissional, mas também é na realidade do seu trabalho cotidiano, considerando as condições sociais e históricas, as quais envolvem o fazer docente, que este se constitui. Ou seja:

[...] os saberes do professor dependem intimamente das condições sociais e históricas nas quais ele exerce seu ofício, e mais concretamente das condições que estruturam seu próprio trabalho num lugar social determinado. Nesse sentido, para nós, a questão dos saberes está intimamente ligada à questão do trabalho docente no ambiente escolar, à sua organização, à sua diferenciação, à sua especialização, aos condicionantes objetivos e subjetivos com os quais os professores têm que lidar, etc. Ela também está ligada a todo o contexto social no qual a profissão docente está inserida e que determina, de diversas maneiras, os saberes exigidos e adquiridos no exercício da profissão. (TARDIF, 2014, p. 217-218).

Em outras palavras, de acordo com Tardif (2014), a construção dos saberes docentes está intrinsecamente relacionada às experiências do docente, à sua identidade profissional, à relação que ele estabelece com os alunos e demais atores do ato educativo. Além disso, podemos inferir que, a partir do seu contexto profissional, o docente ao longo da constituição de sua profissionalidade constrói um *corpus* de conhecimentos específicos.

Nesse sentido, esse autor configura os saberes como:

- a) plurais e heterogêneos, por advir de diversas fontes e atingir diferentes objetivos ao mesmo tempo;
- b) temporais, porque são adquiridos ao longo do tempo, sobretudo da trajetória de vida escolar, das experiências;
- c) personalizados e situados, primeiro, por ter esse caráter personalizado impresso nas ações para além da questão profissional e situados, devido à situação particular em que ocorrem os fatos; e
- d) interativos, pela natureza do trabalho docente que envolve o ser humano e as relações que este estabelece com os sujeitos do ato educativo o qual engloba os alunos e os demais profissionais do ensino.

Pimenta (2012), por seu turno, ao refletir acerca da formação docente aborda os saberes classificando-os em três categorias, conforme expresso no Quadro 8.

Quadro 8 – Os saberes da docência, segundo Pimenta (2012)

Saberes docentes	Definição	Materialidade
Saberes da experiência	Os saberes adquiridos pela experiência enquanto aluno durante toda a vida; os provenientes da experiência socialmente acumulada; os desenvolvidos na docência a título precário ⁸ e os saberes que os professores produzem no seu cotidiano docente num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem.	As mudanças históricas da profissão, as representações e estereótipos presentes na sociedade, os processos de reflexão e pesquisa sobre a prática.
Saberes do conhecimento	Os conhecimentos específicos.	Possibilitar que alunos trabalhem os conhecimentos científicos e tecnológicos, desenvolvendo habilidades para operá-los, revê-los e reconstruí-los com sabedoria.
Saberes pedagógicos	Saberes construídos a partir da prática social de ensinar dos professores.	A prática dos formandos como ponto de partida e chegada.

Fonte: Adaptado de Pimenta (2012)

⁸ A autora utiliza essa expressão para definir aqueles que exercem a docência sem a habilitação do magistério. Explicita que “Apesar de a legislação brasileira regulamentar o exercício docente somente aos habilitados, a mesma legislação faculta, em disposições transitórias, o exercício da docência a qualquer cidadão.” (PIMENTA, 2012, p. 21)

Saviani (1997) também discute as características do que é ser educador e deixa claro que, para ser educador, é preciso, antes de tudo, saber educar. E como ninguém nasce sabendo, faz-se necessário aprender a educar e ser educador, sendo formado para isso.

Desse modo, aquele que pretende seguir essa profissão precisa dominar os saberes que a constituem bem como compreender de fato em que consiste a educação. Para esse autor, existe uma questão que merece ser esclarecida quando se propõe a discutir os saberes e a formação do educador, ou seja, há uma diferença significativa entre considerar os saberes como determinantes da formação do educador e em conceber a educação enquanto determinante dos saberes que devem compor a formação do educador. De acordo com o autor,

[...] acredita-se que, tomando o processo educativo como ponto de partida e como ponto de chegada, se possa construir um saber educativo que incorpore, partindo de critérios próprios, as possíveis contribuições correspondentes, na linguagem atualmente difundida, aos diferentes saberes em que se recorta o conhecimento socialmente produzido. Esse saber articulado será a referência para se determinar o conteúdo da formação de educadores, capacitando-os a responder aos problemas postos pela prática social que se desenvolve na sociedade contemporânea, em geral, e na sociedade brasileira em particular. (SAVIANI, 1996, p. 154-155).

Desse modo, buscando identificar as características comuns e, ao mesmo tempo, as que diferenciam o ato educativo, Saviani (1996, 1997) define os saberes implicados na formação do educador apresentando-os em cinco categorias.

Quadro 9 – Categorização dos saberes que configuram o processo educativo, segundo Saviani (1996,1997)

Categorias de Saber	Definição	Materialidade
Atitudinal	Domínio dos comportamentos e vivências consideradas adequadas ao trabalho educativo.	Atitudes e posturas, tais como: Disciplina, pontualidade, coerência, clareza, justiça e equidade, diálogo, respeito às pessoas dos educandos, atenção as suas dificuldades, etc.
Crítico-contextual	Relativo à compreensão das condições sócio-históricas que determinam a tarefa educativa.	Compreender o movimento da sociedade identificando suas características básicas e as tendências de sua transformação, de modo a detectar as necessidades presentes e futuras a serem atendidas pelo processo educativo sob sua responsabilidade; Compreender o contexto com base no qual e para o qual se desenvolve o trabalho educativo.

Cont.

Cont.

Categorias de Saber	Definição	Materialidade
Específicos	Correspondentes às disciplinas em que se recorta o conhecimento socialmente produzido e que integram os currículos escolares.	Disciplinas oriundas das ciências da natureza, das ciências humanas, das artes ou das técnicas ou de outras modalidades.
Pedagógico	Conhecimentos produzidos pelas ciências da educação e sistematizados nas teorias educacionais, visando a articular os fundamentos da educação com as orientações que se imprimem ao trabalho educativo.	Articulação entre teoria prática.
Didático-curricular	Os conhecimentos relativos às formas de organização e realização da atividade educativa no âmbito da relação educador-educando. E, em sentido mais específico, o domínio do saber-fazer.	Os procedimentos técnico-metodológicos; a dinâmica do trabalho pedagógico, como uma estrutura articulada de agentes, conteúdos, instrumentos e procedimentos que se movimentam no espaço e tempo pedagógicos, visando a atingir objetivos intencionalmente formulados.

Fonte: Adaptado de Saviani (1996).

Para o autor, esses são os saberes que devem compor o processo formativo de todo educador, conseqüentemente, deve ser de domínio dos docentes.

O saber atitudinal, como o próprio nome já elucida, tem a ver com as atitudes e a postura dos profissionais docentes, o qual se refere tanto a sua própria personalidade quanto aos processos formativos que os constituem. Algumas ações como a pontualidade, a ética exercida na prática, a coerência, o diálogo estabelecido com os alunos em sala de aula e fora dela, são aspectos observáveis que demonstram esse tipo de saber.

O saber crítico-contextual apresenta-se bastante relevante por se tratar de um saber que amplia a função docente para além da sala de aula, exigindo desse profissional a compreensão das condições sócio-históricas que envolvem a tarefa educativa, o movimento da sociedade e de todo seu contexto, de modo a conduzir os alunos também a essa compreensão. Nas palavras de Saviani (1996, 1997), “[...] a formação do educador envolverá, pois, a exigência de compreensão do contexto com base no qual e para o qual se desenvolve o trabalho educativo [...]” (SAVIANI, 1996, p. 148).

Os saberes específicos, correspondem aos conteúdos disciplinares, a matéria específica que será ministrada pelo docente, ao conhecimento científico socialmente produzido pela humanidade que integra os currículos escolares e precisa ser partilhado com as novas gerações.

O saber pedagógico, considerado pelo autor como base de construção da perspectiva especificamente educativa a qual define a identidade docente, refere-se aos “[...] conhecimentos produzidos pelas ciências da educação e sistematizados nas teorias educacionais, visando a articular os fundamentos da educação com as orientações que se imprimem ao trabalho educativo.” (SAVIANI, 1996, p. 149).

Por fim, o saber didático-curricular, diretamente associado ao processo de ensino-aprendizagem, a relação entre os docentes e estudantes no que tange às formas de organização e realização da atividade educativa e ao domínio do saber-fazer. O que não se restringe apenas aos procedimentos técnico-metodológicos, mas relaciona-se à dinâmica do trabalho pedagógico como um todo.

Verificamos que, diferentemente de Tardif (2014) e de Gauthier *et al* (2013), Saviani (1996, p. 151) não trata dos saberes da experiência em sua categorização, haja vista “[...] não se trata aí de um conteúdo diferenciado dos demais, mas de uma forma que pode estar referida indistintamente aos diferentes tipos de saber.”

A partir da categorização dos saberes docentes apresentadas por Tardif (2014), Gauthier *et al* (2013), Pimenta (2012) e Saviani (1996, 1997), elucidamos as similitudes e distanciamentos, em um exercício de reflexão analítica, sobretudo, do que se constituem pontos de intersecções relevantes à compreensão dos saberes formativos e relativos à prática docente.

Quadro 10 – Os saberes da profissão docente: similitudes e distanciamentos

Gauthier <i>et al.</i> (2013) Reservatório de saberes	Tardif (2014) Saberes dos professores	Pimenta (2012) Saberes da docência	Saviani (1996, 1997) Saberes do educador
Saberes disciplinares		Saberes do conhecimento	Saberes específicos
Saberes curriculares	Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho		Saber didático-curricular
Saberes das ciências da educação	Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Saberes pedagógicos	Saber pedagógico

Cont.

Cont.

Gauthier et al. (2013) Reservatório de saberes	Tardif (2014) Saberes dos professores	Pimenta (2012) Saberes da docência	Saviani (1996, 1997) Saberes do educador
Saberes experienciais	Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	Saberes da experiência	
Saberes da ação pedagógica			
Saberes da tradição pedagógica			
	Saberes pessoais dos professores		
	Saberes provenientes da formação escolar anterior		
			Saber atitudinal
			Saber crítico- contextual

Fonte: Elaboração própria em 2018.

Vale ressaltar que há saberes que são produzidos pelo próprio docente no cotidiano de seu trabalho, no processo de ação-reflexão-ação; outros são construídos a partir de uma formação específica no campo do ensino em universidades e faculdades de educação, seja por meio da formação inicial ou continuada; e outros ainda são constituídos a partir da experiência escolar enquanto alunos ou na interação com os pares e demais profissionais da educação.

Não há convergência entre os autores acerca de todas as tipologias de saber que devem figurar na formação docente. Os saberes atitudinal e crítico-contextual de Saviani (1996), por exemplo, não aparecem em nenhuma das categorizações dos demais autores. Os saberes da ação e da tradição pedagógica de Gauthier *et al.* (2013), bem como os provenientes da formação escolar anterior juntamente com os pessoais dos professores de Tardif (2014), também não. No entanto, os disciplinares, os curriculares, os pedagógicos e os experienciais são recorrentes. O saber experiencial, contudo, só não se insere na classificação de Saviani (1996, 1997), por este compreender que o conteúdo implicado nesse saber permeia todas as outras categorias. Em relação aos saberes disciplinares, que estão relacionados aos conteúdos, ao conhecimento, ao domínio da matéria/disciplina que se ensinará, observa-se que há similitudes entre os autores, haja vista, não restar dúvidas de que é impossível ensinar o que não sabe. Por fim, os saberes pedagógicos, que apesar de não possuir essa mesma nomenclatura em todas as categorizações, estão presentes em todas elas. Desse modo, o que Saviani (1996; 1997) e Pimenta (2012)

denominam como saberes pedagógicos, Gauthier *et al.* (2013) postula como saberes das ciências da educação e Tardif (2014) de saberes provenientes da formação profissional para o magistério.

Os saberes pedagógicos são “[...] a base na qual se define a identidade do educador como um profissional distinto dos demais profissionais, estejam eles ligados ou não ao campo educacional.” (SAVIANI, 1996, p. 149). Portanto, fundamentais para o exercício da docência em qualquer nível ou modalidade de ensino.

Verificamos que, dependendo da concepção adotada, os saberes pedagógicos apresentam significados diferentes, podendo uma categoria conter outras – os saberes pedagógicos na concepção de Pimenta (2012), por exemplo, englobam os aspectos didáticos e os pedagógicos.

De um lado, os saberes pedagógicos são tomados como aqueles referentes às ciências da educação que são adquiridos nos cursos de formação de professores nas licenciaturas diversas, os quais estão relacionados às disciplinas dos fundamentos da educação: Filosofia, Sociologia e História. Por outro, relacionam-se aos conhecimentos, as habilidades e competências na relação professor aluno, da didática e das metodologias de ensino, da prática de ensino de modo geral.

No âmbito da EPT, Moura (2008, 2014), apesar de não desenvolver uma discussão sobre as tipologias dos saberes docentes, compreende o saber pedagógico articulado aos aspectos didático e político, um dos grandes eixos estruturantes em que devem figurar as propostas de formação docente para educação profissional. O outro eixo está relacionado com “[...] a área de conhecimento específica, adquirida na graduação, cujo aprofundamento é estratégico e deve ocorrer por meio dos programas de pós-graduação, principalmente *stricto sensu*, oferecidos pelas instituições de educação superior nacionais e estrangeiras.” (MOURA, 2008, p. 31). Lembrando que essa formação não deve ocorrer unicamente por iniciativa do próprio profissional, mas precisa ser impulsionada também pelas necessidades institucionais. Além desses dois eixos fundamentais, o autor destaca ainda a necessidade de se estabelecer o diálogo constante entre ambos e desses com a sociedade em geral, em particular, com o mundo do trabalho.

Assumindo esses pilares como alicerce da formação para docência na EPT, no que se refere ao conteúdo formativo, Moura (2014) explicita ainda que é preciso também considerar as especificidades dos distintos grupos de docentes que atuam nessa esfera educacional:

- a) os licenciados em disciplinas de educação básica;

- b) os graduados em cursos de bacharelado ou de tecnologia – mas não licenciados para docência;
- c) os profissionais não graduados;
- d) os que ainda se formarão.

Por exemplo, para o primeiro grupo, o foco não é a formação pedagógica por esses já terem adquirido esse saber nos cursos de graduação (podendo fazer parte também da formação contínua), mas sim os saberes específicos da EPT os quais envolvem as categorias trabalho, mundo do trabalho, a articulação desses com a educação, incluindo a EJA. Já para o segundo grupo, os docentes não licenciados, é imperiosa a formação didático-político-pedagógica a qual compreende “[...] as questões mais amplas do campo educacional relacionadas aos fundamentos sociais, históricos, filosóficos e políticos, assim como a didática, por meio de estudos a esse fim destinadas.” (MOURA, 2014, p.89).

Especificamente para esse grupo, docentes não licenciados, que atuam na EPT, Moura (2014) compreende que o conteúdo dessa formação precisa contemplar, além dos dois eixos já mencionados, a formação no campo da EJA e os saberes específicos da EPT. Nas palavras do autor,

[...] a nosso ver, essa formação deve incluir, além das questões didático-político-pedagógicas, a discussão relativa à função social da EPT em geral e de cada instituição em particular. Da mesma forma, é imprescindível firmar entendimento sobre o papel do docente na EPT, o qual, evidentemente, não pode mais ser o de quem apenas ministra aulas e transmite conteúdos, repetindo exemplos para a memorização dos estudantes. (MOURA, 2008, p. 35).

Em consonância com as ideias de Moura (2008, 2014), Araujo (2010) compreende que as propostas de formação de docentes para EPT “[...] devem estar articulados aos projetos educacionais integradores das dimensões do fazer e do pensar que pressupõem a integração da formação técnica a uma ambiência formativa que assegure o acesso a diferentes aspectos da vida cultural contemporânea.” (ARAUJO, 2010, p. 483). Nessa direção, o autor, a partir de uma perspectiva da *práxis* pedagógica, discute os fundamentos de uma possível didática da educação profissional, a qual deve estar alicerçada pela unidade indissolúvel entre teoria e prática. E, sendo a didática considerada a teoria geral do ensino é, também, uma disciplina integradora dessas duas dimensões que envolve o fazer docente. Dito isto, explicita:

A docência na educação profissional compreende um saber específico: o conteúdo capaz de instrumentalizar o exercício profissional e a formação do docente da educação profissional deve garantir a articulação dos saberes técnicos específicos de cada área aos saberes didáticos e aos saberes próprios de uma atitude de pesquisa. (ARAUJO, 2010, p. 486).

Ou seja, os saberes técnicos, como já referenciados pelos demais autores, correspondem ao domínio dos conteúdos específicos de cada área, mas o autor acrescenta que são “[...] sínteses do avanço do conhecimento científico e da capacidade humana de intervenção sobre a realidade.” (ARAUJO, 2010, p. 486).

Os saberes didáticos devem ir além da dimensão técnica e instrumental do ensino rompendo com o modelo de educação bancária⁹, assumindo então uma perspectiva crítico-reflexiva com vistas à transformação cultural e social. Lembrando que a definição desses saberes exige que se opte por um, dentre os demais projetos político-pedagógicos existentes na nossa sociedade. O saber do pesquisador, por sua vez, relacionado ao trabalho de desenvolvimento de projetos de pesquisa, imprescindível para a promoção de uma atitude de autonomia intelectual diante dos desafios da sua prática educativa e social.

Araujo (2010) pontua ainda a necessidade de serem incorporados a esse primeiro grupo de saberes mais três, correspondentes: a) ao funcionamento da sociedade e das relações entre trabalho, cultura, ciência e Estado; b) às políticas públicas, sobretudo, as educacionais e de educação profissional; c) ao desenvolvimento local e às inovações. Percebemos que o primeiro grupo de saberes elencados pelo autor não apresenta divergências significativas em relação aos demais autores que discutem os saberes docentes no âmbito mais geral do ensino (TARDIF, 2014; GAUTHIER *et al*, 2013; PIMENTA, 2012; SAVIANI, 1996, 1997). Contudo, esse segundo grupo relaciona-se com as especificidades do ensino na EPT e se aproximam do saber crítico-contextual de Saviani (1996, 1997).

Machado (2008), por seu turno, apresentando algumas características essenciais necessárias ao perfil formativo do docente que atua na EPT, explicita que

É pressuposto básico que o docente da educação profissional seja, essencialmente, um sujeito da reflexão e da pesquisa, aberto ao trabalho coletivo e à ação crítica e cooperativa, comprometido com sua atualização permanente na área de formação específica e pedagógica, que tem plena compreensão do mundo do trabalho e das redes de relações que envolvem as modalidades, níveis e instâncias educacionais (MACHADO, 2008, p. 17).

Algumas dessas características, a reflexão, a crítica e a pesquisa, são saberes comuns ao professor na esfera geral e estão associadas ao Modelo Emergente de Formação (MEF) que busca romper com a estrutura do Modelo Hegemônico Tradicional (MHT) fundamentado no

⁹ Educação bancária foi um termo cunhado por Freire (2016), na obra “Pedagogia do Oprimido”, como crítica ao modelo de educação tradicional no qual o professor deposita o conhecimento no aluno desconsiderando os saberes que este já traz consigo. E o aluno assume um papel passivo no seu processo de ensino-aprendizagem.

racionalismo técnico, e avança para uma perspectiva do professor como um profissional, sujeito construtor da sua profissão e agente ativo de transformação da realidade educacional no âmbito de seus projetos pessoais e coletivos. (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2003). Outras características são referentes à necessidade de atualização permanente da formação específica e pedagógica, saberes específicos e pedagógicos, que também foram recorrentes na classificação dos saberes pelos diferentes autores aqui referenciados, mas destacamos o caráter contínuo, permanente explicitado pela autora. Contudo, a exigência de “plena compreensão do mundo do trabalho e das redes de relações que envolvem as modalidades, níveis e instâncias educacionais” aproximam-se dos saberes específicos da EPT.

Do mesmo modo, Kuenzer (2011) compreende que o saber específico não é suficiente para o exercício da docência nessa modalidade de ensino. Segundo ela,

Ao professor não basta conhecer o conteúdo específico de sua área; ele deverá ser capaz de transpô-lo para situações educativas, para o que deverá conhecer os modos como se dá a aprendizagem em cada etapa do desenvolvimento humano, as formas de organizar o processo de aprendizagem e os procedimentos metodológicos próprios a cada conteúdo (KUENZER, 2011, p. 684).

Para esta autora, além desse domínio conceitual, é imperioso que o docente faça a transposição didática desse conteúdo, ou seja, transforme o conteúdo científico em conhecimento escolar de modo que os alunos aprendam. Faz-se necessário também saber os modos como se dá a aprendizagem em cada etapa, o que é essencial para quem atua em diferentes níveis e formas de oferta como são os docentes da EPT.

Verificamos que, na perspectiva desses autores, o saber didático-político-pedagógico é essencial para o exercício da docência não só no âmbito geral, mas também da EPT, sobretudo para o grupo de docentes não licenciados, haja vista, o conhecimento que estes possuem acerca da educação e do ensino, geralmente, ter sido adquirida na prática, com ausência de uma reflexão teórico-prática (MOURA, 2014).

A ausência de formação pedagógica para docentes não licenciados é, na verdade, uma realidade não só no âmbito da EPT, mas

Esse é um problema estrutural do sistema educacional e da própria sociedade brasileira, pois, enquanto para exercer a medicina ou qualquer outra profissão liberal é necessária a correspondente formação profissional, para exercer o magistério, principalmente, o superior ou a denominada educação profissional, não há muito rigor na exigência de formação na correspondente profissão – a de professor. (MOURA, 2008, p. 31).

Contudo, a formação pedagógica para esses profissionais é uma necessidade que, segundo Machado (2013), foi evidenciada em 1909, com a criação das Escolas de Artes e Ofícios, mas a resposta a essa demanda formativa só ocorre em 1917, por iniciativa do então presidente da República, Wenceslau Braz, que cria a Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz. Esta escola objetivava a formação de dois tipos de professores: os mestres e os contramestres para as escolas profissionais e professores de trabalhos manuais para as escolas primárias, a maioria do sexo feminino. Todavia, a referida instituição foi fechada após 20 anos de funcionamento e não obteve grandes resultados. Do quantitativo de 5.301 inscritos, apenas 381 concluíram os cursos. Ainda na percepção dessa autora, o número altíssimo de desistências já demonstrava uma tendência de dar pouca importância à formação de professores para a educação profissional e a falta de interesse dos cursistas por uma formação pedagógica.

Em 1942, essa demanda foi acatada pela Lei Orgânica do Ensino Industrial e, em 1947, no Rio de Janeiro, realizou-se o primeiro Curso de Aperfeiçoamento de Professores do Ensino Industrial, por iniciativa da Comissão Brasileiro-Americana do Ensino Industrial (CBAI), por inspiração da Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID). Essa Agência também patrocinou a formação de gestores no Curso de Administração de Escolas Técnicas do *State College*, na Pensilvânia, Estados Unidos. Após essa iniciativa, outras foram verificadas, por exemplo, com o Art. 59 da LDB, Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, regulamentado pelo Parecer CFE nº 479/68, na qual houve a separação entre a formação docente para o ensino técnico e para o ensino propedêutico. (MACHADO, 2008).

Com a Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, Lei da Reforma Universitária, estabeleceu-se a exigência de formação docente, em nível superior, para atuação docente no ensino de segundo grau. Isso tanto para disciplinas gerais quanto as técnicas. Contudo, diante da carência desses profissionais habilitados em nível superior para o ensino técnico, em 1969, foram organizados e coordenados, por meio do Decreto-lei 655/69, cursos superiores de formação de professores habilitando-os para o ensino técnico agrícola, comercial e industrial.

A oferta desses cursos assumia dois formatos: Esquema I e Esquema II. Nas palavras de Machado,

O Esquema I, de complementação pedagógica, carga de 600 horas, destinava-se aos diplomados em curso superior relacionados à habilitação pretendida e se compunha das disciplinas: Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º grau, Psicologia da Educação, Didática e Prática de Ensino, esta com 290 horas. O Esquema II, para técnicos de nível médio formados na área da habilitação requerida, com duração entre 1.080 e 1.480 horas, abrangia conteúdos propedêuticos, pedagógicos e da área técnica. (MACHADO, 2011, p. 697, grifo nosso).

Posteriormente, com a nova LDB nº 9394/96 e o Decreto nº 2.208/97, permitiu-se que as disciplinas do ensino técnico pudessem ser ministradas não apenas por professores, mas por instrutores e monitores, cujo principal critério de seleção era possuir experiência profissional, desconsiderando a necessidade de formação profissional específica para o exercício da docência (MACHADO, 2008).

Contudo, o caráter emergencial, provisório e aligeirado desses cursos vem marcando a formação de professores para a EPT ao longo da história dessa modalidade.

Com base em Moura (2014), compreendemos ser imperioso que a formação de docentes avance no sentido de contribuir de maneira efetiva, e por meio do trabalho, para a formação de sujeitos com competência técnico-científica, condição necessária para a produção material da vida. E partir dessa visão crítica, que os sujeitos possam compreender as relações sociais e de produção numa perspectiva sócio-histórica, demonstrando compromisso ético-político com os interesses da classe trabalhadora e com a formação de cidadãos emancipados.

4.2 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PEDAGOGOS PARA A EPT: OS SABERES DO PEDAGOGO DO TRABALHO

Para iniciarmos a reflexão sobre a formação continuada e a atuação do pedagogo na esfera da EPT, bem como essa sua formação articula-se ao mundo do trabalho, convém apresentarmos um breve histórico do Curso de Pedagogia no Brasil, incluindo aspectos relacionados à identidade e ao campo de atuação desse profissional da educação, situando-o posteriormente no cenário da EPT.

A temática que envolve a inserção do pedagogo na EPT ainda é pouco explorada no âmbito acadêmico e no rol das produções científicas, o que pode ser percebido pelo levantamento da produção científica no âmbito nacional (BARROS, 2016; BRANDT *et al.* 2014; CARVALHO, 2013; CARVALHO, SOUZA, 2014).

É preciso considerar que as mudanças e transformações econômicas, políticas, sociais e tecnológicas no contexto da sociedade contemporânea, provocam alterações também no campo educacional, no perfil formativo dos profissionais e no mundo do trabalho, um exemplo claro disso são as sucessivas alterações nas leis que regem a educação e o ensino brasileiro para atender ao interesse do capital e à formação do pedagogo.

O Curso de Pedagogia no Brasil, ao longo de seus mais de 70 anos, passou por diversas modificações e reestruturações curriculares, conseqüentemente, alterando o perfil formativo, a identidade e o campo de atuação do pedagogo.

Segundo Silva C. S. B. da (2006), o primeiro registro legal de um curso específico de Pedagogia no Brasil é de 1939, depois que o presidente Getúlio Vargas cria, em 1937, a Universidade do Brasil, prevendo uma Faculdade Nacional de Educação que, posteriormente, com o Decreto nº1.190, de 04 de abril de 1939, recebeu a denominação de Faculdade Nacional de Filosofia. De acordo com este decreto, a Faculdade tinha por finalidade: a) preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades de ordem desinteressada ou técnica; b) preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal; e c) realizar pesquisas nos vários domínios da cultura, que constituam objeto de ensino. E estava dividida em quatro seções fundamentais: a) de Filosofia; b) de Ciências; c) de Letras e d) de Pedagogia. Acrescida de uma seção especial de Didática.

O curso formava tanto bacharéis como licenciados em Pedagogia, com duração de três anos, cuja forma de oferta era baseada no esquema 3+1, sendo três anos para formação de bacharéis nas diversas áreas das Ciências Humanas, Sociais, Naturais, Letras, Artes, Matemática, Física e Química e mais um ano para quem desejasse a licenciatura, o qual seria voltado especificamente para a Didática e a Prática de Ensino.

O Curso de Didática, com duração de um ano, era constituído por seis disciplinas: Didática Geral, Didática Especial, Psicologia Educacional, Administração Escolar, Fundamentos Biológicos da Educação e Fundamentos Sociológicos da Educação. Desse modo, formava-se o bacharel – o técnico em educação – e o licenciado – o professor para lecionar as matérias pedagógicas do Curso Normal.

Brzezinski (2012) aponta que o objetivo do curso nesse período era formar “Técnicos em Educação”. Contudo, Silva C. S. B. da (2006) acrescenta que o diploma de bacharel não era uma exigência do mercado, a não ser para a ocupação de cargos técnicos em educação no Ministério da Educação à época. Havendo, desse modo, uma indefinição de mercado para o perfil profissional do pedagogo nesse período.

Segundo este autor, os principais problemas que emergem desse modelo de formação, são:

- a) a formação de um bacharel em Pedagogia sem apresentar elementos que pudessem auxiliar na caracterização desse novo profissional;
- b) a separação bacharelado-licenciatura, conseqüentemente a dicotomia entre conteúdo e método;

c) a exclusão de Didática Geral e especial da formação do bacharel.

Entretanto, o Curso de Pedagogia só foi estruturado em 1969 com o Parecer CFE nº 252, de 11 de abril de 1969, o qual discorre acerca dos conteúdos mínimos e da duração para o curso de graduação em Pedagogia. A partir desse parecer, foram introduzidas as habilitações em Orientação Educacional, Supervisão Escolar, Administração Escolar e Inspeção Escolar, visando à formação de especialista e à formação de professores para o Ensino Normal.

No que se refere à estrutura curricular com base nesse parecer, Silva C. S. B. da (2006) explicita que a criação das habilitações favorece a caracterização dos especialistas, mas acaba fragmentando a formação do pedagogo. O Parecer nº 252/1969 alterou também a duração do curso, que passou a ter duas modalidades de licenciatura: a plena (com duração de 2200 horas) e a licenciatura curta (com duração de 1100 horas).

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a formação do pedagogo e o curso de Pedagogia ganham nova configuração. Este dispositivo legal integra as habilitações dos especialistas, a partir da graduação em Pedagogia, conforme especificado no artigo 64:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (BRASIL, 1996).

Nesse artigo, fica claro que o pedagogo habilita-se não apenas para trabalhar no ensino fundamental e nem apenas na docência, mas para atuar nos espaços educacionais diversos exercendo funções também diversas, a título de exemplo: nos espaços não escolares, como pedagogo do trabalho em organizações empresariais (LAUDARES; QUIRINO, 2006) e nos espaços escolares, como: coordenador pedagógico, técnico em assuntos educacionais, gestor escolar, entre outros.

Além da LDB (1996), o Curso de Pedagogia está regulamentado pelas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Resolução CNP/CP nº 1, de 2006, criada pelo Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno (CNP/CP).

De acordo com essas diretrizes, Art. 2º, o pedagogo está habilitado para atuar, como docente na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, neste caso, lecionando disciplinas, como: Didática e Fundamentos da Educação (Filosofia, História, Psicologia e Sociologia). Contudo, sua atuação,

estende-se ainda a cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL, 2006).

Verificamos que ao longo da história do curso de Pedagogia, houve muitos dilemas envolvendo a identidade e a formação do pedagogo, sobretudo acerca do foco de sua formação ser a docência (BRZEZINSKI, 2012; LIBÂNEO, 2010; PIMENTA, 2011). Essas questões acabam descaracterizando a Pedagogia como um campo de conhecimento.

Libâneo (2010, p. 39) defende uma “[...] concepção de educador em que a base de sua identidade profissional seja a teoria e a prática em torno de saberes pedagógicos.” Isso implica dizer que a formação do pedagogo ultrapassando a docência e o campo de atuação é amplo, portanto, o profissional formado em Pedagogia pode exercer sua função pedagógica tanto na educação formal, quanto na informal e não formal.

A educação informal ocorre em espaços não escolares e desenvolve-se por meio das relações espontâneas estabelecidas entre os sujeitos e seu grupo social nos mais diversos ambientes. Por sua vez, a educação não formal ocorre em instituições educativas, porém não institucionalizadas, as quais apresentam certo grau de sistematização e estruturação. A educação formal, desenvolve-se sobretudo nos espaços escolares cujos objetivos educativos são explícitos e as ações educativas intencionais, sistemáticas e estruturadas. (LIBÂNEO, 2010).

Na concepção desse autor, a Pedagogia caracteriza-se como um campo de estudo cujos conhecimentos são sistematizados, o lugar em que o ato educativo se materializa na sociedade, um dos ingredientes básicos da configuração da atividade humana. O pedagogo, por seu turno

[...] é o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação dos saberes e modos de ação, tendo em vista objetivos de formação humana previamente definidos em sua contextualização histórica. (LIBÂNEO, 2010, p. 33).

Cabe, portanto, ao pedagogo conhecer e compreender os processos educativos de forma mais abrangente, mesmo diante de suas muitas demandas e fragilidades formativas.

No contexto empresarial, o pedagogo é considerado “[...] um orientador e condutor do processo educacional nas relações de trabalho.” (LAUDARES; QUIRINO, 2006, p. 28). Os saberes necessários a esses profissionais emergem, na referida pesquisa, associados a dois grupos principais:

- a) os saberes profissionais, os quais englobam outros três: o pedagógico, o didático-curricular e o específico;

- b) os saberes experienciais, subdivididos em: o saber comportamental-atitudinal e no crítico-contextual. Ao que parece não se diferenciam dos saberes necessários à docência no contexto escolar.

De acordo com a referida pesquisa, na percepção dos entrevistados, o saber pedagógico esteve associado aos conhecimentos que foram adquiridos nas Faculdades de Educação, tomados como excessivamente teóricos, ideológico e academicista, ao mesmo tempo, também julgados como necessários à prática profissional.

O saber didático-curricular, referentes às habilidades de cunho técnico-instrumental, contribui bastante na elaboração de atividades que a função atual exige, como por exemplo, elaborar planejamentos de campanhas educativas e programas de treinamentos, entre outras.

Os saberes específicos, emergem associados “[...] a necessidade do educador conhecer o ambiente externo e interno da organização onde trabalha, as suas estruturas formal e informal, a cultura e o clima organizacionais, bem como as variáveis que os determinam.” (LAUDARES; QUIRINO, 2006, p. 29).

O saber comportamental-atitudinal, traduzidos por comportamentos e atitudes dos pedagogos, tais como: coragem, determinação, iniciativa, paciência, humildade, desejo de aprender. Além do aprendizado adquirido a partir das experiências e do contato com os colegas, aliados à criatividade e curiosidade.

O saber comunicar-se bem, escrita e oralmente, e utilizar as tecnologias de informação e comunicação também foram evidenciadas. Por fim, o saber crítico-contextual, no sentido de compreender o contexto de trabalho em que se está inserido sabendo avaliar e tomar as decisões assertivamente.

Entretendo, a especificidade do pedagogo do trabalho nas instituições empresariais, na perspectiva dos entrevistados, consiste no fato de “[...] nenhum profissional possui formação acadêmica para tal, assim como a visão holística e humanizada sobre o seu educando, a estruturação e o modelamento mental proporcionados pela formação em Pedagogia.” (LAUDARES; QUIRINO, 2006, p.30).

De modo geral, evidenciou-se na pesquisa que o trabalho do pedagogo do trabalho nas organizações empresariais torna-se relevante à medida que estes profissionais contribuem para a transformação dos locais de trabalho em espaços de educação do trabalhador.

No âmbito da EPT, Kuenzer (2006) traz uma importante contribuição para reflexão sobre a formação do pedagogo que atua na EPT. Essa autora identifica a necessidade da oferta de cursos de especialização em Pedagogia do Trabalho:

Este curso iniciaria a qualificação de profissionais da Educação que dominem a Ciência da Educação a partir da realidade do trabalho. Este profissional pedagogo do trabalho teria um perfil diferente, por exemplo, daquele profissional que tem um programa de formação especial que o qualifica para ser professor das disciplinas vinculadas à mecânica na educação profissional. Ele seria um especialista em educação capaz de criar as condições democráticas de construção do projeto político-pedagógico da educação dos trabalhadores, profissional e EJA, com foco nas relações entre trabalho e educação. (KUENZER, 2006, p. 38).

É nesta direção que a proposta de formação continuada dos pedagogos para atuar na EPT deve caminhar, na emergência do pedagogo do trabalho, um especialista em educação que atua no espaço escolar, domina e articula os saberes didático-político-pedagógico e os específicos no campo da educação profissional. Seria o profissional que compreende o contexto no qual seu trabalho se desenvolve, incluindo às questões relativas ao trabalho e ao mundo do trabalho e, principalmente, a relação existente entre trabalho e educação, o que diferencia daquele que exerce a função de pedagogo em organizações empresariais, por exemplo.

O pedagogo, para atuar na EPT, necessita ainda inserir no seu conjunto de saberes a concepção de formação humana integral¹⁰ e seus eixos estruturantes, a ciência, a cultura e a tecnologia, tendo o trabalho e a pesquisa como princípios educativos.

Além disso, compreender como os bacharéis e tecnólogos ensinam os conteúdos dos cursos técnicos e tecnológicos, ajudá-los no aprimoramento do seu desempenho na sala de aula (conteúdos, métodos, técnicas, formas de organização de classe), na análise e compreensão das situações de ensino com base nos conhecimentos teóricos, na vinculação entre as áreas do conhecimento pedagógico e o trabalho de sala de aula. Sobretudo, faz-se necessário que o pedagogo que atua na EPT domine os saberes que envolvem o mundo do trabalho e compreenda as relações sócio-históricas que determinam a tarefa educativa, referentes ao saber crítico-contextual de Saviani (1996; 1997), para que possam orientar/apoiar os docentes diante de suas demandas. Dessa forma, poderão dar maior significância ao trabalho que desenvolvem junto às instituições de educação profissional e, especificamente, ao atendimento aos docentes não licenciados.

A concepção de trabalho que permeia a EPT é ampla e não pode ser confundido como sinônimo de emprego. Para Frigotto (2008), o trabalho envolve a produção de todas as dimensões de vida humana. É por meio do trabalho consciente que o homem cria e recria sua própria existência.

¹⁰ Conforme as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, a formação integral “[...] é o desenvolvimento intencional dos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais do estudante por meio de processos educativos significativos que promovam a autonomia, o comportamento cidadão e o protagonismo na construção de seu projeto de vida.” (BRASIL, 2018, p.2).

Na sua dimensão mais crucial, o trabalho aparece como atividade que responde à produção dos elementos necessários e imperativos à vida biológica dos seres humanos como seres ou animais evoluídos da natureza. Concomitantemente, porém, responde às necessidades de sua vida intelectual, cultural, social, estética, simbólica, lúdica e afetiva. Trata-se de necessidades, que, por serem históricas, assumem especificidades no tempo e no espaço. [...] trabalho humano em concepção ontocriativa o mesmo se constitui em um princípio formativo ou educativo e se impõe num plano ético (esfera de valores históricos universais) como um direito e um dever. (FRIGOTTO, 2008, p. 400-402).

Para Saviani (2007), o trabalho constitui-se na ação do homem sobre a natureza em função de suas necessidades humanas, característica que o diferencia dos animais. A própria existência humana não é algo que se dá naturalmente, mas um produto do trabalho do homem. Nesse sentido, “os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Eles aprendiam a trabalhar trabalhando. Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens educavam-se e educavam as novas gerações.” (SAVIANI, 2007, p. 154).

Ou seja, os homens viviam coletivamente e também se apropriavam coletivamente dos meios de produção, educando-se mutuamente. Os mais experientes transmitiam aos mais jovens seus valores, cultura, crenças e modos de vida. A princípio, era um modo de produção comunal, não havia a divisão social de classes, o que se vai iniciar com o nascimento da propriedade privada. À medida que se modifica a forma de trabalho do homem também se altera sua existência, cujas principais formas de trabalho ao longo da história foram: o comunismo primitivo; o asiático; o escravista; o feudal e o capitalista. (SAVIANI, 2003).

Nessa perspectiva, o trabalho é entendido em conformidade com as ideias de Marx (1983), em suas duas dimensões. A primeira como sendo uma realização humana inerente ao próprio ser, o sentido ontológico; e, a segunda, como uma prática econômica, que corresponde ao sentido histórico.

No que se refere ao modo de produção capitalista, Braverman (1997) esclarece: “[...] o processo de trabalho começa, portanto, com um contrato ou acordo que estabelece as condições de venda da força de trabalho pelo trabalhador e sua compra pelo empregador.” (BRAVERMAN, 1997, p. 54).

Quanto à forma histórica que o trabalho assume sob as relações capitalistas, identificamos que, no antigo regime de acumulação fordista, o trabalho e a força de trabalho estavam direcionados para a produção em massa, associado também ao consumo em massa, o que revolucionou a indústria automobilística na primeira metade do século XX. Emergindo, então “[...] um novo sistema de reprodução da força de trabalho, uma nova política de controle

e gerência do trabalho, uma nova estética e uma nova psicologia, em suma, um novo tipo de sociedade democrática, racionalizada, modernista e populista.” (HARVEY, 1993, p.121).

No Taylorismo, intensifica-se a divisão do trabalho. As etapas do processo produtivo são fracionadas levando o trabalhador a desenvolver tarefas ultra-especializadas e repetitivas. Nesse momento, processa-se a separação entre o trabalho intelectual e o trabalho manual. Havia um controle excessivo sobre o trabalho do operário, a ideia era desenvolver o máximo de trabalho possível em um tempo mínimo. Quem cumprisse essa meta, recebia prêmios como incentivos. Clarke (1991), comparando os dois regimes, acrescenta: “[...] o taylorismo decompõe tarefas e as distribui entre os trabalhadores individuais, ao passo que o fordismo recompõe as tarefas soldando os trabalhadores individuais, fazendo deles uma máquina humana.” (CLARKE, 1991, p. 135)

Já no regime de acumulação flexível, o Toyotismo, as atividades que antes eram realizadas através de movimentos repetitivos dos trabalhadores passam a ser realizadas pelas máquinas, diminuindo os custos da produção e os postos de trabalhos. Com esse modo de produção flexível, houve uma diminuição nos estoques de matéria-prima e de outros suprimentos usados nas indústrias. (HARVEY, 1993).

Saviani (2003) explicita que a produção capitalista exige uma série de elementos que a sustentam, o intercâmbio de relações, mercadorias e dinheiro, principalmente a compra e a venda da força de trabalho. No entanto, há condições fundamentais para se atingir tais objetivos, são elas:

- a) os trabalhadores são separados dos meios com os quais a produção é realizada, e só podem ter acesso a eles vendendo sua força de trabalho a outros;
- b) os trabalhadores estão livres de contrições legais, tais como servidão ou escravidão, que os impeçam de dispor de sua força de trabalho;
- c) o propósito dos trabalhadores tornam-se a expansão de uma unidade de capital, pertencente ao empregador, que está assim atuando como um capitalista.

Nesse sentido, a relação trabalho e educação sofrem alterações ao longo da história da humanidade. Sobretudo, no modo de produção capitalista que transforma a dimensão trabalho. Contudo, compreendemos que “[...] o trabalho é um aspecto estruturante da vida humana, sem ele não há vida humana e por isso não se pode pensar o conhecimento, a linguagem, os conceitos, independentemente dele”. (RAMOS, 2013, p. 27).

Por fim, compreendemos que os profissionais da educação, neste caso específico docentes e pedagogos que têm sido alvo de nossas reflexões, enquanto seres humanos são seres

também do trabalho, e é através dele que (re)constroem suas vidas e a elas dão sentido numa perspectiva ampla que envolve todas as dimensões da vida humana.

5 FORMAÇÃO CONTINUADA DOS DOCENTES NÃO LICENCIADOS E PEDAGOGAS DO IFPB/CAMPUS CAJAZEIRAS: UMA ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA A PARTIR DA MULTIPLICIDADE DE VOZES

Discutimos, ao longo das seções anteriores, acerca da formação continuada dos docentes não licenciados e dos pedagogos que atuam no contexto da EPT, tanto nos aspectos conceituais quanto legais, apontamos a necessidade dessa formação no que se refere ao domínio dos saberes pedagógicos, dos específicos da EPT e dos relacionados ao mundo do trabalho para ambos os grupos. Nosso pressuposto era que o diálogo efetivo entre esses profissionais e suas respectivas áreas do conhecimento pudessem constituir-se como lugar de formação mútua, pudessem constituir-se em diálogos formativos.

Nesta seção, correspondente à análise dos dados, explicitaremos nossa compreensão da realidade estudada a partir da Análise Textual Discursiva das vozes dos docentes não licenciados e das pedagogas do IFPB/*Campus* Cajazeiras. Está dividida em três subseções, correspondendo às categorias de análise e suas respectivas subcategorias, a saber: a categoria 1 refere-se aos saberes necessários à docência e ao pedagogo do trabalho na percepção dos docentes não licenciados e da pedagogas do IFPB/ *Campus* Cajazeiras; a categoria 2 relaciona-se aos diálogos (não)formativos ou silêncio; e, a categoria 3, corresponde à (des)continuada formação pedagógica docente do IFPB/*Campus* Cajazeiras.

5.1 SABERES NECESSÁRIOS À PRÁTICA DOCENTE: O QUE DIZEM OS PARTICIPANTES DA PESQUISA?

A discussão acerca dos saberes docentes associada à da formação continuada dos profissionais da educação, docentes não licenciados e pedagogas, justifica-se pela defesa da docência enquanto profissão que implica domínio e mobilização de saberes que lhes são próprios, os quais precisam ser buscados, desenvolvidos e compartilhados pelos que exercem tal atividade, seja pelo processo de formação inicial seja pelo processo de formação continuada, de modo que os objetivos de cada nível, etapa e modalidade de ensino sejam atingidos. Do mesmo modo, os saberes que envolvem o mundo do trabalho precisam ser perseguidos por aqueles que atuam na EPT.

Nesse sentido, buscamos identificar quais saberes são considerados relevantes tanto pelos docentes não licenciados como pelas pedagogas em sua prática no âmbito da EPT.

Apresentaremos, de início, os saberes docentes no âmbito geral do ensino para, em seguida, discorreremos acerca dos saberes específicos da EPT, alguns característicos apenas dos IFs.

Para extrairmos a percepção dos nossos participantes acerca dos saberes necessários à docência, utilizamos sinônimos quando algum deles demonstrava não compreender do que se tratava, então, na ocasião, recorremos à própria definição de Tarfid (2014, 60) “conhecimentos, habilidades, competências e atitudes” ou simplesmente os questionávamos: o que é necessário para ser professor?

Desse modo, foi possível identificarmos, a partir dos discursos dos docentes não licenciados, quatro tipos de saberes (específico, didático-curricular, pedagógico, atitudinal) além da formação continuada ter sido apontada pelos participantes também como uma necessidade formativa. O saber pedagógico, apesar de se assemelhar à tipologia apresentada por Saviani (1996) e Gauthier *et al.* (2013), tem outra percepção pelos docentes. O Quadro 11 sintetiza as principais ideias apresentadas pelos participantes e a respectiva correspondência com os saberes identificados.

Quadro 11 – Saberes docentes na percepção dos docentes não licenciados e pedagogas do IFPB/Campus Cajazeiras

Principais ideias associadas aos saberes docentes	Classificação dos saberes	Ocorrências
Domínio do conteúdo (básico teórico), da matéria em que se irá ensinar; o conhecimento técnico; competência técnico-profissional.	O conhecimento específico/disciplinar	D1, D3, D4, D6, D7, D8, D11, D12, P1, P2 e P3.
Didática e/ou questões didáticas; competência metodológica; compreensão da logística da sala de aula e como a turma funciona; saber sobre aprendizagem e tempo de aprendizagem; dominar novas metodologias de ensino e instrumentos de avaliação; saber transmitir e acompanhar o aluno no processo; saber como o aluno aprende; saber o grau de dificuldade da turma/alunos em relação ao conteúdo; ter sido preparado para o ensino (o estágio docente).	Didático-curricular	D1, D3, D4, D6, D7, D8, D9, D11, D12, P1, P2 e P3.
Bom senso pedagógico; necessidade de fazer leituras de caráter pedagógico.	Pedagógico	D2 e D11
Boa comunicação fazer-se entender da forma mais clara e objetiva possível; paciência; criatividade; empatia; estar ao lado do aluno; dialogar com os alunos; conhecer a turma; ter competência relacional; saber lidar com o ser humano.	Atitudinal	D5, D7, D9, D10, D12. P1, P2 e P3.

Fonte: Elaboração própria em 2018.

Tomando como base a categorização dos saberes de Saviani (1996; 1997), haja vista ter sido a que melhor relacionava-se às ideias expressas pelos docentes, têm-se: a) os saberes específicos e b) o saber didático-curricular. As narrativas de D1 e D4 demonstram claramente essa afirmativa.

Segundo o docente,

Eu acredito que se têm duas asas assim que você precisar ter para conseguir desempenhar um bom papel como professor [...] a asa do seu próprio domínio do conteúdo, propriedade daquilo que você quer ensinar, e a outra asa é como você vai fazer isso, são as questões didáticas, as questões relacionadas a como você vai atuar diante da realidade que pode ser da mais diversa possível. (D1, 2018, grifo nosso).

Além de definir como base da docência os saberes específicos e o didático-curricular, D1 aponta para a complexidade da atividade docente ao afirmar que “A realidade pode ser a mais diversa possível”, o que é bem característico da carreira de professor na Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT) nos IFs. A Figura 4 ilustra essa realidade apresentando os níveis e as formas de oferta em que esses profissionais estavam atuando no período da pesquisa, segundo semestre de 2017 e primeiro semestre de 2018.

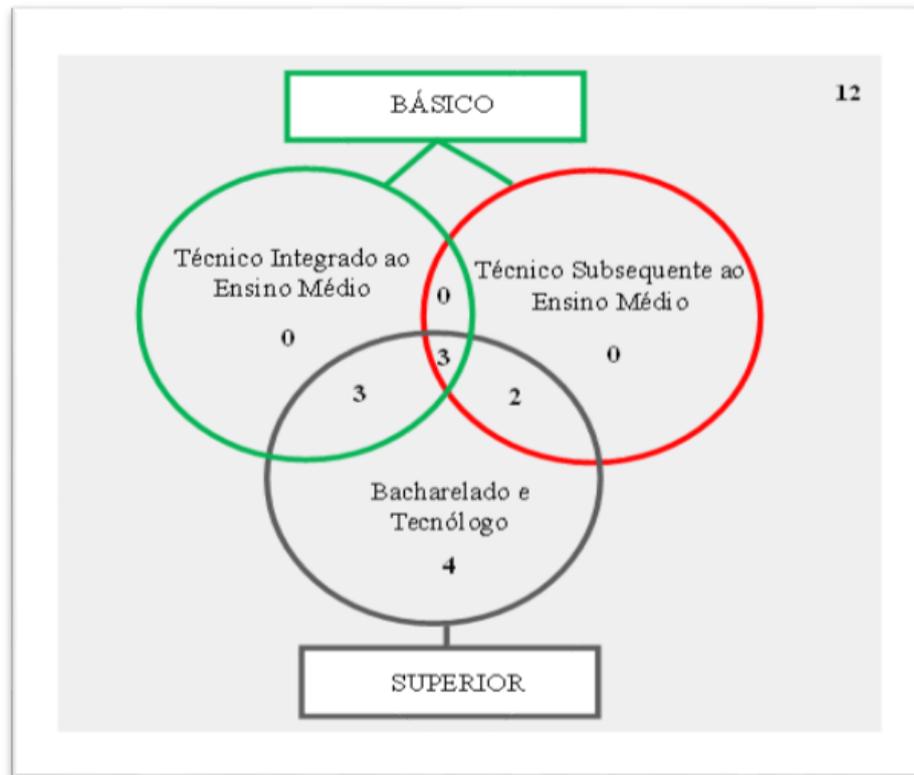
Esse é um dos desafios do docente que atua nesse contexto, saber lidar com o processo de ensino-aprendizagem nos diferentes níveis, formas e modalidades de educação e ensino que são ofertados pelos IFs, o que vai do nível básico com os cursos técnicos nas formas integrada e subsequente ao Ensino Médio, aos cursos de nível superior, como os cursos de licenciatura, bacharelado e de tecnologia e de pós-graduação, especializações, mestrado e doutorado.

De fato, isso exige saberes e fazeres diversos, portanto, um grande desafio também para as instituições de ensino, que têm a obrigatoriedade legal, conforme parágrafo 1º, artigo 62, da LDB (1996), de ofertar formação continuada para os profissionais da educação que nela atuam. Além disso, Moura (2014) explicita que é preciso atentar para as especificidades dessa formação no âmbito da EPT, e a formação didático-político-pedagógica é uma das dimensões que essa formação assume.

Conseguimos identificar as dimensões didática e a pedagógica no discurso dos participantes. Contudo, não houve referência à dimensão política desse saber.

Verificamos que, a maioria dos participantes leciona em pelo menos dois níveis diferentes e quatro deles, no momento, estão somente no Ensino Superior, o que pode variar a cada semestre letivo. A Figura 4 ilustra essa diversidade de atuação dos docentes no *Campus* Cajazeiras.

Figura 2 – Distribuição dos docentes não licenciados nos diversos níveis e formas de oferta de cursos no IFPB/ Campus Cajazeiras



Elaboração própria em 2018.

Compartilhando do mesmo pensamento de D1, acerca da necessidade dos saberes específicos e didático-curricular, D4 explicita que

O que que é necessário? Didática. Agora, a pergunta é: Se é necessário alguma formação complementar pra ter didática aí depende, tem gente que tem didática sem ter formação e tem gente que precisa de uma formação pra ter didática. Mas eu diria que necessário é ter didática. Didática e domínio do conteúdo o qual vai ser ministrado. Então, é necessário ter essas duas coisas, como se obtém aí é outra, talvez outra pergunta, né. (D4, 2018, grifo nosso).

Na percepção de D4, o fato de a didática ser um elemento fundamental no exercício da profissão docente não implica na obrigatoriedade de uma formação específica para tal, visto que “tem gente que tem didática sem ter formação”. Segundo esse professor, existem docentes não licenciados que, em suas práticas pedagógicas, demonstram possuir esse domínio da técnica do ensino, “tem didática”, ao passo que também observamos docentes licenciados que “não tem didática”. No entanto, a questão seria de qual didática estamos falando? Daquela estritamente instrumental, cujo foco está apenas na sua dimensão técnica do processo de ensino-aprendizagem, que busca responder apenas aos aspectos do “como fazer”? Candau (2014)

acredita que seria necessária uma perspectiva menos instrumental e mais fundamental da didática, a qual “[...] assume a multidimensionalidade do processo de ensino-aprendizagem e coloca a articulação das três dimensões, técnica, humana e política, no centro configurador de sua temática.” (CANDAUI, 2014, p. 23). Isso vai além do saber o que e como ensinar. Para D4, é imperioso o saber didático, mas o docente em nenhum momento faz referência às demais dimensões (humana, política) que envolvem esse saber fazer, de modo que fica implícita apenas a dimensão técnica.

Vale ressaltar que a ideia da existência de uma possível didática sem a necessidade de formação específica para tal coloca tanto esse campo do conhecimento quanto à docência como dom/talento. Portanto, precisa ser desmistificada por negar a especificidade da docência como profissão e as determinações legais conforme apresentamos na Subseção 3.2.

Em D8, o saber didático-curricular apresenta uma outra dimensão quando menciona a necessidade de se saber sobre a “aprendizagem e tempo de aprendizagem”, conforme podemos verificar a seguir:

Bem, eu acho que primeiro tem que ter o conhecimento técnico sobre o que você vai lecionar, mas é bom você também conhecer um pouco, que é a formação que eu não tive, como eu não sou licenciada, de saber assim um pouco sobre aprendizagem, de tempo de aprendizagem, essas coisas que a gente não tem, para gente saber passar mais o assunto talvez. Eu fui aprendendo na prática, o que que ia funcionar. (D8, 2018, grifo nosso).

A docente acredita ser relevante, pelo menos um pouco, já que ela não teve a formação para docência, a compreensão sobre os processos de aprendizagem para que ela consiga transmitir o assunto para os alunos, coisa que tem aprendido na prática. Geralmente tem sido essa a via formativa dos docentes não licenciados que atuam na EPT, a prática pela prática, com ausência dos fundamentos das ciências da educação e da didática que ajudem a refletir sobre a sua prática docente (MOURA, 2014). Sem dúvidas, compreender esse processo é fundamental para que o docente possa mediar o processo de construção de conhecimento do aluno e dirigir suas atividades cotidianas. Essa necessidade de preparo para docência também é revelada por D3, quando este cita a importância do estágio docente na sua formação,

[...] dentro da formação, [...] como eu fiz um curso de bacharelado, [...] diferente de licenciatura a gente não tem aquela preparação, estágio docência [...]. Eu só vim conhecer o estágio de docência no mestrado [...] que eu participei com meu orientador oferecendo alguns seminários sobre conteúdos lá da Engenharia Mecânica pra alunos da graduação [...] então eu não tinha nenhuma experiência até então com a docência. (D3, 2018, grifo nosso).

O estágio de docência é uma oportunidade de o aluno, de graduação e de pós-graduação aproximarem-se da realidade do ensino, compreenderem, em parte, como ocorre o exercício da docência, que envolve atividades, tais como: planejamento da disciplina e das aulas, avaliação da aprendizagem, relação professor-aluno-conhecimento, entre outras. Por outro lado, o estágio docente pode acabar assumindo uma perspectiva puramente pragmática, o aprender praticando. As questões norteadoras dessa atividade passam a ser, então, compreender o como e para que ensinar quando, na verdade, deve-se buscar saber o porquê. (JOAQUIM; BOAS; CARRIERI, 2013).

Outro saber citado pelos docentes não licenciados foi o saber atitudinal, expresso nas narrativas de D5, D7, D9, D10 e D12, quando postulam a necessidade de o docente dominar as seguintes habilidades interpessoais: boa comunicação (fazer-se entender da forma mais clara e objetiva possível); paciência; empatia; criatividade; diálogo constante com os alunos; entre outras. É o que verificamos no excerto a seguir.

Primeiro lugar eu acho que você tem que dominar o conteúdo [...] e eu acho que a habilidade de você conhecer a turma, sabendo o grau de dificuldade da turma em relação aquele conteúdo, o que eles realmente precisam saber para que você faça com que eles entendam o que você está dizendo também é importante. [...] Então, eu particularmente, gosto muito de questionar eles, de dizer: “Olha, e aí? Esse conteúdo aqui vocês já viram [...]? Viram? Como que vocês viram? [...] Esse diálogo durante a disciplina eu acho muito importante para você saber exatamente como que você vai abordar aquele conteúdo que você precisa abordar, não é chegar lá na frente e sair vomitando aquele conteúdo.” (D12, 2018, grifo nosso).

Na percepção de D12, a primazia é o domínio do conteúdo, mas ele não se restringe a este saber, explicita claramente a importância de outros aspectos como o estabelecimento de um diálogo com os alunos, de modo a compreender suas dificuldades com a disciplina, e o modo como conduzir o aluno nessa construção do conhecimento. Podemos perceber também que, ao afirmar que “Não é chegar lá na frente e sair vomitando aquele conteúdo”, D12 demonstra respeito aos saberes dos educandos, uma das exigências necessárias à prática educativa, postuladas por Freire (2011).

Nesse sentido, o saber atitudinal permeia toda a relação professor-aluno-conhecimento. Está diretamente relacionado ao comportamento e às atitudes do educador, e, mesmo que correspondam à identidade e personalidade do educador, também podem ser objeto de formação tanto por processos espontâneos como deliberados e sistemáticos. (SAVIANI, 1996; 1997).

Dois saberes ainda emergem na percepção dos docentes não licenciados: o saber pedagógico e o outro associado à necessidade de formação continuada. O saber pedagógico, no sentido dos conhecimentos produzidos pelas ciências da educação (GAUTHIER *et al.* 2013;

SAVIANI, 1996, 1997; TARDIF, 2014), foi identificado nos discursos de D2 e D11. No entanto, aproximou-se mais no seguinte discurso:

Eu leio algumas coisas sobre pedagogia e eu iniciei um curso de pós-graduação sobre gestão e docência no ensino superior [...] esse curso me fez ver que a gente fazia muita coisa errada em sala de aula, então para você ser um bom professor você não necessariamente só precisa ser um bom arquiteto. Isso é bem chocante. Quando você tem uma formação bem técnica e você vai para sala de aula e você não tá acostumada a ver todos os alunos diferentes, você foi estimulado a ter um cliente. Os alunos não são clientes. [...] Sobre os saberes, vou exemplificar numa disciplina, eu dou aula de desenho arquitetônico, não basta só eu saber o desenho arquitetônico se eu não souber transmitir e acompanhar o aluno no processo, então a gente, na nossa formação, não tem nenhum contato com leituras de caráter pedagógico e fui ter essas leituras agora depois que eu virei professora, por interesse pessoal, mas eu acho que elas fazem parte, elas realimentam a gente. (D11, 2018, grifo nosso).

A docente explicita claramente que, para ser um bom professor, não basta dominar o conteúdo técnico, é preciso também conhecer as especificidades que envolvem a educação escolar, os sujeitos e outras questões referentes ao processo de ensino-aprendizagem como um todo. Para ela, o entendimento de que os alunos não são clientes só foi possível a partir das leituras de caráter pedagógico ao iniciar um curso voltado para a área de educação. Isso corrobora com as ideias de Saviani (1996, p. 145), quando ele defende que, para alguém ser educador, é necessário saber educar e, para saber educar, é preciso ser formado para, precisa ser educado para ser educador. Para D11, este saber é inerente ao exercício docente, e é ele que realimenta sua prática.

Já para D2, tanto o saber da experiência no mercado profissional como o saber pedagógico são relevantes para a atividade docente. Contudo, o segundo emerge associado ao “bom senso”. Isso coloca a formação no plano da subjetividade e da personalidade, caracterizando-a como atividade não sistematizada.

Sendo uma escola técnica, então, é essencial que você tenha essa experiência relativo ao mercado profissional, que possa compartilhar com os alunos, de uma forma geral, que tenha atuado em laboratório, pesquisa [...] mas é importante que se tenha pelo menos um bom senso na questão pedagógica, já que normalmente a gente não tem essa formação [...] exige bastante bom senso para atuar direto com o aluno. [...] Eu acho que começa por aí, se você tiver um bom senso você consegue tentar driblar as dificuldades que vão aparecendo. (D2, 2018, grifo nosso).

Essa ideia de que para ser professor basta ter bom senso, tal como explicitamos na seção anterior, foi criticada por Gauthier *et al.* (2013), o qual elenca um conjunto de ideias preconcebidas que vêm sendo disseminadas acerca da docência e precisam ser desmistificadas.

Defendemos a docência enquanto profissão, a qual exige saberes específicos, entre eles os pedagógicos, e, por isso, não se pode ancorar em pressupostos fundados no senso comum.

E, por fim, a formação continuada que, apesar de não se caracterizar como um saber, emerge nos discursos dos docentes não licenciados como sendo uma condição necessária à prática docente, conforme verificamos nos discursos a seguir:

[...] eu acho que é inerente da nossa profissão, estar sempre se atualizando, sempre buscando, sempre com curiosidade, pra poder trazer questionamentos novos à tona para estimular os alunos. (D5, 2018, grifo nosso).

E eu acho muito importante que você tenha disposição de estar sempre buscando outras coisas, [...] às vezes você chega com alguma coisa que você viu no livro, o aluno já viu na internet, três passos à frente e você fica lá, que você não viu aqueles três passos à frente, porque o aluno viu na internet e você está se prendendo àquela metodologia que você viu na sua faculdade há dez anos atrás. (D7, 2018, grifo nosso).

Para mim foi um baque quando eu sai do meu escritório e fui ser professora. Embora eu tenho gostado muito da prática, eu sempre estou tentando me reciclar porque eu sempre acho que eu estou fazendo tudo errado. (D11, 2018, grifo nosso).

Podemos observar, nesses fragmentos, que a ideia de formação continuada, referente às questões da prática de ensino é posta como uma necessidade ao docente, haja vista ser necessário acompanhar o ritmo dos alunos, estimulá-los buscando novas metodologias de ensino, diferente do modelo tradicional passivo. Ao explicitarem a necessidade de estar sempre se atualizando e buscando novidades para estimular os alunos nas aulas e, para melhor conduzir o processo de ensino-aprendizagem, os participantes também estão admitindo a relevância não apenas do domínio do conteúdo, mas dos saberes didático-pedagógicos.

Destacamos o termo “reciclagem” que emerge do discurso de D11, que, apesar de estar associado aos processos industriais de reciclagem do lixo, como postula Alvarado-Prado (1997, p. 88), “Os professores desenvolvem um trabalho social no qual não são convertidos em resíduos da sociedade e muito menos pode-se compará-los com o lixo”. Contudo, o sentido atribuído pela docente, mesmo inapropriado para se referir à necessidade de sua formação continuada, assemelha-se, por um lado à “ausência de” apontando para um necessidade de constante formação; por outro, à de “obsolescência do saber” quando explicita que “Eu sempre estou tentando me reciclar”.

No que se refere aos saberes específicos da docência na EPT, além do domínio do conteúdo ser mencionado por aqueles que iniciaram a docência nessa modalidade de ensino (D1, D2, D3, D6, D8 e D9), o destaque entre os participantes foi o da experiência profissional no setor produtivo – indústrias, empresas, fábricas, seja anterior ao exercício da docência ou

concomitante. Associado a este saber está a necessidade de articulação e conexão com o mercado de trabalho.

No discurso de D4, a experiência profissional de trabalho na área específica em que leciona faz-se necessária para dar maior credibilidade ao seu fazer perante os alunos e concretude aos conteúdos ensinados numa tentativa de articular teoria e prática.

Na Educação Profissional é importante experiência [...] com a atividade a qual você está ministrando aquela disciplina porque, quer queira quer não, os alunos percebem quando o professor não tem experiência, experiência de trabalho com aquela atividade que é desempenhada [...] se faz necessário você ter conhecimento de catálogos de fabricante, de folha de dado de equipamento [...] de unir aquilo que você tá trabalhando, que você só tem quando você tem uma certa vivência trabalhando com aquela atividade. Então, eu diria que é essencial essa experiência prática, quer seja desenvolvida durante o exercício profissional como docente ou quer você tenha uma experiência anterior, mas, no meu entender, é essencial. (D4, 2018, grifo nosso).

Kuenzer (2010), ao discutir sobre a formação docente para EPT, considera essencial para o professor que ministra disciplinas técnicas saiba fundamentar a prática com o conhecimento científico, ou seja, um fazer baseado em um conhecimento teórico, não a prática pela prática. Nas palavras da autora, “[...] não basta a formação teórica, pois ao professor é necessário que domine, para ensinar, como o conhecimento científico fundamenta a prática laboral, conferindo significado e materialidade aos conceitos. (KUENZER, 2010, p. 508).

No que se refere aos saberes específicos da EPT, além do destaque à experiência no mercado de trabalho, emergem também nos discursos dos docentes não licenciados mais 4 tipos de saberes, conforme explicitado no Quadro 12. Desse modo, poderíamos classifica-los em cinco, a saber:

- a) Experiencial;
- b) tecnológico;
- c) contextual;
- d) acadêmico-científico;
- e) saber-fazer – a competência técnico-profissional.

O primeiro, referente à experiência profissional, anterior à docência, no mercado de trabalho na área em que está lecionando; o segundo, correspondente ao domínio de novas tecnologias na atividade de ensino e a construção do fazer tecnológico articulado ao mundo do trabalho. O terceiro, referente ao conhecimento de mundo, local e dos sujeitos da ação educativa incluindo o contexto em que estão inseridos, suas dificuldades reais (extra-escolar). O quarto, associado à experiência enquanto professor pesquisador, do fazer pesquisa e envolver os alunos

nessa atividade. E o quinto, relativo à competência técnico-profissional, a aplicabilidade prática dos conceitos específicos da parte profissionalizante.

Quadro 12 – Saberes docentes específicos da EPT na percepção dos docentes não licenciados e pedagogas do IFPB/*Campus* Cajazeiras (2018)

Principais ideias associadas aos saberes	Saberes	Ocorrências
Estar sempre conectado com o mundo do trabalho; experiência relativa ao mercado profissional e com a atividade a qual se está ministrando a disciplina; ter experiência da prática profissional no mercado; possuir experiência profissional prévia na área em que se está ensinando; formar o pessoal para necessidade atual do mercado.	Experiencial (da prática no mercado de trabalho)	D1, D2, D4, D7, D8, D9, D10, D12.
Entender a construção do fazer tecnológico; entender da tecnologia que envolve o curso e o mundo do trabalho; domínio das tecnologias de ensino.	Tecnológico	D8, P2
Conhecimento de mundo e local; dos alunos e do contexto em que estão inseridos, suas dificuldades reais (extra-escolar).	Contextual	D3
Vivência em termos de publicação, de fazer artigos, publicar (experiência acadêmica de pesquisa).	Acadêmico-científico	D10
Experiência prática técnica; aplicabilidade prática; saberes da prática profissional que envolvem a parte profissionalizante; competência técnico-profissional	Saber-fazer (específico da área técnica)	D1, D4, D7, P1

Fonte: Elaboração própria em 2018.

Apesar da menção a esses saberes, o destaque entre os docentes foi aos saberes da experiência profissional no mercado de trabalho, 8 dos 12 docentes citaram este saber, o que demonstra o desafio de se avançar para além da racionalidade técnica numa perspectiva emancipatória da formação docente para EPT.

Ao sugerir as posturas necessárias ao docente da EPT, Araújo (2010) elenca seis características principais:

O perfil do docente de educação profissional não pode moldar-se à feição de transmissor de conteúdos definidos por especialistas externos, mas compor-se por características em que seu papel de professor se combine com as posturas de: a) Intelectual; b) Problematizador; c) Mediador do processo ensino-aprendizagem; d) Promotor do exercício da liderança intelectual; e) Orientador sobre o compromisso social que a idéia de cidadania plena contém; f) Orientador sobre o compromisso técnico dentro de sua área de conhecimento. (ARAUJO, 2010, p. 487).

Do mesmo modo que o autor concebe o papel do docente nessa perspectiva abrangente, também compreende o ensino como um processo que envolve uma sucessão dinâmica de diferentes estados ou fases de um fenômeno ou de um sistema. Assume também um caráter social e estreita relação como trabalho produtivo, cujas atividades coletivas de seus principais sujeitos, professores e alunos, devem ser orientadas por um objetivo articulado a um projeto social do qual ambos devem estar conscientes. Além disso, as práticas educativas deverão estar sempre subordinadas às práticas sociais mais amplas.

5.2 SABERES NECESSÁRIOS AO PEDAGOGO DO TRABALHO NO CONTEXTO DA EPT: O QUE DIZEM AS PEDAGOGAS?

Vimos na Seção 4, Subseção 4.2, que o pedagogo tem um amplo campo de atuação profissional, sejam em espaços escolares, a exemplo dos IFs e das Universidades, ou não escolares como empresas, hospitais, igrejas, entre outros. No contexto empresarial, encontramos referência a esse profissional como o pedagogo do trabalho (LAUDARES; QUIRINO, 2006).

No âmbito da educação formal, em instituições escolares, o licenciado em Pedagogia pode, além da docência no nível básico, no Ensino Infantil e Fundamental, no nível Superior em disciplinas de caráter didático-político-pedagógico, como Didática, Estrutura e Funcionamento do Ensino, Fundamentos Psicológicos da Educação, entre outras, atuar na Gestão Escolar e/ou na Coordenação Pedagógica. Nos IFs, especificamente, os cargos ocupados, em geral, são: docente, nos cursos superiores de licenciatura; ou técnico-administrativos, enquadrados enquanto Pedagogo ou Técnico em Assuntos Educacionais, os quais compõem a denominada Equipe Técnico-Pedagógica. São, portanto, atividades profissionais de natureza distintas.

O pedagogo que atua no contexto educacional da EPT é também concebido como o pedagogo do trabalho (KUENZER, 2006). Ao mesmo tempo em que este diferencia-se daquele que atua nos espaços empresariais, alguns saberes são igualmente mobilizados por eles em suas

práticas laborais, conforme resultado do estudo empírico realizado por Laudares e Quirino (2006).

Na presente pesquisa, foi possível identificar um repertório amplo de saberes necessários ao pedagogo que atua na EPT, relacionados, de modo geral, ao domínio de conteúdos conceituais, atitudinais e procedimentais. A narrativa de P1 endossa essa afirmativa:

Saber, é... ter conhecimento sobre planejamento é importante para orientar os professores na elaboração dos seus planos, isso tem que tá muito claro, entender de avaliação da aprendizagem, né, pra poder tá intervindo, vendo como é que esses professores estão organizando as avaliações, de relação professor-aluno porque também o tempo todo a gente está a intervir nesses conflitos de sala de aula professor-aluno, entender um pouco, no caso a agente que trabalha com adolescente, entender um pouco sobre essas questões da adolescência, esses conflitos da adolescência [...] Tem que saber um pouco de Psicologia, porque nessas relações a gente precisa se colocar muitas vezes, entender, se colocar no lugar do outro. No caso do IFPB, precisa conhecer a legislação específica para Educação Profissional e Tecnológica, tem que conhecer os documentos internos porque, se você não se apropriar da legislações específicas do *Campus*, [...] os professores o tempo todo estão querendo trabalhar em cima de legislação [...] em todas as situações de sala de aula nos procuram para resolver conflitos, problemas, e a gente tem que tá com a legislação muito bem apropriada, tem que se apropriar bem em todos os sentidos. (P1, 2018, grifo nosso).

Podemos identificar, na narrativa de P1, a menção aos saberes docentes didático-político-pedagógico (MOURA, 2008; 2014), o referente às políticas públicas educacionais e da educação profissional (ARAUJO, 2010), além do atitudinal (SAVIANI, 1996; 1997). No primeiro tipo, as dimensões didática e pedagógica estão explicitadas quando a pedagoga aponta para a necessidade de saber sobre planejamento, avaliação da aprendizagem, relação professor-aluno e Psicologia, para poder intervir na prática docente, caso necessário. Contudo não houve alusão à dimensão política implicada nesse saber. No segundo, a referência ao saber das políticas públicas educacionais e da EPT é expresso ao se destacar a importância do domínio da base legal que rege a EPT e o *Campus*. Já no terceiro, destacam-se a mediação de conflitos interpessoais na relação professor-aluno, por ser uma demanda constante no setor, e a mediação do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que elas orientam o trabalho docente, atendem aos alunos em suas demandas, entre tantas outras atribuições.

Em consonância com P1, P3 cita esses saberes, mas acredita ser relevante também a dimensão política da prática educativa, além disso destaca a especificidade da atuação do pedagogo do trabalho, no âmbito da EPT, no tocante às questões que envolvem o mundo do trabalho, conforme o excerto a seguir:

Saberes necessários? [...] assim, o saber geral, lidar com a questão da educação, entender o processo de ensino-aprendizagem, né, um trabalho pedagógico, além de

você lidar com os alunos, com os professores, tem também a família, você lida com os conflitos. Então, você tem que ter, não sei se é pela minha formação em orientação educacional, eu acho que essa coisa assim de você ter condição de fazer mediação de conflitos e entender da questão do processo de ensino aprendizagem. É...a questão da visão de mundo [...] de formação, qual o entendimento que você tem do aluno, o que que você espera do aluno, como que eu vejo a sociedade, tudo isso, que tipo de aluno que eu tenho, que tipo de aluno que eu vou querer, a questão política é importante, você entender que você não deve formar para submissão [...] que ao sair ele tenha condição de ser um cidadão atuante de forma que ele veja a sociedade como um todo, não se preocupar apenas com si próprio mas ter uma preocupação no geral, com o todo, com o outro, com o mundo, com o universo [...] Mas para questão da Educação Profissional eu ainda diria que a questão de entender da questão do mundo do trabalho, né, os conceitos, as concepções. (P3, 2018, grifo nosso).

No que se refere à dimensão política, P3, ao elencar os três grupos de sujeitos com os quais costuma lidar cotidianamente, a saber, pais, alunos e professores, evidencia sua preocupação com a formação do aluno, a qual deve prepará-lo para o exercício da cidadania. Isso implica refletir sobre quem são esses alunos, qual deve ser sua formação e para que sociedade, o que vai depender do projeto societário que pauta às ações do educador. Por um lado, tem-se o projeto do capital, no qual a educação deve formar para o mercado de trabalho; por outro, o da classe trabalhadora, fundamentado na filosofia da *práxis* e no trabalho como princípio educativo, cujo objetivo é promover a emancipação dos sujeitos, ou seja, o domínio das esferas produtivas-culturais da vida social (ARAÚJO; RODRIGUES, 2010).

Já em relação ao segundo saber, da especificidade do trabalho do pedagogo na EPT, a pedagoga acrescenta ser necessário compreender o mundo do trabalho, os conceitos e concepções a ele relacionados. Apesar de ser recorrente o uso do termo mundo do trabalho como sinônimo de mercado de trabalho, eles não o são. O primeiro, refere-se, sobretudo, à relação de oferta e demanda de mão de obra, baseada na remuneração salarial do empregado e na geração de lucro para o empregador. Já a segunda categoria, mundo do trabalho, pode ser definida como:

[...] o conjunto de fatores que engloba e coloca em relação a atividade humana de trabalho, o meio ambiente em que se dá a atividade, as prescrições e as normas que regulam tais relações, os produtos delas advindos, os discursos que são intercambiados nesse processo, as técnicas e as tecnologias que facilitam e dão base para que a atividade humana de trabalho se desenvolva, as culturas, as identidades, as subjetividades e as relações de comunicação constituídas nesse processo dialético e dinâmico de atividade. (FIGARO, 2008, p. 92).

Consideramos fundamental que se tenha a plena compreensão desse saber, sem o qual não é possível romper os projetos formativos de ajustamento dos trabalhadores à lógica mercadológica do capital e ao atendimento as suas necessidades imediatas.

Para P2, a atuação do pedagogo no âmbito da EPT, exige a apropriação de saberes relacionados à história e à gestão da EPT, às atividades práticas realizadas nos laboratórios; ao currículo integrado e à formação continuada docente.

Eu acho primeiro entender o que é Educação Profissional Tecnológica [...] porque há diferenciações, é uma modalidade que exige diferenciação. Então, entender esse processo de criação e de gestão dentro da Educação Profissional. Outra coisa que diferencia é, eu acho que muito mais do que em outras experiências, entender os trabalhos práticos de laboratório. A Educação Profissional ela tá muito ligada a isso, né, ao fazer. [...] o currículo da Educação Profissional ele tem diferenciações, então hoje a gente pensar o currículo integrado é um saber necessário para quem é pedagogo dentro da Educação Profissional, como ele funciona para que aí você procure trabalhar. E tem o saber mesmo do fazer docência que isso é pra qualquer modalidade de educação [...] eu trabalho com formação de professores dentro da Educação Profissional vou entender que esse professor é um professor que tem uma concepção também diferente, ele vem com uma formação diferente, ele vem para uma estrutura de aula diferente e ele vem para uma estrutura institucional diferente. Então eu tenho que entender também como eu posso trabalhar na formação continuada ou orientar a formação continuada desse docente então também é interessante entender sobre a docência dentro da Educação Profissional [...] A compreensão também sobre quem são os alunos, os sujeitos sociais, que nós temos dentro da instituição para que eu possa realmente estar fazendo uma educação atendendo ao público, então compreender quem é esse meu público, quem é esse meu público dentro da educação profissional nos cursos integrados, quem é o meu público no Proeja, quem é o meu público no subsequente e quem é o meu público na Educação Superior, pra que realmente eu compreendendo quem são esses públicos e compreendendo como acontece a docência ou como deveria acontecer no ideal fazer docência dentro da Educação Profissional [...] (P2, 2018, grifo nosso).

Os saberes específicos da EPT acerca da história e da legislação que regulamentam e orientam as práticas educativas nesse âmbito educacional foram destacados também por P1, no entanto, além disso, P2 considera necessário compreender como funcionam as aulas práticas nos laboratórios, haja vista essa modalidade estar historicamente relacionada ao saber-fazer. Como uma das atribuições desse profissional é a formação continuada docente, esse saber torna-se essencial por possibilitar uma aproximação com a realidade vivenciada pelos docentes em sua prática cotidiana.

Na percepção de P2, faz-se necessária ainda a compreensão da proposta do currículo integrado, que, dentre suas especificidades, estão a forma de organização por eixos tecnológicos e a perspectiva da formação humana integral. Além desses saberes referenciados, P2 não deixa de considerar relevante o saber sobre quem são os sujeitos envolvidos no processo educativo (docentes e alunos) e suas características formativas diversas.

Enfim, o fato de as pedagogas trabalharem com a formação de professores nessa modalidade exige um repertório de saberes próprios da atividade docente, da estrutura e funcionamento do ensino na EPT e das relações interpessoais.

Dito isto, o conjunto de saberes necessários ao pedagogo do trabalho, segundo o discurso das pedagogas participantes da pesquisa, é bastante amplo. Uns apresentam caráter mais geral de sua atuação em espaços formativos, como empresas e instituições de ensino propedêutico; outros, específicos do pedagogo do trabalho na EPT e nos IFs. Nesse primeiro grupo, têm-se os saberes: a) didático-político-pedagógico – o planejamento, a avaliação da aprendizagem e da Psicologia do Desenvolvimento, por exemplo, a adolescência, conhecimento de quem são os sujeitos sociais, inseridos nesse contexto educativo formal; b) atitudinal – a mediação de conflitos emergentes da relação professor-aluno, pais-alunos, professor(a)-pedagogo(a)s. Já no segundo grupo inserem-se os saberes:

- a) do mundo do trabalho;
- b) das políticas públicas educacionais e da educação profissional;
- c) do processo de ensino-aprendizagem que ocorrem nas aulas práticas de laboratório;
- d) das especificidades do processo de ensino-aprendizagem de cada turma/nível ofertado nos IFs;
- e) da história da EPT, da legislação que regem essa modalidade de ensino e demais documentos internos que orientam a prática profissional nos IFs; e,
- f) do currículo integrado.

5.3 DIÁLOGOS (NÃO) FORMATIVOS OU SILÊNCIO?

A discussão realizada, nesta seção, tem como objetivo analisar se a relação/ interação que se estabelece entre os docentes não licenciados e as pedagogas do IFPB/*Campus* Cajazeiras constituem-se diálogos formativos. Para tanto, faz-se necessário esclarecermos, mesmo que de forma sucinta, os conceitos nela implicados: diálogo e diálogo formativo, haja vista considerarmos fundamental buscar uma definição que vá além do sentido usual de diálogo como emissão e recepção de mensagens ou de uma mera conversação entre dois ou mais sujeitos. Desse modo, recorreremos aos estudos de Freire (2016), o qual traz grandes contribuições para os estudos acerca do diálogo, no entanto, não é nossa pretensão esgotar a amplitude e profundidade que envolve o tema.

Na perspectiva de Freire (2016), o diálogo é um fenômeno humano que se revela por meio da palavra, o qual se constitui num movimento constante de ação e reflexão. Não é mero verbalismo ou palavras jogadas ao vento, nem tampouco pode ser comparado à imposição de

saberes de um sobre o outro, mas humanização e transformação recíproca, consiste numa relação de profundo amor ao mundo e aos homens. Nas palavras do autor,

[...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 2016, p. 109).

Contudo, segundo Freire (2016), algumas condições são necessárias para que o diálogo possa constituir-se, a saber:

- a) amor aos homens e ao mundo, não no sentido romântico da palavra, mas como compromisso político com os homens;
- b) humildade, que implica na capacidade de não se considerar melhor que o outro. É também o reconhecer dos próprios saberes e os do outro que juntos buscam saber mais;
- c) intensa fé nos homens, no poder que estes têm de fazer e refazer, criar e recriar, sem distinção;
- d) confiança entre os sujeitos, que se estabelece a partir das três condições anteriores;
- e) esperança, que compreende a própria essência da imperfeição dos homens e os conduz à busca permanente de ser mais na comunicação entre os homens, o que é diferente do cruzar de braços e esperar; e, por fim,
- f) o pensar crítico, o qual percebe a realidade como processo dinâmico e em constante transformação e não a aceitação de uma realidade estática e normalizada.

Para Scorsolini-Comin (2014), o diálogo, a partir de Freire (2016), é um “[...] instrumento de transformação social ao aproximar diferentes realidades e promover o reconhecimento do homem em seu semelhante, de modo a solidarizar-se com outrem e não estabelecer uma relação de dominação. A relação de cooperação deve ser priorizada como condutora do diálogo.” (SCORSOLINI-COMIN, 2014, p. 253). Enfim, diálogo é esse elemento humanizador, por meio do qual os homens ganham significação enquanto homens, conseqüentemente, transformam realidades. Esta é a concepção de diálogo que sustenta nossas discussões.

Diante do exposto, o que vem a ser diálogo formativo? Na perspectiva freireana, compreendemos diálogo formativo como o encontro/interação entre sujeitos, sobretudo

distintos, que na intersecção de seus saberes transformam a si mesmos e a realidade existente. É aprendizado constante e (trans)formação recíproca. Assemelha-se ao conceito de diálogo autêntico em Freire (2016), o qual compreende “[...] reconhecimento do outro e reconhecimento de si, no outro – é decisão e compromisso de colaborar na construção do mundo comum.” (FREIRE, 2016, p. 28).

No caso dos participantes da pesquisa, pedagogos e docentes não licenciados, de formação e função marcadamente distintas, o diálogo formativo ocorre quando, na interação estabelecida entre esses sujeitos (no encontro do eu com o outro), há transformação de ambos num constante movimento de ação-reflexão.

Dito isto, o caminho percorrido para analisarmos se a relação/interação que se estabelece entre os docentes não licenciados e as pedagogas do IFPB/*Campus* Cajazeiras constitui-se em diálogo formativo foi questioná-los sobre as principais dificuldades no exercício da docência, sobre as formas de enfrentamento e se buscam apoio ou ajuda de alguém diante dessas questões. Na ocasião, o setor pedagógico ou as pedagogas poderia(m) não emergir no discursos dos docentes. Então, a questão do diálogo foi retomada posteriormente de forma direta.

Questionados acerca de suas dificuldades enquanto docentes, em temas relacionados ao fazer cotidiano; tais como o planejamento, a avaliação, a metodologia, entre outros, nem todos relataram dificuldades, conforme relatado por D4. No entanto, outros sinalizaram serem desafiadoras as questões referentes à avaliação da aprendizagem, tal como aponta D9.

Não me vem à mente nenhuma dificuldade que não seja próprio da atividade. Então, eu não visualizo uma dificuldade que não seja esperada da atuação profissional. [...] esperada aquilo que se é próprio do dia-a-dia de dar aula, de você lidar com alunos que tem interesse, alguns não tem interesse, mas isso não, do meu ponto de vista não é uma...é...eu não vejo como dificuldade, porque é próprio da atividade.[...] É que nem você esperar que, para o médico, fazer uma cirurgia seja uma dificuldade cortar com o bisturi, não é, é próprio da atividade profissional. Então, assim, eu não consigo visualizar, eu não tenho tido dificuldades além do que é normal, talvez... Ah, existe uma, às vezes, a falta de material pra você poder ministrar aula, tanto material de consumo [...] quanto de estrutura de laboratório. (D4, 2018, grifo nosso).

Atividades de avaliação. Eu sempre acho que que tá faltando alguma coisa, que eu não estou avaliando da maneira que, assim, que eu consiga extrair ao máximo do aluno. As vezes tem aquele aluno que você vê assim: “Pô, a pessoa vai bem nas aulas e tudo, presta atenção, mas chega na hora de aplicar algum instrumento de avaliação a pessoa se confunde numa coisa”, aí eu sempre sinto que posso melhorar nisso. (D9, 2018).

Para D4, as atividades inerentes à profissão, como a capacidade de “[...] lidar com alunos que têm interesse e alguns que não têm interesse”, correspondente ao saber atitudinal (SAVIANI, 1996, 1997), não são dificuldades, por ser inerente à profissão. Ao passo que, “a

falta de material de consumo e de estrutura de laboratório” são entraves para seu fazer. Esse docente considera como problemas, elementos que lhe são externos, não dizem respeito às habilidades/aptidões do docente. Podemos inferir, a partir do exposto, que o docente considera a existência de saberes inerentes ao exercício da docência, os quais devem ser adquiridos anteriormente à prática, haja vista a dificuldade só se configurar quando a atividade é desenvolvida fora do contexto que lhe é próprio. Utilizando o exemplo citado por D4, seria inconcebível para um médico cirurgião que o uso do bisturi fosse considerado uma dificuldade, pois essa é uma ferramenta básica para tal atividade. Nessa lógica, não deveria ser inconcebível também que um professor exerça a atividade docente sem as ferramentas necessárias para tal? E quais seriam essas ferramentas? Na perspectiva de profissionalização da docência, citamos uma, dentre outras discutidas ao longo dos capítulos, os saberes didático-pedagógicos. A ausência desses saberes na formação dos que exercem a docência, seja em qual nível for, ou até mesmo se pensar que podem ser adquiridos apenas na prática, dissociada da teoria, acarreta prejuízos no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, conseqüentemente, na qualidade do ensino e na formação dos futuros profissionais. Seria o mesmo que habilitar o médico a fazer uma cirurgia sem os saberes que lhes são inerentes para tal procedimento.

Quando questionado acerca do diálogo com as pedagogas do IFPB/*Campus* Cajazeiras, se, em algum momento, ele havia procurado o setor ou sentido necessidade dessa ajuda/apoio da equipe da COPED, do docente afirma:

Não, nunca pedi, nunca solicitei apoio de/ nem solicitei nem recebi oficialmente. [...] Necessidade sim. Necessidade sim. Necessidade na realidade com alunos com deficiência, porque eu nunca tive um aluno com deficiência, razão pela qual também nunca solicitei apoio. Mas eu sei que na prática como docente eu visualizo que se eu enfrentar alunos com determinadas deficiências eu terei dificuldade. (D4, 2018, grifo nosso).

Apesar de o docente ter afirmado não ter tido nenhuma dificuldade em sua prática que já não fosse característica da profissão, demonstra fragilidades na formação no campo da educação inclusiva e, mesmo não tendo se deparado ainda com essa realidade em sala de aula, constitui-se, para ele, num grande desafio. Outro aspecto relevante que podemos extrair do discurso de D4 é o fato de ele explicitar que, mesmo não solicitando esse apoio também não o recebeu oficialmente. Há, portanto, nessa expressão, reciprocamente, pouca abertura para o diálogo entre pedagogas e docentes, ao mesmo tempo, uma queixa por parte do docente no sentido de que a ação poderia ter partido da instituição independentemente de sua procura.

Estabelece-se uma situação de não diálogo. Nesse caso, alguém precisaria enunciar a primeira palavra para que houvesse a possibilidade de se iniciar um diálogo.

Para D9, o desafio constante tem sido a avaliação da aprendizagem. Na concepção dele, os instrumentos utilizados não conseguem mensurar o nível de aprendizagem real dos alunos, haja vista observar que o desempenho demonstrado por determinados estudantes frente a um instrumento avaliativo ser inferior ao apresentado durante as aulas. De fato, a avaliação configura-se em um dos fatores de exclusão escolar. Uma alternativa à avaliação classificatória é proposta por Hoffmann (2009), a avaliação mediadora, a qual consiste em “Ação, movimento, provocação, na tentativa de reciprocidade intelectual entre os elementos da ação educativa. Professor e aluno buscando coordenar seus pontos de vista, trocando idéias, reorganizando-as.” (HOFFMANN, 1991, p. 67).

Assim como D4, D9 não costuma dialogar com o setor pedagógico da instituição diante das questões que a prática docente suscita, por exemplo, no caso da avaliação da aprendizagem dos alunos. Apesar da constatação do não diálogo, expressa uma possível aceitação caso viesse a acontecer uma intervenção da equipe em sua prática pedagógica quando afirma: “Apoio nas práticas em sala de aula, não. Assim, não sei se isso deveria partir de mim para solicitar, mas nunca tive nenhum tipo de intervenção, intervenção até no bom sentido da parte pedagógica nas minhas aulas.” (D9). Verificamos que o docente também indaga-se acerca de quem deve partir a iniciativa da interação.

A falta de habilidade para conduzir o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE)¹¹ emergiu também no discurso de outros docentes (D6, D7, D8, D10). A narrativa a seguir evidencia isso.

A dificuldade que eu achei mesmo foi esse ano, eu tive aluno especial e aí eu realmente não sabia como lidar com ele, porque ele não acompanhava junto com o restante da turma, né, então ele tinha mais dificuldade de compreender, precisava de mais tempo e eu não sabia o que fazer, não sabia se eu parava a aula para tentar ficar explicando para ele ou seguia em frente e explicava pra ele em outro momento. Então, assim, a gente não teve, eu não tive essa formação e nem sequer a informação da pedagogia, então quando eu cheguei na sala estava o aluno lá. (D8, 2018, grifo nosso).

D8 demonstra que o fato de não saber mediar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com NEE, o que para ela está atrelada tanto a sua falta de conhecimento sobre o assunto proveniente da formação inicial quanto à não (in)formação do setor pedagógico, antes

¹¹ Nomenclatura utilizada de acordo com a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989 e o Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.

do contato inicial com o aluno, o que para ela foi uma surpresa. Diante de tal dificuldade, foi o próprio aluno quem a conduzia no processo de ensino-aprendizagem de modo que os conteúdos pudessem ser por ele compreendidos e acessíveis. O relato da docente explicita o modo como ela enfrentou essa problemática.

E então, porque na mesma turma foram dois, né. Um era deficiente visual e o outro tem um a deficiência além física, né, ele anda de cadeira de rodas, ele tem a deficiência cognitiva. Então, com o com deficiência visual, eu, conversando com ele então ele me ajudou, que tipo de material eu precisava fazer com ele [...] porque foi o próprio aluno que me informou do NAPNE¹² pra mandar, se precisasse mandar alguma material com antecedência para NAPNE que eles faziam e entregava para ele em Braile, ou se entregasse para ele digital, porque ele andava sempre com o computador, se entregasse para ele digitalmente ele conseguia com o leitor de tela [...] aí ele me ajudou. Já na questão do outro aluno que tinha uma deficiência assim cognitiva [...] não sei como é exatamente o nome certo, aí realmente foi mais difícil, porque eu acabei percebendo assim que eu fui cortando assuntos pra ele, de cobrar pra ele nas provas, mas não tive uma real orientação, e ele mesmo tinha um pouco de dificuldade de dizer porque ele dizia que ele queria ser cobrado como os outros, embora ele não conseguisse acompanhar. Aí eu não sabia o que fazer nesse caso. (D8, 2018).

Na ocasião, a docente foi questionada se diante dessa ou de outras dificuldades ela não havia procurado ajuda/apoio da equipe da COPED. D8 afirmou que recorreu ao setor em duas situações específicas apenas, contudo, o diálogo não foi estabelecido entre as partes e a lacuna da formação permanece. É o que podemos verificar no seguinte fragmento da entrevista

[...] Então, eu procurei a pedagogia até... o que eles explicaram foi questão de prazo que ele tem, se eu não me engano 50 % a mais de prazo, se estipulasse um prazo pra turma desse um prazo maior pra ele, mas assim nessa questão da sala de aula mesmo, de como dá o assunto, realmente não. [...] eu acho assim que só fui mais justamente com o caso dos alunos especiais e eu acho que eu fui também para tirar dúvida em questão das coisas da norma, sobre reposição [...] fora isso não." (D8, 2018, grifo nosso).

A orientação foi dada, mas a necessidade da docente não foi suprida, haja vista sua dificuldade estar em como ensinar aquele aluno que apresentava uma particularidade específica diante dos demais. Essa demanda de formação no campo da inclusão aplica-se não apenas no contexto da EPT, conforme explicitado por D8, mas no âmbito da educação básica e superior como um todo, uma vez que a inclusão não significa apenas inserção numa sala de aula regular

¹² Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), cujo objetivo é de coordenar ações pedagógicas, culturais e administrativas a fim de garantir o acesso e a permanência dos alunos com necessidades específicas. (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA, 2018).

e, tampouco, integração do sujeito no espaço escolar. É preciso, entre outros aspectos, promover movimentos pedagógico-curriculares que envolvam todos os alunos e que respeite suas singularidades (DORZIAT, 2007) e a valorização e formação continuada dos professores (MANTOAN, 2003).

Já entre os docentes que pontuaram como dificuldade o fato de atuar concomitantemente nos diferentes níveis e ofertas de cursos no âmbito da EPT, D5 explicita que

[...] realmente eu acho que a maior dificuldade que eu tive no início foi entender o perfil de cada turma. O da graduação, por incrível que pareça, foi o que eu acho que... me surpreendeu, porque foi o que eu menos tive trabalho pra me adaptar. Eu acho que justamente por conta do perfil do aluno [...] eles terminam que também dão um jeito de se adaptar à sua maneira de dar aula [...] Já no Ensino Médio não é bem assim, e no Proeja também não funciona bem assim não. Eu mesmo tive muita dificuldade no Proeja porque eu tinha que fazer uma aula muito didática e eu tive um trabalho maior ainda na hora de aplicar as avaliações. Tentei de todo o tipo/ fazer a avaliação pro Proeja foi uma dificuldade enorme, porque provas não adiantavam, seminário não adiantava. (D5, 2018, grifo nosso).

Para D5, entender o perfil de cada turma é um problema, pois, cada nível possui suas especificidades exigindo-se do professor “adaptação” ao perfil do aluno quanto à forma de conduzir o processo de ensino-aprendizagem, o que envolve os saberes pedagógicos e os didático-curricular. No entanto, o docente destaca que sua maior limitação é atuar no Proeja, sobretudo, quanto na utilização de metodologias e formas de avaliação mais adequadas para esse público. Moura (2014), em seus estudos sobre formação docente para EPT, tem sinalizado essa necessidade de preparar os docentes no campo da educação de jovens e adultos, devido, entre outros fatores, às particularidades dos alunos da educação de jovens e adultos.

Se, de uma lado, D5 sente dificuldades de trabalhar com alunos da EJA; por outro lado, relata não ter nenhuma dificuldade com relação ao Ensino Superior, sendo mais fácil se adaptar a esse nível de ensino, devido ao perfil do aluno que também tem mais facilidade de adaptar-se à metodologia proposta.

A forma com a qual o docente costuma lidar com os desafios que emergem de sua prática pedagógica tem sido por meio do diálogo com os próprios alunos, como também explicitado por D8, e do diálogo com os pares, o que foi recorrente nos discursos de D3, D5 e D12. As narrativas a seguir exemplificam bem essa afirmativa:

Eu sou muito aberto com os alunos, eu geralmente pergunto aos alunos mesmo, não na sala de aula [...]eles ficam meio inibidos de falar alguma coisa, mas sempre que tem a oportunidade no pátio e tal, tem um grupinho de aluno conversando e em algum momento [...] Depois que passou a disciplina que aí também ele já não tem o peso de dizer alguma coisa [...] E aí eu sempre escuto esses *feedbacks* para tentar dar uma melhoria e converso muito com os colegas, né. Converso com professores de outras

disciplinas pra saber o que que eles tão fazendo, se dá pra aplicar se não dá, se dá pra melhorar, eu procuro sempre vê o que eles estão fazendo pra tentar fazer o que dá certo também. (D5, 2018, grifo nosso).

Então, a gente não tem esse apoio oficial [...] então, às vezes, quando eu tenho dificuldade eu procuro outro professor e vejo, é...as vezes até de vê o nível daquele conteúdo que eu vou dar, por exemplo, numa aula prática, eu posso abordar aquele conteúdo que no meu ponto de vista está adequado e às vezes eu pergunto, tem o professor D1, por exemplo, é bastante... a gente conversa bastante e ele também pede opinião das disciplinas dele e tal, eu opino, e por isso a gente tem essa abertura [...] de olhar, de dizer: “Ei, o que tu acha disso aqui? Tá muito difícil? Tá muito...” porque oficialmente a gente não tem esse apoio [...] nem de conteúdo técnico e nem da parte pedagógica [...] e às vezes a gente sente a necessidade, mas oficialmente a gente não tem esse apoio. (D12, 2018).

D12 explicita também que costuma sondar com os docentes das disciplinas afins do período anterior, para saber os conhecimentos prévios dos alunos e também dar o *feedback* ao docente acerca das lacunas percebidas e, do período posterior, para saber como os alunos estão chegando, o nível de aprendizagem deles, e assim (re)pensar/fazer sua prática.

Ainda sobre as dificuldades dos docentes não licenciados, D1, D2, D11 e D12 relatam dificuldades acerca do ensino nos cursos de nível médio técnico subsequente. Uns associando suas dificuldades às dos alunos, conforme os fragmentos de textos a seguir.

As dificuldade que eu tenho aqui elas são dificuldades bem comuns, né: a falta de bases dos alunos, você tem que ficar amarrado a um determinado nível da disciplina porque se você subir um pouquinho mais os alunos não conseguem acompanhar [...] Eu vivo meio que nesse dilema, sabe, entre o que é e o que deveria ser e como eu faço pra ser como deveria ser. (D1, 2018).

Eu tenho aqui as disciplinas, a maioria que eu leciono é para o pessoal da noite, para o pessoal que faz o Técnico Subsequente, sem ser integrado ao Ensino Médio. Então com esse pessoal é que tem as maiores dificuldades, mas eu vejo que as dificuldades envolvem muito é...fica limitado ao nosso horário, nosso tempo de trabalho com os alunos, então, acho que essa limitação é a principal dificuldade. (D2, 2018).

Para D1, a falta de base dos alunos é um de seus dilemas, porque não lhe permite avançar com os conteúdos em um nível desejado. Já D2 explicita que a interação com o aluno nessa forma de oferta é limitada ao espaço da sala de aula, por isso, eles sentem mais dificuldades, conseqüentemente, o que vai exigir do docente uma melhor otimização do tempo e espaço de ensino-aprendizagem. Em relação às estratégias de enfrentamento dos problemas de sua atividade docente, D2 procura focar nas atividades práticas de laboratório para minimizar as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos.

D1, por sua vez, encontrou apoio na CEAP, revelando aprender muito por fazer parte dessa comissão. Nas palavras do docente,

O apoio que eu tenho é por participar de uma comissão, aqui no *Campus*, é uma comissão junto com o setor pedagógico e alguns professores que estão direcionados pra estudar estratégias metodológicas para o ensino profissional, então é esse o apoio que eu tenho, eu aprendo muito por fazer parte dessa comissão [...] (D1, 2018).

Ou seja, o docente não costuma dialogar diretamente com a equipe pedagógica, mas sim com a comissão a qual possui representatividade das pedagogas e de seus pares. Ambos, a partir de um objetivo comum, dialogam em busca da melhoria no processo de ensino-aprendizagem e formação coletiva.

P1 corrobora a afirmativa de D1, quando explicita

[...] a minha participação na comissão ela é uma coisa engraçada, [...] eu fui mais para defender o setor, porque assim, quando eu soube, na verdade iam formar essa comissão só com os engenheiros, era uma comissão de educação e aperfeiçoamento profissional com os engenheiros, e aí nossa coordenadora disse: “Mas espera aí, como é que vão fazer uma comissão de educação e não vão convidar nenhum pedagogo?” Mas a gente já sabia da dificuldade que a gente tinha de se relacionar com os engenheiros por eles não aceitarem os conhecimentos pedagógicos que a gente já senti isso nas elaborações dos projetos de curso [...] geralmente a participação dos pedagogos ela fica, cada intervenção que a gente faz, porque eles dizem assim, nos projetos de curso: “Vamos fazer o esqueleto depois a gente enche com as carnes.” Os engenheiros eles dizem isso e nós pedagogas a gente não entende que começa por aí um projeto [...] A gente insistiu de participar, insistiu, eles nem queriam muito [...] tanto é que a gente foi, eu fui, [...] E aí fomos ajustando, ajustando, e a comissão se fortaleceu e hoje a gente não consegue mais se ver, né, hoje o trabalho dos engenheiros conosco, o trabalho da coordenação pedagógica ficou mais organizado nos eventos, nas formações, porque eles são muito práticos, eles usam bem o computador, eles são criativos na tecnologia. (P1, 2018).

Ambos (D1 e P1) expressam ter havido aprendizagem e (trans)formação após diálogo estabelecido entre os membros da comissão, além de ter promovido o reconhecimento do outro e de seus saberes, características presentes no diálogo formativo.

Já D11 foi a única que relatou buscar apoio do setor pedagógico da instituição diante de sua dificuldade para lecionar no curso técnico de nível médio subsequente, de modo que o diálogo formativo foi estabelecido. O fragmento da entrevista a seguir demonstra essa afirmativa.

[...] eu busquei muita ajuda aqui por causa do ensino da noite, porque eu entrei/ do mesmo jeito que eu entrava para dar aula animada com mil ferramentas e tudo mais e ainda assim eles viviam deprimido. E [...] eu comecei a ver que o que eu sabia fazer não era suficiente [...] eu trabalhei muito com a pedagoga da noite [...] sobre o curso técnico de edificações noturno¹³. Ela foi a que mais me deu apoio, porque pela manhã e com a engenharia civil o que eu fazia estava funcionando [...] eu estou sempre indo ali, principalmente agora que sou coordenadora, [...] têm muitas práticas que já são

¹³ Curso Técnico Subsequente ao Ensino Médio em Edificações.

instituídas no IF para acontecer entre o coordenador e o pedagogo como, por exemplo, os conselhos de classe, então já vem no Regimento que isso tem que acontecer, então é difícil você ficar alheio ao trabalho da pedagogia [...]” (D11, 2018, grifo nosso).

Nessa construção, a humildade expressa pela docente D11 ao admitir que precisava de ajuda, já que o que estava fazendo não era o bastante para que seus alunos despertassem o desejo pelo aprendizado, serviu como o elemento constitutivo do diálogo, uma vez que “[...] como encontro dos homens para tarefa comum de saber, se rompe, se seus polos (ou um deles) perdem a humildade.” (FREIRE, 2016, p. 111). Para a docente, é difícil ficar alheia ao trabalho da pedagogia, principalmente, diante da sua participação em conselhos de classe e da coordenação de curso.

Nessa direção, o discurso de D5 corrobora essa afirmativa de D11, quando pontua que sua participação como membro do Colegiado o aproximou da pedagogia enquanto campo de conhecimento, mesmo que ele nunca tivesse buscado o setor para compartilhar de suas dificuldades.

Não, na verdade não é rotina não. Eu particularmente tive bem mais contato com o pessoal da pedagogia porque desde quando eu cheguei eu entrei no colegiado e no NDE. Então, por ser membro do colegiado e do NDE, o NDA agora eu não lembro...o colegiado eu sei que com certeza tem a participação de um pedagogo [...] mas o NDE terminou me trazendo muita coisa da pedagogia. (D5, 2018).

Para D5, se não fosse sua participação nesses espaços não teria interação com as pedagogas sobre esse tipo de conteúdo/discussão de cunho pedagógico.

De modo geral, os docentes não costumam dialogar com o setor pedagógico da instituição diante de suas dificuldade na prática de ensino, o que foi explicitado por D3: “Não, nunca procurei o setor pedagógico [...] nunca compartilhei minhas dificuldades também não”. Para D12, esse contato ocorre em situações como: “[...] o que a gente interage com uma pedagogia é... sei lá, o aluno foi pego colando aí você abre um chamado e leva lá, para registrar o caso, mas assim, de apoio didático, do conteúdo da disciplina etc, não.”

Dito isto, os desafios da prática docente que emergiram nos discursos dos participantes, ora aparecem associadas não às dificuldades do docente e, sim, a do alunos, quanto ao baixo nível de aprendizagem ou à falta de conhecimentos básicos que envolvem a disciplina A ou B; ora voltadas às questões didático-pedagógicas e demandas que envolvem o ensino no geral, a exemplo da inclusão. Além disso, foram pontuados aspectos específicos do ensino na EPT: a falta de formação para atuar no Proeja, no Subsequente e nos diferentes níveis e modalidades de ensino que são ofertados nos IFs, entre outras.

As principais dificuldades apresentadas pelos docentes em sua prática pedagógica, foram:

- a) falta de base dos alunos (do subsequente);
- b) algumas particularidades do *Campus*, como o fato de os alunos serem do interior e dependerem de transporte público, o que dificulta a possibilidade de aulas extras;
- c) utilização de metodologias que despertem a atenção e o interesse dos alunos, melhorem a relação aluno-professor e atendam à diversidade de perfis em sala de aula;
- d) esporadicamente, a falta de material de consumo e estrutura de laboratório atrapalha o trabalho;
- e) necessidade de manter-se atualizado na área técnica e com o mercado de trabalho;
- f) falta de experiência na área de ensino, o estágio docente, por exemplo, e de conhecimentos sobre outras áreas como a pedagogia e a psicologia que ajudem na prática pedagógica;
- g) formação para lidar com a inclusão de alunos com NEE;
- h) criação de um contexto ou ambiente que promova a motivação dos alunos para aprender; fazer com que os alunos compreendam os conteúdos mais abstratos e sua aplicabilidade prática;
- i) utilização de formas de avaliação que consigam extrair o máximo do aluno;
- j) conhecimento do aluno e emprego de metodologias que atendam aos diferentes perfis de aluno/turma;
- k) concomitância na atuação nos diferentes níveis/modalidades ofertados nos IFs: técnico subsequente, técnico integrado, tecnólogo e bacharelado, sobretudo subsequente e Proeja.

Alguns desses entraves relatados, os docentes fazem referência aos saberes por eles mobilizados e/ou considerados necessários para o exercício da profissão, ao mesmo tempo que também apontam para conteúdos formativos que devem figurar nos cursos/propostas de formação continuada. Um deles é o núcleo estruturante referente ao saber didático-político-pedagógico e o outro, os saberes específicos da EPT, como visto em Moura (2008, 2014), Araujo (2008) entre outros.

Quanto às formas de enfrentamento, foram identificadas:

- a) participação como membro da CEAP;

- b) atividades práticas nos laboratórios (no que se refere às dificuldades dos alunos dos cursos subsequentes);
- c) palestras realizadas pela CEAP;
- d) várias pesquisas na *internet*;
- e) diálogo entre os pares, principalmente com os que têm mais experiência na docência e no mercado de trabalho e/ou dividem casa/apartamento;
- f) diálogo com os alunos;
- g) ajuda de monitores dentro da sala ou do próprio aluno (em relação à dificuldade de conduzir o ensino com os alunos com NEE) e a realização de aulas extras;
- h) mudança na forma de avaliar, conforme percebe que os resultados não foram satisfatórios e nas experiências anteriores;
- i) exercício constante da paciência; (re)planejamento de metodologia de ensino, a partir dos resultados obtidos na avaliação da aprendizagem;
- j) utilização de ferramentas tecnológicas em sala de aula e novas metodologias de ensino.

A partir dos discursos dos participantes identificamos, ainda, a configuração de alguns entraves ao estabelecimento do diálogo entre docentes não licenciados e pedagogas. Por exemplo, há um estigma estabelecido de que a pedagogia sempre defende o aluno ficando contra o professor (D1, P1). Segundo os docentes entrevistados, existe a responsabilização do docente pelo fracasso do aluno, mas não pelo sucesso, ou seja, o setor pedagógico fiscaliza o professor, mas o trabalho deste não é valorizado. Além disso, ainda segundo os entrevistados, a pedagogia possui um discurso muito teórico, sem aplicabilidade prática. Contudo, verificou-se no discurso de D1 o reconhecimento também de falhas de comunicação por parte dos docentes devido à falta de determinados conhecimentos relacionados aos aspectos legais/normativos, como é o caso do regulamento de ensino da instituição.

Enfim, verificou-se que, num primeiro momento, nenhum docente relatou buscar ajuda ou apoio da equipe pedagógica do *Campus* diante de suas dificuldades na prática pedagógica. Entretanto, quando questionados diretamente sobre alguma possibilidade de diálogo com o setor, três (D8, D11 e D5) docentes relataram ter interagido em algum momento de sua carreira com as pedagogas, uma de maneira muito tímida e sem muito êxito (D8); outra, por meio da inserção como membro do Colegiado (D5); e outra de forma exitosa no qual configurou-se num diálogo formativo (D11), além do diálogo formativo entre os membros da CEAP (D1, P1, P2). Nas duas situações, o contato inicial partiu dos docentes e não da COPED, como foi explicitado

por D8 e D11. Houve também quem nunca procurou o setor, mas que sente essa necessidade ou procuraria caso sentisse (D4).

5.4 A (DES)CONTINUADA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOCENTE: ESPAÇOS E LUGARES CONSTITUIDOS

Nessa seção, apresentaremos a percepção dos participantes desta pesquisa, docentes não licenciados e pedagogas, sobre como se tem configurado a formação continuada desses profissionais no âmbito do IFPB/ *Campus* Cajazeiras, bem como os espaços e lugares formativos constituídos.

Tal formação, conforme vimos discutindo, configura-se como uma necessidade uma vez que esses profissionais não foram preparados para atuar nesse campo educacional. Os docentes não licenciados, apesar de não terem sido formados para o exercício da docência, exercem essa função nas disciplinas das áreas técnicas profissionais em virtude das especificidades acadêmico-curriculares das instituições de EPT. O(a)s pedagogo(a)s também não obtiveram formação inicial no campo da EPT, e, apesar de seu papel na formação do estudante ser diferente daquele que exerce a docência, sua ação mediadora das relações professor-aluno-conhecimento influencia a materialidade desse processo de forma significativa.

Para fundamentar a reflexão e análise das possibilidades de ações e propostas de formação continuada para esses dois grupos, consideramos os dispositivos legais que tratam da formação dos profissionais do magistério, LDB (1996) e DCN (2015), e autores que estudam a temática, Freire (2011), Imbernón (2010), entre outros, conforme discussão realizada na seção 3, além das demais referências no campo da formação docente para EPT, tais como Araujo (2008), Kuenzer (2010, 2006), Machado (2008) e Moura (2008, 2014).

A formação continuada implica educação permanente, cuja relação é expressa por Freire (1997) num sentido da condição de inacabamento do ser humano e de sua consciência desse inacabamento. Envolve as dimensões socioafetivos e culturais dos sujeitos (GATTI, 2003), a condição de protagonista do processo (IMBERNÓN, 2010), o constante exercício de reflexão crítica sobre a prática e o diálogo (FREIRE, 2011). Compreende ainda dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, além do repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores (BRASIL, 2015).

De acordo com as DCN (2015), a principal finalidade dessa formação consiste na reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e

político do profissional docente, podendo assumir diferentes formatos, tais como: atividades de pesquisa, grupos de estudo, reuniões pedagógicas, cursos e programas diversos, extensão, especialização, mestrado, doutorado entre outros. Esses, com base nos estudos de Cunha (2008), podem ser caracterizados como espaços de formação docente, que potencialmente podem se transformar em lugares e estes lugares em territórios.

Em se tratando da legislação específica do IFPB, o Projeto Político-Pedagógico Institucional (PPI¹⁴) aponta a formação de docentes para a EPT e a formação continuada de seus servidores como um dever da instituição de ensino, nela envolvendo a dimensão didático-pedagógica. Ou seja,

O IFPB deverá propor um programa permanente de formação de professores para a EPT, seja em cursos de licenciatura ou pós-graduação, tanto para seus próprios servidores, quanto para a comunidade externa. Além disso, o IFPB deverá promover a formação continuada de seus servidores, incentivando a oferta de cursos que envolvam os aspectos relacionados à atuação didático pedagógica, bem como proporcionar condições para a consecução de estudos complementares dos servidores. (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA, 2015, p. 69).

Instituir uma política de formação continuada para os profissionais do IFPB também é elencado como um dos objetivos nas Diretrizes Gerais do Ensino do PDI (2015-2019) da instituição. No entanto, encontra-se regulamentada pela Resolução nº 112, de 10 de Abril de 2017, do Conselho Superior, que dispõe sobre a Política de Capacitação/Qualificação dos servidores docentes e técnico-administrativos do IFPB.

No Art. 2º, estão definidas as modalidades e os conceitos dessa política, cuja materialização pode assumir duas formas: qualificação ou capacitação.

A primeira consiste no “processo de aprendizagem baseado em ações de educação formal, por meio do qual o servidor adquire conhecimentos e habilidades, tendo em vista o planejamento institucional e o desenvolvimento do servidor na carreira.” ((INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA, 2017, p. 1). Nessa, incluem-se os cursos de: graduação (bacharelados, licenciaturas e tecnológicos); pós-graduação *lato e stricto sensu* (Especialização, mestrado e doutorado) e os de pós-doutorado ou estágio pós-doutoral.

A segunda corresponde ao “processo permanente e deliberado de aprendizagem com o propósito de contribuir para o desenvolvimento de competências institucionais por meio do

¹⁴ Inserido no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI/2015-2019).

desenvolvimento de competências individuais.” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA, 2017, p. 2). Conforme o referido documento, são exemplos desse tipo de formação:

- a) Cursos para desenvolvimento e atualização;
- b) Treinamento em serviço;
- c) Grupo Formal de Estudos;
- d) Estágio Profissional;
- e) Intercâmbio técnico-científico ou profissional com outras instituições de ensino, pesquisa e extensão.

Além desses, incluem-se os eventos de curta duração como congressos, encontros, seminários, entre outros.

Esse conjunto de ações compreendem espaços de formação continuada no âmbito do IFPB. No entanto, não há menção à reunião pedagógica ao encontro pedagógico/semana pedagógica como espaço/lugar permanente de ação-reflexão-ação das práticas pedagógicas. Têm-se, por sua vez, a definição de: “Encontros: reuniões estabelecidas à luz de uma mesma categoria profissional na promoção de debates acerca de temas relevantes, atuais e polêmicos em suas respectivas áreas de atuação. (IFPB, 2017, p. 3). Contudo, a dimensão não foi explicitada.

5.4.1 Encontro Pedagógico: espaço de formação continuada docente

O local de trabalho e as instituições de educação básica e superior, neste caso o IFPB/*Campus* Cajazeiras, são espaços de formação inicial e continuada legalmente instituídos (BRASIL, 2013). Esse espaço macro, abarca, entre outras possibilidades, a reunião pedagógica, encontro pedagógico/semana pedagógica. Apesar de apresentarem semelhanças quanto às questões de cunho didático-pedagógico a serem tratadas/discutidos, os termos diferenciam-se quanto a sua periodicidade.

Nessa direção, Torres (2007) considera a reunião pedagógica como uma oportunidade de coordenadores pedagógicos e docentes discutirem, no coletivo, questões que emergem da prática cotidiana buscando alternativas de enfrentamento. Há, portanto, uma socialização de saberes. A semana pedagógica ou encontro pedagógico, por sua vez, caracteriza-se como “[...] um momento coletivo voltado à toda comunidade escolar e que dá início ao semestre letivo” (SILVA, R. M., 2018, p. 77).

O Encontro Pedagógico foi, por unanimidade dos participantes da pesquisa, a principal atividade de formação continuada docente, pedagógica, ofertada pela instituição, conforme exemplificado nas narrativas a seguir:

O que tem são os encontros pedagógicos, são previsto no calendário, tem 1 ou 2 por ano e...reuniões para discutir alguns assuntos específicos, mas de continuada assim, em determinado conteúdo, determinado assunto que seja várias vezes abordado com uma sequência assim, não tem essa política. (D12, 2018, grifo nosso).

Pronto. Nós temos os encontros pedagógicos que são anuais e nesses encontros pedagógicos nós tratamos de temas voltados para docência, para o ensino e para a aprendizagem, né. Nós temos encontros por áreas, áreas que eu chamo, nós temos 4 unidades [...] a área de informática, a área de infraestrutura que a infraestrutura se subdivide em Edificações e Eletromecânica [...]. No momento, também nós estamos fazendo um trabalho junto com o curso de ADS que é um curso de formação. Então uma vez por mês dentro da reunião do colegiado nós estamos fazendo uma formação para o atendimento à educação inclusiva. [...] Nós temos a formação também em parceria com a CEAP, já que somos membros da CEAP, então já foi feito sobre metodologias da aprendizagem ativa que desde o ano passado isso vem sendo trabalhado, já foi trabalhado em todas as áreas fazendo tanto oficinas como palestras e, é...eu acho que é isso [...] (P2, 2018, grifo nosso).

D12 cita que, além dos encontros pedagógicos, há reuniões formativas em que se discutem questões específicas, mas o caráter de continuidade, no sentido de aprofundamento e sistematização dos temas tratados, não se configura em tais propostas. Isso aponta para a necessidade de melhoria nas propostas formativas da política institucional que promova estudos permanentes e sistemáticos.

A pedagoga P2 explicita a periodicidade e a natureza teórica dos encontros, com temas relacionados ao processo de ensino-aprendizagem, e enumera a materialidade de mais três espaços de formação continuada docente no *Campus*, os quais compreendem: encontros por área de conhecimento, curso de educação inclusiva, palestras e oficinas realizadas em parceria com a CEAP, abordando o tema do uso de metodologias de aprendizagem ativa.

Verificamos ainda que apesar de o encontro pedagógico ter se configurado como principal atividade de natureza pedagógica proposta para os docentes do referido *Campus*, além da descontinuidade apontada por D12, seu caráter formativo é questionado por alguns docentes. A narrativa a seguir ilustra bem essa afirmativa.

Bem, desse último encontro pedagógico, particularmente, ele foi bom. Eu gostei do pessoal que trouxeram sobre metodologia ativa, é...um cara que ele é da área de tecnologia [...] casou bem com o caso da gente, que ele é engenheiro mas aí decidiu ir atrás de como fazer os alunos aprenderem melhor. E aí eu gostei bastante dessa palestra dele e também da palestra da... neurologista, eu acho que ela era neurologista, é...também foi muito boa [...] Eu tive afastada para o doutorado, então eu só participei logo no meu primeiro ano aí passei três anos afastada e voltei agora. Aí o outro [...]

era aquela coisa bem da pedagogia mesmo, não senti muito a questão da aplicação, nessa a gente via que ele trazia experiência de/ não era só a teoria, ele tinha aplicado tudo, tinha visto funcionando. [...] É porque, para mim, fica muito teórico assim, eu não consigo visualizar a aplicação na minha área, não consigo perceber como aplicar aquilo dali. Para mim, fica muito distante. (D8, 2018, grifo nosso).

D8 relata ter participado de apenas dois encontros pedagógicos desde que iniciou na carreira docente no IFPB/*Campus* Cajazeiras, devido a seu afastamento para estudo, mas apenas um foi significativo, o mais recente¹⁵. O primeiro foi proposto pela COPED e o último pela parceria CEAP e COPED.

A partir da narrativa de D8, podemos identificar alguns fatores que contribuíram para a avaliação positiva desse último encontro. Primeiro, a identificação com o perfil formativo do palestrante, um engenheiro que se tornou professor, e que, portanto, vem de um lugar comum com a docente, a graduação em Engenharia, cuja mensagem torna-se para ela compreensível. Essa compreensão não acontece com a linguagem característica da equipe pedagógica, segundo ela, porque possuem um discurso muito teórico e pouca aplicabilidade prática, o que se apresenta como um dos entraves para a efetivação do diálogo entre o setor pedagógico e os docentes não licenciados apresentado na Subseção 5.3. Segundo, a temática abordada, “Metodologias de aprendizagem ativa na EPT”, relacionada a uma das dimensões da didática, a técnica – o como fazer (CANDAU, 2014). E terceiro, a experiência profissional na área técnica do palestrante tomada como base do saber-fazer.

Verificou-se, ainda, em outros discursos (D1, D2, D12, P1, P2), que o encontro pedagógico ganhou nova configuração e maior significado para os docentes após a parceria da COPED com a CEAP, local onde têm sido discutidas questões específicas do processo de ensino-aprendizagem na EPT e propostas de ações para sua melhoria. Um fragmento da fala de D12 corrobora essa afirmativa.

O primeiro foi muito inútil, [...] porque a gente tinha expectativa, tinha acabado de entrar no Instituto, e tinha uma expectativa muito grande sobre isso [...] que eu ia ser treinado, que eu ia ser ensinado várias coisas e na verdade não aprendi quase nada nesse encontro [...] mas depois disso, é... os encontros, a gente deu um *feedback* para pedagogia de forma que, o que que realmente a gente precisa [...] e a pedagogia adequou os próximos encontros ao que a gente solicitou [...] porque a pedagogia tem um vocabulário diferente, então muitas vezes a gente não sabe nem o que que eles estão falando, e é muito... e a abordagem é muito teórica, a gente... não é, digamos, trabalhado com isso ao longo da nossa formação, de ser algo muito teórico na área de

¹⁵ O encontro pedagógico ocorreu nos dias 26 e 27 de abril de 2018, realização COPED e CEAP, cujo palestrante convidado foi o Prof. Messias Borges Silva, com a temática “Metodologias de aprendizagem ativa na Educação Profissional Técnica e Tecnológica”.

exatas/ na área de humanas [...] então a gente pediu para elas que não fosse abordado extremamente teórico. Para nós tanto faz o que Vygotsky pensava ou o que ele não pensava, o que Piaget pensava ou não pensava. O que a gente quer saber é como que lida com o dia a dia em sala de aula, com a questão do ensino-aprendizagem, isso para nós é o que importa, mas tirando o primeiro assim, eu acho que os demais encontros sempre acrescentou alguma coisa. (D12, 2018).

Isto pode ser verificado também no discurso de P1, quando explicita como tem sido essa experiência.

[...] E assim, a gente tem notado que as formações estão fluindo melhor, claro, a gente também está escutando, tentando fazer tudo menos de forma menos teórica, mas deixando claro que as receitas elas não dão certo porque uma receita que dá certo num espaço não dá em outro, né, mostrando a necessidade dessa fundamentação, que muitas vezes algumas metodologias fracassaram por falta de conhecimento, né, mais aprofundado [...] (P1, 2018).

Percebemos a configuração da dualidade entre as áreas de conhecimento e as barreiras que pedagogas e docentes não licenciados precisam ultrapassar com vistas à efetivação de uma formação continuada significativa para ambos. Mas, de modo geral, o encontro pedagógico constitui-se como espaço formativo, mas tem caminhado em direção à transformação dessa condição para a de lugar de formação, a partir do significado que os sujeitos estão atribuindo após intervenções de uma área para com a outra, e é essa dimensão humana a chave da transformação.

5.4.2 CEAP: lugar de formação continuada e de aprendizagens coletivas/mútuas

De acordo com o relatório de atividades da CEAP (2018), a comissão tanto tem desenvolvido quanto tem participado de atividades formativas diversas, dentre elas estão:

- a) estudo da legislação pertinente e discussão sobre proposta de curso de implementação de um curso de Especialização;
- b) ministração de palestras, oficinas, minicursos e *workshop* nos encontros pedagógicos de outros *Campi* do IFPB, abordando temas como as metodologias da aprendizagem ativa no ensino profissional técnico e tecnológico;
- c) realização de encontro pedagógico no *Campus* local por área (formação geral, indústria, etc) com o tema das metodologias da aprendizagem ativa no ensino profissional técnico e tecnológico;

- d) apoio à COPED na organização do encontro pedagógico 2018, do IFPB/*Campus* Cajazeiras;
- e) participação em eventos acadêmico-científicos na condição de ouvinte e com apresentação de trabalho como no IV Colóquio Nacional e I Colóquio Internacional e no Congresso Brasileiro de Ensino em Engenharia (COBENGE), no ano de 2017, respectivamente.

A identificação dos docentes com o trabalho formativo que a CEAP vem realizando no IFPB/*Campus* Cajazeiras, o sentimento de pertencimento desenvolvido nos membros da comissão, bem como as experiências significativas relatadas pelos participantes, caracteriza a CEAP como lugar de formação continuada de docentes e pedagogas.

Segundo Cunha (2008), os lugares são explicitados pelos interlocutores, quando estes expressam os significados da experiência de formação que viveram nos espaços e ao perceber a legitimidade dessa construção. Dito isto, tal condição foi verificada nos discursos de D1, D3, P1, P2, P3, conforme apresentaremos a seguir.

No que se refere ao reconhecimento da função formativa da CEAP por parte dos sujeitos sociais enquanto lugar de formação continuada de docentes, D3 destaca que

[...] O que eles estão fazendo é muito louvável e é de extrema importância para nós professores, principalmente no meu caso, professores no meu perfil que não tive essa preparação, pra conhecer melhor o plano de estudo, a pedagogia, de forma geral, e vê o que se está fazendo pelo mundo. [...] Então, eu acho que essa comissão tem trabalhado muito bem aqui. Participei, já fizeram eu acho que duas reuniões, se eu não me engano, três reuniões é...uma não pude participar, outra eu participei, gostei. Pena que não deu tempo num encontro passar todo o trabalho que eles estão fazendo. Mas só o que eles passaram já foi enriquecedor, já auxílio bastante. (D3, 2018, grifo nosso).

O docente considera que as reuniões propostas pela comissão têm sido enriquecedoras para orientar sua prática pedagógica, haja vista não ter recebido essa formação inicial. Lamenta-se, entretanto, pela impossibilidade de não ter participado de todas as atividades propostas pela equipe e do pouco tempo reservado para a socialização/exposição e apreensão dos estudos desenvolvidos pela equipe.

Quanto ao sentimento de pertencimento dos membros, D1, quando questionado acerca de suas dificuldades no exercício da docência e as formas de enfrentamento, afirma que o apoio recebido tem sido através de sua inserção na comissão, lugar onde tem aprendido muito. Isso demonstra tanto o estabelecimento do diálogo entre os membros da CEAP, como apresentado na Subseção 5.3, quanto lhe confere a condição de lugar de formação.

Ainda a este respeito, P1 compreende que, mesmo não tendo atingido os resultados desejados na prática pedagógica dos docentes em sala de aula, houve um significativo avanço nas relações interpessoais e profissionais. Para a pedagoga,

[...] a comissão ela tem sido, acho que, um divisor de águas no IF, no trabalho pedagógico e no trabalho docente, porque ainda que a gente não tenha conquistado muitas coisas do ponto de vista prático, metodológico, lá na sala de aula, se a gente conseguir ver assim: Não, o que que já aconteceu de mudança na sala de aula? Talvez a gente não consiga mensurar isso, mas o que a gente já conquistou, né, de tá fazendo um trabalho juntos, de ter quebrando essas barreiras, eu já entendo como um avanço grandioso. (P1, 2018).

Em relação às experiências exitosas e ao currículo formativo da CEAP, P2 explicita que

A CEAP é uma comissão de atualização profissional [...] o surgimento da CEAP foi a partir de uma insatisfação com um encontro pedagógico, com a formação dos professores, os engenheiros sentiram essa insatisfação quiseram formar uma comissão, primeiro para avaliar o encontro pedagógico e nortear os próximos. E essa comissão acaba que a gente também fez parte e começamos a nos reunir e discutir questões sobre o que o docente também tinha de insatisfação, como era que ele gostaria que fosse trabalhada a sua formação, as dificuldades dentro da docência, as questões pedagógicas que eles precisavam ser atendidos dentro daquela perspectiva que nem sempre a perspectiva que o pedagogo vê, né. É...desse movimento, né, dessa ebulição, chegou-se à escolha por um estudo das metodologias da aprendizagem ativa, por ser a metodologia que mais se adequa aquela necessidade que a mente da interação do aluno. Então a partir do momento que foi visto isso, foi feito esse trabalho, então a CEAP é/ no grupo, somos duas pedagogas hoje que fazemos parte da CEAP, então a CEAP está quase que [...] imbricada nesse processo junto com a COPED. Então nosso trabalho de formação está sendo um trabalho de formação junto com a CEAP, respeitando os limites de cada um, com certeza, mas aí a CEAP vem trazendo esse trabalho de metodologias ativas que ao meu ver tem sido muito bom, muito proveitoso, e sido também muito bem avaliado pelos docentes. (P2, 2018, grifo nosso).

A partir do discurso de P1, podemos identificar que a comissão foi formada a partir das necessidades formativas reais dos docentes, tomando como referência uma experiência não exitosa de formação pedagógica proposta pela COPED. Dessa maneira, a formação pedagógica dos docentes não licenciados, nesse caso, foi pensada de modo a atender à dimensão técnico-pedagógica, respeitando as especificidades de cada área.

Diante do que foi relatado por P2 e demais participantes, podemos perceber que a CEAP tem sido o lugar, no qual professores não licenciados e pedagogas planejam, executam e avaliam sua própria formação, tornando-se, tal como proposto por Imbernón (2010), protagonistas no processo e não apenas expectadores.

Nessa direção, compreendemos que a efetivação de propostas qualitativas de formação docente para EPT só será possível quando a dimensão pedagógica estiver articulada à formação

científico-tecnológica, tendo como condição básica um projeto pedagógico orgânico que integre as duas formações. (KUENZER, 2010).

Além disso, compreendemos que os sujeitos envolvidos nesse processo têm incorporado as experiências formativas vivenciadas nesse lugar. Houve, portanto, a transformação do espaço em lugar, conforme as ideias apresentadas por Cunha (2008).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não é nossa pretensão apresentar soluções diante dos achados de pesquisa, mas encontrar respostas às nossas inquietudes e provocar reflexões acerca da problemática da formação continuada de docentes não licenciados e pedagogo(a)s que atuam no âmbito da EPT. Especificamente no que se refere aos saberes pedagógicos, para o primeiro grupo, e as especificidades do ensino na EPT, para ambos. Essas questões remetem à defesa da profissionalização do ensino.

Nessa direção, traçamos estratégias teórico-metodológicas, extraímos as representações dos participantes acerca da realidade estudada e apresentamos nossa compreensão do todo.

Dito isto, as escolhas teórico-metodológica por nós assumidas buscaram responder às seguintes questões: a formação continuada de pedagogos e docentes não licenciados contribui para a atuação destes profissionais na EPT? A relação que se estabelece entre pedagogos e docentes não licenciados que atuam na EPT, no IFPB/*Campus* Cajazeiras, em espaços formativos formais, informais e não formais, contribui para a formação continuada destes profissionais? A relação/interação que se estabelece entre pedagogos e docentes não licenciados que atuam na EPT constitui-se em diálogos formativos?

A partir dos discursos dos docentes, verificamos que, de modo geral, os docentes não licenciados não recorrem ao setor pedagógico diante de suas dificuldades ou desafios da prática docente cotidiana. Geralmente, procuram apoio de colegas mais experientes tanto no exercício da docência como também no mercado de trabalho, ou junto aos próprios alunos, por meio de diálogos buscando deles o *feedback* (D5, D8, D12). Além disso, há aqueles que utilizam-se da Internet em busca de informações e pesquisas diversas (D3), bem como quem encontra apoio na CEAP (D1). Alguns docentes apontam as questões institucionais (localização geográfica do *campus*, alunos que moram distante da instituição e dependem de transporte público, por exemplo) ou relativas ao baixo nível de conhecimento dos alunos (do Subsequente) ou à falta de interesse dos alunos como principais desafios da profissão (D1, D2, D12).

Entre os três docentes que, em algum momento, relataram interagir com a COPED, um deles o fez quando precisou de ajuda em relação as suas dificuldades com os alunos que apresentavam NEE (D8), outro ao ministrar aula no Ensino Subsequente (D11) e outro na participação enquanto membro do colegiado (D5), de modo a despertar o interesse dos alunos. Na percepção de alguns participantes (D1, D8, D12), a pedagogia possui um discurso muito teórico e, por isso, a formação proposta pela COPED não atende a suas expectativas e necessidades.

Nessa direção, apenas entre os membros da CEAP (D1, P1 e P2) e de uma das docentes (D11) com a pedagoga identificamos a constituição do diálogo formativo à luz das características apresentadas por Freire (2016). De modo geral, impera-se o silêncio.

Quanto aos saberes docentes, os mais recorrente entre os participantes foram o domínio do conteúdo ou do conhecimento técnico, ao lado da preocupação com o saber transmitir esse conteúdo. No âmbito da EPT, o saber da experiência no mercado de trabalho. O saber pedagógico, apesar de colocada como importante no discurso dos docentes não licenciados, foi marginalizado quando se tratou da prática, destacando-se a instrumentalidade para se trabalhar o conteúdo em sala de aula.

Quanto aos saberes necessários ao pedagogo que atua na EPT, verificamos a necessidade tanto dos saberes que engloba o ensino de modo geral, a exemplo dos didático-político-pedagógico e o atitudinal, os quais emergiram também no discurso dos docentes; bem como os que estão relacionados às especificidades da EPT: a história e legislação que rege essa modalidade, do mundo do trabalho e do currículo integrado entre outros.

Vimos também que nem o não licenciado nem o pedagogo recebe formação inicial ou continuada para atuar na EPT atendendo às especificidades relativas aos diversos níveis (Básico e Superior) e as modalidades (EJA, EaD ou EP), relativas ao currículo integrado e à tríade ensino/pesquisa/extensão. Essa falta de formação restringe as possibilidades de diálogo. Com a instituição da CEAP e interação com a COPED, os encontros pedagógicos vêm, aos poucos, transformando-se, podendo constituir-se também como lugar de formação continuada dos profissionais da educação aqui referenciados.

Em relação aos espaços/lugares/território (CUNHA, 2008), não identificamos a constituição de territórios formativos. Entretanto, houve o reconhecimento e a valorização da CEAP enquanto lugar de formação continuada de docentes e pedagogas, no qual os sujeitos incorporam à sua biografia as experiências nele vivenciadas. É um lugar de pertencimento e (trans)formação.

No que se refere aos aspectos legais analisados, LDB (1996) e DCN (2015), percebemos movimentos de muitas idas e vindas no âmbito das políticas públicas educacionais para formação docente. Enquanto as DCN avançam em alguns aspectos conceituais, duração dos cursos de formação pedagógica e a ampliação de possibilidades formativas, por exemplo, a LDB retrocede em outros, o reconhecimento do profissional com notório saber e a possibilidade de atuação na docência da EPT ministrando conteúdos de áreas afins à sua formação ou com base na experiência profissional, incluído pela lei nº 13.415, de 2017. Essa legalização nega a existência dos saberes específicos da docência e seu *status* social enquanto profissão.

Especificamente no contexto da EPT, verifica-se o caráter emergencial e provisório e/ou a inexistência dessas políticas.

Enfim, iniciamos a atividade de pesquisa com algumas questões, um pressuposto e poucas certezas. Finalizamos, com tantas outras a serem exploradas e com as mentes transformadas pela experiência de pesquisa. Sinalizamos para a necessidade de se continuar avançando em pesquisas sobre o diálogo formativo entre os profissionais da educação e os espaços/lugares/territórios de materialidade dessa formação, no intuito de fortalecer o projeto de educação emancipatória para a classe trabalhadora e de construção de uma sociedade justa e menos excludente.

REFERÊNCIAS

ALVARADO-PRADA, Luís Eduardo. **Formação participativa de docentes em serviço**. Taubaté: Cabral Editora Universitária, 1997.

ALVARADO-PRADA, Luis Eduardo; CAMPOS FREITAS, Thaís; FREITAS, Cinara Aline. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo Educacional**, [S.l.], v. 10, n. 30, p. 367-387, jul. 2010. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2464/2368>. Acesso em: 20 out. 2017.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; RODRIGUES, Doriedson do Socorro. Referências sobre práticas formativas em Educação Profissional: o velho travestido de novo ante o efetivamente novo. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 36, n. 2, p. 51-63, maio/ago. 2010. Disponível em: <http://www.bts.senac.br/index.php/bts/article/view/218>. Acesso em: 23 abril. 2019.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica e a necessária atitude docente integradora. *In*: DALBEN, *et al.* (org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. (Coleção Didática e prática de Ensino, v. 3). Textos selecionados do XV ENDIPE. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 479-496.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. Formação de docentes para a educação profissional e Tecnológica: por uma pedagogia integradora da educação profissional. **Trabalho & Educação**. v. 7, n. 2, p. 53-63, mai-/ago, 2008.

BARROS, Rejane Bezerra. Formação e docência de professores bacharéis na educação profissional e tecnológica no IFRN: uma interface dialógica emancipatória. 2016. 336f. **Tese** (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/23742>. Acesso em: 11 jan. de 2018.

BRANDT, Andressa Grazielle; NASCIMENTO, Franc-Lane Souza Carvalho; MAGALHÃES, Nadja Regina Sousa; SILVA, Marylucia Cavalcante. O trabalho do pedagogo nos IFs: uma busca pela qualidade da educação profissional tecnológica. **Revista EIXO**, Brasília/DF, v. 3, n.1, p. 67-74, Jan-/Jul. 2014. Disponível em: <http://www.periodicos.capes.gov.br>. Acesso em 19 jul. 2017.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art7. Acesso em 19 jul. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-%20secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/21028-resolucoes-do-conselho-pleno-2015>. Acesso em: 9 set. 2017.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1. Acesso em: 09 set. 2017.

BRASIL. Presidência da República. Ministério da Educação. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB)**. Manual de Orientação. Brasília: Ministério da Educação, 2009. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/fnde-sistemas/sistema-siope-apresentacao/siope-legislacao/manuais?download=2585:manual-de-orientacao-do-fundeb>. Acesso em: 09 set. 2017.

BRASIL. Presidência da República. Ministério da Educação. **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF)**. Manual de Orientação. Brasília: Ministério da Educação, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/manual.pdf>. Acesso em: 09 set. 2017.

BRASIL. **Resolução CNE/CP, nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12991>. Acesso em: 13 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 1, de 27 de março de 2008**. Define os profissionais do magistério, para efeito 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. Conselho Nacional de Educação, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/rceb001_08.pdf. Acesso em: 09 set. 2017.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal; Centro Gráfico, 1988. 292 p. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 4 jun. 2019.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB- Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 9 set. 2017.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939**. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del1190.htm. Acesso em: 09 set. 2017.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista**: a degradação do trabalho no século XX. 3. ed. Tradução de Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**: busca e movimento. Campinas: Papirus, 1996.

CANDAU, Vera Maria. Formação continuada de professores: tendências atuais. *In*: CANDAU, Vera Maria (org.). **Magistério**: construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1997, p.51-68.

CANDAU, Vera Maria. A didática e a formação de educadores – da exaltação à negação: a busca da relevância. *In*: CANDAU, Vera Maria (org.). **A didática em questão**. Petrópolis: Vozes, 2014, p.51-68.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de; PEREZ, Daniel Gil. O saber e o saber fazer do professor *in*: CASTRO, Amélia Domingues de; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. (Org.) **Ensinar a ensinar**: didática para escola fundamental e média. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

CARVALHO, Ana Maria Pessoa de.; GIL-PÉREZ, Daniel. **Formação de professores de Ciências**. Tradução de Velnzuela. São Paulo: Cortez, 1993.

CARVALHO, Isabella Abreu de. Os desafios do pedagogo na função supervisora em uma instituição de educação profissional. *In*: II Colóquio Nacional A produção do Conhecimento em Educação Profissional. Natal. **Anais do evento**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, 2013. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/1189>. Acesso em: 19 jul. 2017.

CARVALHO, Olgamir Francisco de; SOUSA, Francisco Heitor de Magalhães. Formação do docente da educação profissional e tecnológica no Brasil: um diálogo com as faculdades de educação e o curso de Pedagogia. **Educ. Soc.**, São Paulo, v. 35, n. 128, p.883-908, set. 2014. Disponível em: <http://www.periodicos.capes.gov.br>. Acesso em: 19 jul. 2017.

CASTRO, M. **Ciclos profissionais**. *In*: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: <https://www.gestrado.net.br/pdf/86.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2019.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Trabalho Necessário**. v.3, n.3, 2005. Disponível em: <http://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6122>. Acesso em: 3 mar. 2019.

CLARKE, Simon. Crise do fordismo ou crise da social-democracia?. **Lua Nova**, São Paulo, n. 24, p. 117-150, set. 1991. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64451991000200007&lng=en&nrm=iso. Acesso em 19 jul. 2017.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO (CNPq). A Plataforma Lattes. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/web/plataforma-lattes/o-que-e/>. Acesso em: 30. jun. 2019.

CUNHA, Maria Isabel. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. **Educação Unisinos**. v.12, n. 3, p. 182-186, set./dez. 2008. Doi:10.4013/edu.20083.03. Disponível em:<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/5324>. Acesso em: 20 out. 2017.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação & Sociedade**, v. 36, n. 131, p. 299-324, jun. 2015.

DORZIAT, Ana; LIMA, Niédja Maria Ferreira; ARAÚJO, Joelma Remígio de. A inclusão de surdos na perspectiva cultural. **Grupo de Trabalho**. Educação Especial, n. 15, 2007. Disponível em: <http://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=7&idart=35>. Acesso em 03 mar. 2019.

FIGARO, Roseli. O mundo do trabalho e as organizações: abordagens discursivas de diferentes significados. **Organicom**, n.9, p.90-100, 2.sem. 2008. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/organicom/article/view/138986/134334>. Acesso em: 23 abril. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 62. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. São Paulo: Cortez, 1997.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Verbete trabalho. In: PEREIRA, Isabel Brasil. **Dicionário da educação profissional em saúde** / Isabel Brasil Pereira e Júlio César França Lima. n. 2. ed. rev. ampl. - Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. Disponível em:<http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/tra.html>. Acesso em 20 maio. 2018.

GATTI, Bernadete. Formação continuada de professores: a questão psicossocial **Cadernos de Pesquisa** – Fundação Carlos Chagas. Julho 2003. n.119

GAUTHIER, Clermont *et al.* **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas sobre o saber docente**. 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.

HARVEY, David. **A Condição Pós-moderna**. São Paulo. Loyola,1993.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação: mito e desafio uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1991.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. ed. atual. Porto Alegre: Mediação, 2009.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores**. 2. ed. Portugal: Porto, 2013. p. 31-61.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DA PARAÍBA. Relatório de atividades da CEAP (Abril 2017 – Março 2018).

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DA PARAÍBA. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (2015-2019)**. Artigo 16 do Decreto nº 5.773 de 09 de maio de 2006. João Pessoa, PB. Disponível em: http://editor.ifpb.edu.br/institucional/pdi/PDI_2015_2019.pdf/view. Acesso em: 07 dez. 2018.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DA PARAÍBA. Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE). Disponível em: <http://www.ifpb.edu.br/cajazeiras/assuntos/napne>. Acesso em jul. 2018.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DA PARAÍBA. Cursos do IFPB, 2018. Disponível em: https://estudante.ifpb.edu.br/cursos/?cidade=11&modalidade=&nome=&formacao=&nivel_formacao=&turno=&forma_acesso=. Acesso em: jul. 2018.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DA PARAÍBA. Fotografia do Campus Cajazeiras, 2013. Disponível em: <http://editor.ifpb.edu.br/campi/campi/cajazeiras>. Acesso em: jul. 2018.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Tradução Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artemed, 2010. 120p.

JOAQUIM, Nathália de Fátima; BOAS, Ana Alice Vilas; CARRIERI, Alexandre de Pádua. Estágio docente: formação profissional, preparação para o ensino ou docência em caráter precário? **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 351-365, abr./jun. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n2/a05v39n2.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2019.

KUENZER, Acácia Zeneida. A formação de professores para o Ensino Médio: velhos problemas, novos desafios. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, set. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302011000300004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 07 dez. 2018.

KUENZER, Acácia Zeneida. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica. In: DALBEN, *et al.* (Org.) *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. **Coleção Didática e prática de Ensino**, v. 3. (Textos selecionados do XV ENDIPE). Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

KUENZER, Acácia Zeneida; FRANCO, Maria Ciavatta; MACHADO, Lucília Regina de Souza. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: **Formação de professores para educação profissional e tecnológica**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. 304 p. (Coleção Educação Superior em Debate, v. 8).

LAUDARES, João Bosco; QUIRINO, Raquel. Saberes necessários ao pedagogo do trabalho para a educação do trabalhador nas organizações empresariais. **Educ. Tecnol.**, Belo Horizonte, v.11, n. 2, p. 26-32, jul./dez. 2006. Disponível em: <http://periodicos.cefetmg.br/index.php/revista-et/article/view/366>. Acesso em: 21 maio 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora**: Novas exigências educacionais e profissão docente. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos**, para quê?. ed. 12. São Paulo: Cortez, 2010.

LIMA FILHO, Domingos Leite; MARON, Neura Maria Weber. Desafios para a formação inicial e continuada de docentes da EPT e do PROEJA. In ZANARDIDNI, Isaura Monica Souza; LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Mônica Ribeiro da (org.) **Produção de conhecimento no Proeja**: cinco anos de pesquisa. Curitiba, 2012, p.161-183.

LUDKE, MENGA. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 22, n. 74, p. 77-96, 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000100006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 out. 2017.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Formação de professores para aeducação profissional tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. *In*: MOURA, Dante Henrique (Org.) **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília, v. 1. n. 1, p. 08-22, jun. 2008.

MARX, Karl. **O capital**. São Paulo: Abril, cultural, 1983. v.I.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. 3.ed. São Paulo: Summus, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Editora Moderna, 2003.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 3. ed. rev. ampl. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016. 264 p. (Coleção educação em ciências).

MOURA, Dante Henrique. **Trabalho e formação docente na educação profissional**. [recurso eletrônico]. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. (Coleção formação pedagógica, v. 3). Disponível em: <http://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/05/Trabalho-e-Forma%C3%A7%C3%A3o-Docente.pdf>. Acesso em: 16 set. 2017.

MOURA, Dante Henrique. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista brasileira da educação profissional e tecnológica**, Brasília, v. 1, n. 1, p.23-38, jun,2008.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. A pesquisa sobre a formação de professores para educação profissional. *In*: MOURA, Dante Henrique (org.) **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

OLIVEIRA, Vivianne Souza de. Ser bacharel e professor: sentidos e relações entre o bacharelado e a docência universitária. 2011. 248 f. **Tese** (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/14358>. Acesso em 2 maio de 2018.

PAIVA, Samara Yonete de. Início da carreira e saberes da docência na educação profissional e tecnológica. 2017. 149 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação Profissional). – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2018. Disponível em: <http://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/1490>. Acesso em: 22 out. 2018.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán; GAUTHIER, Clemont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. Porto alegre: Sulina, 2003.

RAMOS, Marise Nogueira. Trabalho e educação: implicações para a produção do conhecimento em educação profissional. *In*: MOURA, Dante Henrique (org.) **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

SABER. *In*: FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. Coordenação e edição, Marina Baird Ferreira, Margarida dos Anjos. 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010, 2222p.

SABER. *In*: HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa**. Elaborado pelo Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C Ltda. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, 2007.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politécnica. *In*: **Educação, Trabalho e Saúde**. Rio de Janeiro: EPSJV/FIOCRUZ, v. 1, p. 131-152, 2003.

SAVIANI, Dermeval. A função docente e a produção do conhecimento. *Educação e Filosofia*, [S.l.], v. 11, [S.n.], p.127-140, jan. 1997.

SAVIANI, Demerval. Os saberes implicados na formação do educador. *In*: BICUDO, Maria Aparecida; SILVA-JUNIOR, Celestino Alves (Orgs.). **Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade**. São Paulo: Unesp, 1996. (**Seminários e debates**).

SCORSOLINI-COMIN, Fabio. Diálogo e dialogismo em Mikhail Bakhtin e Paulo Freire: contribuições para a educação a distância. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 30, n. 3, p. 245-265, jul./set, 2014.

SILVA, Carmem Silvia Bissolli da. **Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade**. Campinas: Autores Associados, 2006.

SILVA-JUNIOR, Geraldo Silvestre; GARIGLIO, José Ângelo. Saberes da docência de professores da educação profissional. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 59, p. 871-892, dec.2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782014000900004&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 17 nov. 2017.

SILVA, Rafael Moreira da. A reunião pedagógica como espaço-tempo de formação continuada de professores do IFRN – Campus Nova Cruz (2014-2016) / Rafael Moreira da Silva. – 2018. 217 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação Profissional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2018. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/discover?scope=1044%2F106&query=rafael+moreira+da+silva&submit=>. Acesso em 11 abr. 2019.

SOUZA, Carolina Ribeiro de.; CRUZ, Shirleide Pereira da Silva.; SILVA, Katia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. **O trabalho do pedagogo nos institutos de educação ciência e tecnologia: algumas análises**. Disponível em: <https://ead.ifrn.edu.br/portal/wp-content/uploads/2016/02/artigo-26.pdf>. Acesso em 16 jan. 2017.

SOUZA, Francisco das Chagas Silva; NASCIMENTO, Viviane Souza de Oliveira. Bacharéis professores: um perfil docente em expansão na rede federal de educação profissional e tecnológica. In: MOURA, Dante Henrique (org.) **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

SOUZA, Francisco das Chagas Silva; RODRIGUES, Iaponira da Silva. **Formação de professores para educação profissional no Brasil: percurso histórico e desafios contemporâneos**. Rev. HISTEDBR On-line, Campinas, v.17, n.2 [72], p.621-638, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8644682>. Acesso em: 16 set. 2017.

TARDIF, Maurice. **Os saberes docentes e a formação profissional**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2014.

TORRES, Suzana Rodrigues. Reuniões Pedagógicas: espaço de encontro entre coordenadores e professores ou exigência burocrática? In.: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Org.). **O Coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. 4. ed. São Paulo, SP: Loyola, 2007, p. 45-51.