

PROFESSOR POR ACASO? A DOCÊNCIA NOS INSTITUTOS FEDERAIS

Rosilene de Souza Oliveira, rosilene.oliveira@ifsertao-pe.edu.

Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia Sertão Pernambucano (IF SERTÃO-PE)

Márcea Andrade Sales, marcea_ufba@yahoo.com.br

Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Ana Lúcia Gomes da Silva, analucias12@gmail.com

Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

RESUMO: A formação docente é um dos objetos de pesquisa que vem mobilizando pesquisas em Educação, sendo ampliada e aprofundada desde a edição da LDB 9394/96. Na modalidade educativa da Educação Profissional, esta discussão ainda é embrionária, frente às demandas educativas dos Institutos Federais distribuídos por todo País. Assim, nesse artigo, fruto do resultado de pesquisa realizada em Programa *stricto sensu*, problematiza-se a formação docente no exercício da profissão, na Educação Profissional - formação de professores não licenciados que assumem atividades de ensino nessas Instituições de Educação. Discutimos, então, a docência, tendo como sujeitos professores não licenciados que aí atuam, apontando lacunas ainda enfrentadas pelos professores de modo a contribuir para uma política institucional, voltada à formação em exercício, desses profissionais.

Palavras-chave: Formação Docente. Educação Profissional. Institutos Federais.

TEACHER PER CHANCE? TEACHING IN THE FEDERAL INSTITUTES

ABSTRACT: The teacher training is one of the objects of research comes mobilizing research in education, having been extended and deepened since the issue of LDB 9394/96. On educational mode of professional education, this thread is still embryonic, educational demands of front Federal Institutes distributed throughout the country. So, in this article, the result of the research carried out, discussed the formation teaching in the practice of the profession, Professional education and training of unlicensed teachers who take teaching activities in these Institutions of Higher Education. Discuss the teaching having as subject unlicensed teachers who act, pointing out the gaps still faced by teachers in order to contribute to an institutional policy, devoted to in-service training, these professionals.

Keywords: Teacher Education. Professional Education. Federal Institutes.

Considerações iniciais

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) são frutos do Plano de Expansão¹ da Rede Federal de Ensino, a qual deu origem à criação dos Institutos Federais, por meio da Lei n.º 11.892/2008. Estes, por sua vez passaram a ofertar educação em distintas modalidades e níveis de ensino – Educação Básica e Superior, apresentando uma estrutura diferenciada - são pluricurriculares, *multicampi*, especializados na oferta de Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Em decorrência da expansão, ampliou-se o número de docentes com formação específica² para atender os variados cursos, projetos e Programas, materializando, assim, uma das finalidades dos IF: “I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos [...] nos diversos setores da economia.” (BRASIL, 2008).

Em meio aos deslumbramentos e ao encantamento pelo fascínio da criação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPT), emerge a necessidade da contratação de docentes para diferentes áreas específicas, independente da formação, desde que tenham graduação pretendida no edital do concurso público. Assim, de acordo com a organicidade curricular e institucional, esses profissionais com/sem licenciatura ou formação pedagógica ingressam para a atuação no Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), ou seja, desenvolvem as atividades concomitantemente nos dois níveis de ensino.

Nos últimos anos a docência na EPT vem sendo objeto de estudos e pesquisas as quais mostram que, recentemente, têm acentuando as investigações voltadas aos saberes docentes, à constituição identitária, à aprendizagem da

docência e sobre a formação de seus professores. Assim, visando provocar e ampliar o debate trazemos, aqui, questões provocativas, resultantes de uma pesquisa de mestrado que teve como objeto de estudo *o processo formativo e didático-pedagógico dos professores não licenciados de um Instituto Federal*.

Considerando o título do nosso artigo, salientamos que a concepção docente que adotamos é concebida como um processo de construção formativa e auto formativa, a qual se constitui no cotidiano das práticas educacionais no espaço da escola, como espaço-tempo formativo; cujos saberes e fazeres possuem especificidades.

No contexto da Educação Profissional e Tecnológica é necessário, pois, considerar que lidamos com bacharéis e licenciados; logo, os modos de fazer, vivenciar e realizar a docência, neste espaço, revelam-se fundamentais para a compreensão da política atual de formação docente na EPT. Dizem-nos Rios e Menezes (2015) que a docência, enquanto profissão na Educação Profissional, foi se instituindo à medida que a própria EPT foi ganhando espaço no cenário educacional. Isso nos leva a pensar que a mudança da EPT é fruto de embates entre atores/atrizes do contexto sociopolítico, econômico e educacional, bem como dos movimentos organizados pela categoria. Portanto, o exercício da docência, é também um eixo estruturante nesse processo.

Em síntese, essa trajetória percorrida por professores e professoras ao longo da sua história tem feito a formação docente assumir, conforme sinaliza Imbernón:

[...] um papel que transcende o ensino que pretende mera atualização científica, pedagógica e didática e se

¹ O Plano de Expansão da Rede Federal de Educação passou por três etapas: Fase 1 (2005-2007), Fase 2 (2007-2010) e a Fase 3 (2011-2014).

² Saberes reconhecidos e identificados como pertencentes aos diferentes campos do conhecimento - linguagem, ciências exatas, ciências humanas, ciências biológicas, etc.;

produzidos e acumulados pela sociedade ao longo da história da humanidade, e administrados pela comunidade científica. O acesso a eles deve ser possibilitado por meio das instituições educacionais. (TARDIF, 2002).

transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza (IMBERNÓN, 2011, p.15).

Desse modo, o magistério modifica-se conforme as demandas sociais, transformando-se, a cada dia em uma profissão complexa e multifacetada, exigindo saberes, competências e conhecimentos dos seus profissionais para que sejam realizadas de forma que venha a cumprir a sua função, atender e corresponder às demandas da contemporaneidade. Função esta, que nos aponta para um processo da formação permanente que perpassa toda a vida profissional para a docência, cuja mobilização de recursos técnicos e capacidades cognitivas que devem ser assegurados pelas instituições formadoras de docentes. Eis um dos desafios que nos moveram nesta pesquisa.

Os professores dos Institutos Federais

Quem são estes profissionais que atuam na docência na EPT? Estudos realizados por Oliveira (2016) apontam que são docentes oriundos dos cursos das licenciaturas, das tecnologias e, principalmente, dos cursos de bacharelados – estes, que formam profissionais generalistas para atuar no mercado de trabalho. Assim, de acordo com a pesquisa empreendida, foram identificadas duas categorias: docentes com licenciaturas e docentes sem licenciaturas.

Os docentes com licenciaturas são oriundos dos cursos de formação de professores, formados nas disciplinas voltadas à formação geral, tais como Português, Matemática, Química, Física etc. Entretanto, quando se trata do ensino médio integrado, atuam nos componentes curriculares (disciplinas) de formação geral³ sem a devida formação para a Educação Profissional, uma vez que as licenciaturas das instituições de formação docente, em geral, não discutem a relação entre trabalho e educação e, mais

especificamente, a Educação Profissional em si, ocasionando um foco formativo apenas no ensino médio de caráter propedêutico, bem como, uma fragmentação entre as áreas específicas.

Já a segunda categoria é composta pelos docentes não licenciados. Para estes profissionais, a docência não foi uma escolha profissional inicial. Na Rede Federal de EPT, 73% do total dos professores não têm licenciatura ou formação pedagógica (BRASIL, 2013), conforme exige o Art. 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n.º 9.394/96 (BRASIL, 1996) e a Resolução CNE n.º 6/2012. Esta resolução, em seu Art. 40, indica que a formação inicial para a docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio deve ser realizada em cursos de graduação e Programas de licenciatura, ou outras formas definidas pelo Conselho Nacional de Educação. (BRASIL, 2012).

A presença de professores não licenciados na Educação antecede a própria institucionalização da Educação Profissional no Brasil, conforme apontam Souza e Nascimento (2013). Tal questão se amplia com o Decreto nº 7.566 de 1909, criando, em diferentes estados do País, as Escolas de Aprendizizes Artífices destinadas ao ensino profissional, primário e gratuito, com viés instrumental e voltado à preparação para o trabalho manual, em oposição à formação acadêmica (OLIVEIRA e SALES, 2015b).

Dessa forma, Oliveira e Sales (2015, p. 191) argumentam essa questão, apresentando uma releitura do termo “professor leigo” no contexto contemporâneo, no âmbito da EPT, e nos trazem uma provocação,

[...] não é de se estranhar o dito que ficou habitual nos IF: *Dormi engenheiro e acordei professor*. Isto retrata nos dias atuais, uma nova realidade preocupante quando se refere à ausência de formação inicial docente ou uma formação pedagógica para

³ Nos Institutos Federais, refere-se à área propedêutica.

atuação na EPT por parte dos profissionais bacharéis ou tecnólogos.

A releitura apresentada sobre “professor leigo” incide no argumento da ausência da formação pedagógica dos professores que têm sua formação inicial em cursos de bacharelado sem, necessariamente, ter a formação pedagógica assumida pela Instituição – situação criada pelos Editais de Seleção para professores os quais não exigem que, para exercer a docência no Instituto, os candidatos tenham cursos de licenciatura.

Historicamente, e por motivos diversos, estes profissionais ingressaram na Educação, deixando para trás uma profissão almejada ou não, uma vez que eram contadores, economistas, veterinários, zootecnistas, farmacêuticos etc. e hoje, são professores, desempenhando as atividades no magistério, em um verdadeiro processo de metamorfose profissional. Situamos essa transformação em Pereira (2013, p.170) que, ao narrar sua história docente e mudanças ocorridas com o tempo, nos diz: “O que fui, o que tenho sido, não é o que sou. O que sou é outra coisa daquilo que fui. O que sou é já estar deixando de ser o que vinha sendo e estar já vindo a ser um novo em mim”.

Decorrente dessa mudança profissional, os docentes não licenciados – grupo com predominância de bacharéis - atuam nas disciplinas específicas da educação profissional sem uma formação pedagógica. Assim, engenheiros, enfermeiros, médicos, contadores, biólogos... têm o domínio do campo específico e científico, mas, hoje, se veem professores de adolescentes - em cursos de nível médio; de jovens e adultos - em cursos do Proeja⁴; e de demais estudantes nos cursos FIC⁵. Além disso, atuam no ensino superior – graduação e pós-graduação, o que agrava ainda mais a problemática da docência nos IF, contribuindo para comprometer as práticas didático-pedagógicas, desses profissionais.

⁴ Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de

Destacamos aqui, duas questões que merecem debate: temos, de um lado, licenciados que não receberam formação para discutir a educação e trabalho conforme estudo realizado por Moura (2008); e, do outro, não licenciados, maioria bacharéis, que não tiveram formação didático-pedagógica necessária ao exercício da docência, independente do nível que atuam.

Em relação aos docentes licenciados, Moura (2008, p. 32) esclarece que,

[...] estão formados para o exercício da docência nesse âmbito, ou seja, para atuar no ensino de matemática, química, geografia, história etc. para estudantes do ensino fundamental ou médio, o que é diferente de atuar, mesmo nessas disciplinas, em cursos cujo fim é a formação profissional. Nesse caso, é fundamental que o docente tenha uma formação específica que lhe aproxime da problemática das relações entre educação e trabalho e do vasto campo da educação profissional e, em particular, da área do curso no qual ele está lecionando ou vai lecionar no sentido de estabelecer as conexões entre essas disciplinas e a formação profissional específica, contribuindo para a diminuição da fragmentação do currículo.

A falta de articulação entre as áreas é fato. Cabe aos IF implantarem alternativas que possam solucionar esse problema ou, pelo menos, minimizá-lo. Entre as diversas opções, citamos: implantação de práticas integradoras que oportunizem a superação da tecnocracia e o cientificismo conteudista, tão marcante na Educação Profissional; partir do trabalho e da pesquisa como princípio educativo; e, principalmente, adotar a interdisciplinaridade como concepção fundante da prática pedagógica.

Neste sentido, Pena (2011) e Oliveira (2016) chamam atenção também, para que os docentes como um todo, não apenas bacharéis, discutam, coletivamente, seus processos

Educação de Jovens e adultos.

⁵ Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores.

formativos de natureza pedagógica imprescindíveis à atuação, atentos às necessidades e demandas de ensino.

Além disso, é importante considerar que os sujeitos que estudam nos Institutos Federais (IF), jovens e adultos, possuem uma diversidade socioeducativa a ser considerada, haja vista que o processo educacional é considerado com uma das possibilidades de ascensão cognitiva e social dos sujeitos das classes populares, dando centralidade a uma formação que não desvincule a pluralidade sociocultural dos sujeitos, suas diversidades socioeducativas, sua cor/raça, gênero, sexualidade, classe social e geracional.

O exercício da docência na Educação Profissional e Tecnológica (EPT)

Na arena da EPT, marcada por lacunas formativas, os professores da EPT estão em constante processo de construção da identidade profissional. Para Oliveira e Sales (2015b, p. 31058),

[...] uma das características dos Institutos Federais é a verticalização do ensino, aspecto que demanda atuação dos professores em diferentes níveis e em outras atividades na instituição. Isso significa, que, além da formação de quem não teve a docência como formação inicial, faz-se necessário, também, olhar para os demais professores e, independente de terem licenciatura ou não, investir na formação; pois estes profissionais, na sua formação inicial, também não tiveram uma base acadêmica formativa consistente que o levassem a desenvolver suas atividades na EPT.

Então, como ocorre a aprendizagem da docência? Licenciados e Bacharéis, atuando no ensino, possuem saberes das experiências que resultam do próprio exercício da atividade profissional dos professores, e são produzidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão (PIMENTA, 2002; TARDIF, 2002).

Embora a aquisição/realização de experiência pareça ser uma ação simples, não é! Heidegger (*apud* LARROSA, 2002a, p. 25) afirma que,

[...] fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. Quando falamos em “fazer” uma experiência, isso não significa precisamente que nós a façamos acontecer, “fazer” significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, à medida que nos submetemos a algo. Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo.

Inspirado em Heidegger, Larrosa (2002a) caracteriza o sujeito da experiência, como uma pessoa sofredora, padecente, receptiva, aceitante, interpelada e submetida. Analisando os relatos dos docentes, de fato concluímos que os saberes experienciais exigem dedicação e paciência, uma vez que se materializam com a prática, no dia a dia por tentativa e erro, ou ainda, na base do erro e acerto, tipo um laboratório, conforme relato dos participantes da pesquisa.

Em síntese, para Larrosa (2002b) não basta estarmos informados, é preciso que essas informações se transformem em conhecimento, nos comova, nos atravesse, nos marque. Afinal, “nossa vida está cheia de acontecimentos, mas ao mesmo tempo, quase nada nos passa, portanto, a experiência seria aquilo que nos passa e não o que passa” (LARROSA, 2002b, p.136).

Assim, podemos atribuir sentidos as experiências que nos passa e nos interpela, nos põe a escuta no transcurso da nossa formação ao longo do tempo, como nos tocar e nos co-mover, com a riqueza da experiência de um dia para o outro como potencial de formação e de transformação. Isso se dá, segundo Larrosa (2002b), pela escuta, pois nela alguém está disposto a transformar-se numa direção

desconhecida, disposto a ouvir o que não sabe, o que não quer ou o que não precisa; estar aberto às dúvidas e incertezas, a perder-se, tombar, procurar entre quedas e saltos, fazendo própria e apropriada sua trajetória e experiência.

Nessa perspectiva, um dos colaboradores da pesquisa realizada apresenta um relato acerca da sua aprendizagem na docência,

Você começa meio como um laboratório e vai testando e modificando, até quando você encontra a melhor forma de trabalhar aquilo que atenderia melhor aos alunos [...] tipo assim: - isso aqui não dá certo, então eu vou fazer assim. E muita coisa foi assim!... (Arara-azul-de-lear, relato oral, 2016).

No contexto da referida pesquisa, os partícipes registraram a vontade de ampliar o repertório relacionado aos conhecimentos da docência e reconhecem a importância da interação com outros colegas experientes para o enriquecimento das práticas.

Compreendo que a formação acadêmica é imprescindível, através dos cursos de pós-graduação. Mas, aliado a isso, no cotidiano escolar, as reuniões pedagógicas e de coordenação poderiam ser importantes aliadas no amadurecimento profissional. (Docente, relato escrito – *on-line*)

É válido esclarecer que, para Larrosa (2002a), a experiência não é repetição de ações mecânicas realizadas ao longo dos anos; ao contrário, envolve o pensamento e a reflexão dos atos. Desta forma, o sujeito deve estar aberto a novas aprendizagens, situando-se num espaço em movimento e de intensa (re) construção. Segundo o autor, o sujeito da experiência imprime marcas, deixa vestígios, produz afetos e conclui “Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação”. (LARROSA, 2002a, p.26).

Passados os primeiros anos da docência, *o choque da realidade* (HUBERMAN, 2000) sentido pelos professores já não faz parte da

rotina, uma vez que, agora, detêm um repertório de saberes oriundos da prática profissional (TARDIF e LESSARD, 2012), das experiências (LARROSA, 2000; MACEDO, 2015; PIMENTA, 2012) e passam a dominar, do jeito deles, a prática educativa. Entretanto, não isenta a necessidade do domínio dos saberes da formação profissional (TRADIF e LESSARD, 2012).

São recorrentes os relatos de que a aprendizagem da docência acontece na prática. A este respeito, Mello (2004) explica que a importância que se atribui a este termo, decorre do seu significado e da compreensão do professor de ensinar e fazer aprender. Para ela, competências docentes são formadas, de fato, na prática e ocorrem, necessariamente, em situações concretas e contextualizadas.

Em estudos sobre a docência, as pesquisas apontam que os professores são tomados como mobilizadores de variados saberes que se corporificam na prática pedagógica de forma que são construídos e reconstruídos conforme as experiências, os percursos formativos e profissionais e a necessidade de utilização (NUNES, 2001). Tais percursos devem perpassar pela carreira docente, uma vez que a formação em exercício voltada à questão pedagógica é um direito do professor, embora percebamos nos relatos dos partícipes que ainda é tratada de forma negligenciada no Instituto pesquisado, mas não muito deferente do cenário nacional.

Diante dos problemas e das situações diversas que, inevitavelmente, emergem no cotidiano acadêmico, o professor atua como um artesão e usa todo o seu repertório de saberes, construído na trajetória profissional, carregado de significados e oriundos das situações vividas e suas intensidades. Entretanto, esses saberes não são suficientes para se fazer professor durante toda uma carreira. Dessa forma, Macedo (2015) chama atenção para essa questão e afirma que esses saberes experienciais também causam problemas, havendo a necessidade de discussões

e reflexões.

Concordamos com Macedo (2015) ao afirmar, veementemente, que os saberes experienciais não são suficientes para o exercício da docência, uma vez que os conhecimentos científicos fundamentam (ou devem fundamentar!) toda prática, em especial no campo educacional, devido às especificidades e subjetividades da profissão docente, onde o objeto de trabalho é o conhecimento – teórico e prático. E com Tardif e Lessard (2012, p. 39), quando dizem que,

Como todos os trabalhos na sociedade atual, a docência se desenvolve num *espaço já organizado* que é preciso avaliar; ela também visa *objetivos* particulares e põe em ação *conhecimentos e tecnologias* de trabalho próprias; ela se encaminha a um *objeto* de trabalho cuja natureza é, como veremos, cheia de consequências para os trabalhadores; enfim, a docência se realiza segundo um certo processo do qual provêm determinados resultados. (grifos dos autores)

Na EPT, além das particularidades inerentes à profissão, a docência apresenta outras singularidades e complexidades decorrentes do contexto específico da modalidade, ampliando, portanto, as atribuições do professor. Para Machado (2008), tal complexidade se dá em função das próprias diretrizes e finalidades dos Institutos Federais uma vez que, um professor que atua no ensino médio integrado, lhe é exigido realizar uma integração de conhecimentos didático-pedagógicos, científicos, tecnológicos, sociais e humanísticos; ao mesmo tempo em que são exigidos conhecimentos e habilidades relativas às atividades técnicas de trabalho, além dos conhecimentos de produção, relativos ao curso técnico em questão.

Essa complexidade continua nos cursos técnicos na forma subsequente, pois há um grupo heterogêneo de estudantes que já concluiu o ensino médio e agora almeja uma formação

profissional e um reforço da formação obtida na educação básica, paralelamente ao desenvolvimento dos conteúdos específicos do curso escolhido.

Logo, o saber pedagógico, na EPT, se configura como uma “ausência construída” (MACEDO, 2015) no cotidiano acadêmico - campo fecundo para discussões, aprendizagens, lutas, divergências e construção de identidades. Em outras palavras, é um “laboratório a céu aberto” para identificação de demandas formativas, as quais podem ser minimizadas por meio das ações diversas, como oficinas, seminários, cursos de capacitação, palestras etc.

A (não) escolha pela docência

Ao contratar docentes não licenciados, os Institutos Federais recebem profissionais que nem sempre tiveram a docência como uma escolha inicial; isto é, ingressaram por acaso, sem repertório de experiências do fazer pedagógico, mas detentores de uma sólida base de conhecimento específicos da área de formação (OLIVEIRA, 2016). Numa investigação realizada em um IF, Cardoso (2014, p. 5915) descreve,

Além das dificuldades relacionadas ao trato com os alunos, os professores também se referiram com frequência às dificuldades relacionadas ao planejamento e à gestão do conteúdo a ser ensinado. Relataram que, ao receberem pela primeira vez a ementa de uma disciplina, não faziam ideia do que deveriam fazer a partir de então.

As dificuldades relacionadas às rotinas didático-pedagógicas, como a elaboração do planejamento, a gestão do tempo (distribuição dos períodos letivos, duração das aulas...) relacionam-se ao que Tardif (2002) denomina de “saberes curriculares”. Em outras palavras, são os saberes relacionados à forma como as instituições educacionais fazem a gestão dos conhecimentos que se apresentam sob a forma de programas de cursos e que os professores devem aprender e aplicar.

É fato que os docentes, principalmente os não licenciados, tomam como referência principal os ex-professores, também profissionais bacharéis, da graduação e/ou pós-graduação. Neste processo – retornar ao passado, estes profissionais buscam elementos positivos e negativos em cada um; e vão montando uma cocha de retalhos, e incorporando aquelas práticas que consideram legítimas e descartando aquelas avaliadas como negativas.

Ao ingressar na EPT para a atuação docente, o professor também realiza suas atividades nos diversos cursos – desde a Educação Básica ao Ensino Superior. E nesse processo, a docência vai se delineando ao longo da carreira, isto é, o professor vai se produzindo mediante a prática de ensinar, educar e contribuir com a formação de outros sujeitos, sendo produto e produtor, simultaneamente. Exatamente por isso que Pereira (2013) afirma que a docência é “uma escolha construída” e não um ponto de chegada ou resultado de um percurso acadêmico.

Assim, os contextos da docência, sejam eles formativos ou profissionais, caracterizam-se como atividades relacionais que se relacionam à centralidade da dimensão ética na constituição desse profissional. Ainda mais porque, na relação entre professores como organizadores do contexto de ensino e de aprendizagem, tendo os estudantes como sujeitos aprendizes, a interação ocorre entre pessoas em momentos diferenciados na relação com o conhecimento, com e pelo qual, se estabelece a relação.

Pimenta e Anastasiou (2010) apontam que os profissionais que não possuem formação para o exercício da docência, só valorizam a docência quando a exercem simultaneamente com sua área de atuação específica: advogado, médico, engenheiro, administrador etc.; acrescenta ainda, que as Instituições de Ensino Superior buscam minimizar esta lacuna com formação pedagógica em exercício - medida paliativa e com/de ações localizadas.

Ao investigar os motivos que levam os jovens a não optarem pelos cursos de

licenciatura, Gatti (2009 e 2010) afirma que é consequência das precárias condições de trabalho, da pouca profissionalização, do descaso com a carreira do magistério, da falta de valorização etc, principalmente das escolas da rede pública municipal e estadual.

Consequentemente, com o diploma em mãos – oriundo dos cursos de bacharelados e tecnologias -, esses profissionais retornam ao ambiente acadêmico e ingressam, agora, como estrangeiros, em um ambiente que lhes é familiar - não mais como estudantes, mas como docentes. Dessa forma, as condições de trabalho, a oportunidade de crescimento profissional, a estrutura, o salário, a segurança nas atividades laborais são uns dos motivos que os levam aos Institutos Federais (OLIVEIRA, 2016). Tal assertiva foi ratificada pela investigação, conforme relato de um dos partícipes da pesquisa,

O fato de a instituição contar com uma excelente estrutura física, se comparada com as demais escolas públicas, e a possibilidade de crescimento, são muito sedutoras para qualquer profissional. Além disso, o profissional da instituição não está exposto à violência a que profissionais de outras instituições públicas, infelizmente, se expõem. (Docente, relato escrito, – *on-line*)

Em sua pesquisa, Oliveira (2016) sublinha que os Institutos Federais são diferentes em relação às outras instituições educacionais, uma vez que a própria natureza da EPT compreende atividades teóricas e práticas, consequentemente, demandam espaços físicos diferenciados, como salas de aula, laboratórios, oficinas, ambientes internos e externos para realização de atividades de campo, configurando-se, portanto, uma opção para investir na carreira.

Em algum momento, estes profissionais fizeram a escolha pelo magistério e se tornaram professores. Pereira (2013. p.17) nos diz que o docente “é um indivíduo que se escolhe e, ao se escolher, escolhe o risco de viver, o risco de vir.

a ser, o que ainda não é, o risco de criar a si mesmo”. Neste sentido, professor é produto de si - não é dom, missão, filantropia, vocação, identidade ou destino

No contexto dos Institutos Federais, conforme resultados da pesquisa, ser professor é uma opção e a aprendizagem da docência é fruto de um trabalho construído de forma artesanal, singular e arquitetado (para minoria!). Nessa perspectiva, o docente passa a ser professor sem formação para tal; e no decorrer da trajetória, a identidade profissional vai sendo gestada num processo moroso. Consideremos, então, que a construção identitária docente é epistemológica, ou seja, reconhece a docência como campo de conhecimentos específicos. Portanto, ser professor é uma construção ao longo da vida e da profissão.

Quanto à qualificação em cursos de pós-graduação, cabe destacar que o maior grau de titulação (mestrado e doutorado) se concentra nos professores da formação técnica. Essa condição, conforme revelado na investigação de Oliveira (2016) e outros autores, contribui para reforçar a ideia de que alguns desses docentes não considerem importante e produtiva a formação pedagógica por meio de cursos que venham complementar a sua formação, por achar suficiente a titulação.

Essa afirmativa é ratificada pelo Tribunal de Contas da União ao realizar um estudo nos Institutos Federais: “Dentre os óbices à capacitação [...], acrescente-se que a obrigatoriedade para fazerem um curso de graduação em licenciatura parece-lhes algo bastante constrangedor, uma vez que alguns deles possuem mestrado e até doutorado”. (Acórdão nº 506/2013/TCU, p.75). Nessa mesma perspectiva, Amaral e Gaelzer (2011) e Oliveira (2016) identificam que, quanto maior o grau de qualificação do professor, maior a rejeição.

A docência nos Institutos Federais é uma obra de arte em que suas formas vão sendo definidas e delineadas, conforme as condições

pessoais e institucionais empreendidas, tanto pelo professor, quanto pelas Instituições. Também é uma profissão reflexiva, intelectual e exige uma enorme capacidade cognoscitiva, sendo permeada por angústias, lutas e prazeres da profissão.

Ao escolher a docência, o professor assume a responsabilidade de intervir na vida dos estudantes e neste contexto, não basta somente ter conhecimentos específicos da disciplina, é necessário saber interagir com eles, realizar a transposição didática e da melhor forma possível, a gestão da sala de aula. E para tal, é imprescindível ter o domínio dos saberes da formação profissional, que Tardif (2002) tipifica como um conjunto de saberes fundamentados nas ciências e produzidos nos processos formativos que antecedem ao ingresso na profissão (formação inicial), ou no efetivo exercício profissional. Também se constituem, aí, conhecimentos pedagógicos relacionados às técnicas e aos métodos de ensino – saber-fazer -, legitimados, cientificamente, e aprendidos ao longo do processo formativo.

Assim, pensamos ser urgente derrubar o dito veiculado na rede de Educação Profissional que qualquer um pode ser professor; daí, mais uma vez enfatizamos que as condições institucionais são imprescindíveis para a formação deste profissional.

No percurso da pesquisa realizada, percebemos que a identidade docente se associa à institucional e que há uma valorização das atividades de pesquisa pelos docentes não licenciados, as quais nem sempre têm uma relação direta com ensino. Também identificamos que as discussões didático-pedagógicas, muitas vezes, não são valorizadas causando conflitos institucionais, já que uma parcela significativa não se identifica com as atividades pedagógicas, sobretudo, as relacionadas aos cursos de nível médio integrado, conforme relatos dos partícipes da investigação. E, em decorrência da cultura científico-tecnológica que tipifica os IF, reflete diretamente no exercício da docência, como também no andamento do trabalho das equipes de

apoio didático, havendo conflitos de ideias e pensamentos, ratificando os estudos de Souza e Nascimento (2013).

Outra questão que merece destaque, também apontada na pesquisa realizada, e decorrente do perfil dos professores, é o espaço restrito de discussões voltadas às Humanidades, como por exemplo Filosofia, Antropologia, Sociologia, Psicologia, História, dentre outras áreas, articuladas à Educação. Eis mais um desafio a ser superado nessa rede de ensino: assumir orientação humanista e instituir cultura pedagógica na qual se possa realizar, também, pesquisas no campo educacional, já que, segundo Firmino (2012), por influência da militância no campo da educação tecnológica, é dado o enfoque nas tecnociências, ficando subjugadas em segundo plano as ciências humanas e sociais.

Portanto, no que tange à identidade docente, a partir da pesquisa, delineamos o seguinte quadro, tendo em vista professores do IF pesquisado: em sua maioria, 60,46% são do sexo masculino; estão na faixa etária entre 30 e 39 anos; mais de 51% não possuem formação pedagógica. Cabe destacar que, no cenário nacional da Rede de EPT, esse índice é de 73% (BRASIL, 2013). Quanto à titulação, há um número significativo com diploma de mestrado ou doutorado, sobretudo os não licenciados. No exercício da docência, apresentam um conjunto de experiências construídas ao longo da trajetória profissional - saberes e práticas são construídos no decorrer da trajetória da carreira; desenvolvem atividades em diferentes níveis de ensino; e possuem uma cultura impregnada de que o foco deve ser uma formação para o mercado de trabalho - principalmente os docentes não licenciados -, causando uma identitária, tensões e conflitos, ao se considerar as finalidades e diretrizes dos Institutos.

Considerações Finais

Diante dos anseios e dilemas mencionados em torno da aprendizagem da

docência, os partícipes da pesquisa vislumbram o prazer de serem docentes e têm orgulho da profissão. Identificamos algo em comum entre eles: chegaram à docência de maneira inesperada, sem um repertório de conhecimentos didático-pedagógicos que lhes possibilitem uma atuação melhor e mais contextualizada em sala de aula, mas estão buscando superar tal acaso por meio de práticas que vão se corporificando no cotidiano, isto é, aprendendo no exercício da profissão.

O resultado da pesquisa realizada por Oliveira (2016) indicou, ainda, que os docentes, mesmo licenciados, encontram limitações por se tratar da especificidade, na EPT, para qual não tiveram formação. Entretanto, a dificuldade ainda é maior por parte dos bacharéis e tecnólogos que sequer tiveram formação para atuarem no campo educacional. Porém, contraditoriamente, mesmo registrando a falta dessa formação, poucos são os que procuram e/ou valorizam a formação pedagógica - sobremaneira se têm formação *stricto sensu*. Tais questões não podem isentar os Institutos Federais de promoverem a formação pedagógica desses profissionais, proporcionando-lhes aprimoramento e aperfeiçoamento voltados à prática pedagógica. Afinal, a docência é uma das ações centrais numa instituição educacional; portanto, intencional e interventiva, envolvendo questões políticas, históricas e culturais e enfatizando as práticas como elementos basilares dos processos de ensino e de aprendizagem.

Desta forma, para atingir suas finalidades e objetivos, espera-se dos Institutos Federais diálogo entre a Educação, a Ciência e a Tecnologia, perpassando pelo investimento na formação pedagógica do seu quadro docente, principalmente, os egressos de cursos de bacharelado e de tecnologias. É preciso, ainda, estabelecer diálogo entre as diversas áreas do conhecimento, em especial as Humanidades e Sociais; como também, fortalecer as ações de natureza humanístico-pedagógica, com equilíbrio entre as ações de ensino, pesquisa, extensão e inovação; além de criar uma

identidade de pesquisa em todas as áreas, inclusive voltada à Educação, Ciências Humanas e Sociais.

Por isso, estimamos que a pesquisa empreendida contribua para aprofundamento das discussões de uma política institucional voltada ao docente em exercício; bem como, o desenvolvimento profissional de ações para os ingressantes, principalmente os não licenciados, contribuindo assim, para minimizar ou evitar conflitos e transtornos nos primeiros anos da profissão.

Referências

- AMARAM, J. C.S.R; GAELZER, V. (Org). *A formação de professores no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul: diálogos sobre educação e ensino*. Bento Gonçalves: IFRS, Campus Bento Gonçalves, 2011.
- BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.
- _____. *Lei nº. 11.892/2008*. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Seção 1, p. 1, 30/12/2008.
- _____. *Resolução CNE/CEB nº 06, de 20 de setembro de 2012*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, DF, 2012.
- _____. *Relatório de Auditoria - Acórdão nº 506/2013/TCU*. Brasília, DF, 2013.
- CARDOSO, A. A. Professores por acaso, ex-alunos por sorte! O processo de constituição da docência na Educação Profissional. In: FARIA, I. M. S. de. (Org.). *Didática e a prática de ensino na relação com a formação de professores*. E-book. (recurso digital) Fortaleza: CE: EdUECE, 2015. (Coleção Práticas Educativas). Disponível em: <<http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro2/>>. Acesso em 05 julho, 2017.
- FIRMINO, C. A. B. A pesquisa em educação nos Institutos Federais: um espaço para inovação? COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA, XIV, 2012. *Anais...* Florianópolis, CIJU, 2012.
- GATTI, B. A. Atratividade da Carreira Docente no Brasil. *Estudos & Pesquisas Educacionais*, n.1, maio 2010. Fundação Victor Civita. São Paulo. Disponível em: <http://www.fvc.org.br/pdf/artigo-atratividade-carreira.pdf> Acesso em: 15.05.2016.
- _____. & BARRETO, E. S. de S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO 2009.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p.31-61
- IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: forma-se para a mudança e a incerteza*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção, Questões da nossa época, v. 14).
- LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, jan./fev./mar./abr. 2002a.
- _____. Literatura, experiência e formação: uma entrevista de Jorge Larrosa. In: COSTA M. V. (Org). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002b.
- MACEDO, R. S. *Pesquisar a experiência: compreender, mediar saberes experienciais* Curitiba: CRV, 2015.

MACHADO, L. R. de S. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. In: *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, v. 1, n. 1, p. 08-22, jun. 2008.

MELLO, G. N. de. *Educação escolar brasileira: o que trouxemos do século XXI?*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MENEZES, G. N. D.; RIOS, J. A. V. P. Política de formação docente na Educação Profissional Técnica. In: RIOS, J. A. V. P. *Políticas, práticas e formação na Educação Básica*. Salvador: EDUFBA, 2015.

MOURA, D. H. A formação de docentes para a Educação Profissional e Tecnológica. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, v. 1, n. 1, p. 23-38, 8, jun. 2008.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. In: *Educação e Sociedade - Dossiê: Os saberes dos docentes e sua formação*. Campinas, SP: Cedes, nº 74, Ano XXII, p. 27-42, 2001.

OLIVEIRA, R. S e SALES, M. A. O. Professor leigo: releituras sobre os saberes profissionais na Educação Profissional e Tecnológica. In: COLÓQUIO DOCÊNCIA E DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: POLÍTICAS PRÁTICAS E FORMAÇÃO, II, 2015. *Anais...* Salvador: EDUNEB, v. 1. p. 187-200, 2015a

_____. A Formação Docente na Educação Profissional e Tecnológica: Provocações e Dilemas. CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, XII, 2015, *Anais...* Curitiba, v. 1. p. 10159-10177, 2015.

OLIVEIRA, R. S. *Ser Professor na Educação Profissional e Tecnológica: fazeres e saberes docentes no IF SERTÃO-PE*. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado da Bahia. Programa de Pós-graduação em Educação e Diversidade, Salvador, 2016.

PEREIRA, M. V. *Estética da professoralidade: um estudo crítico sobre a formação do professor*. Santa Maria: EdUFSM, 2013.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. *Docência no Ensino Superior*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

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

_____. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2012. p.15-34.

SOUZA, F. das C.S.S; NASCIMENTO, V. S. de O. Bacharéis professores: um perfil docente em expansão na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. In: MOURA, D. H. (Org). *Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. p. 409-433.

SOUZA, I. M. *Formação docente no Ifbaiano Itapetinga: demandas coletivas, permanência e êxito estudantil*. 2016. 125f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Diversidade) – Universidade do Estado da Bahia, Jacobina, 2016. Disponível em: <www.mped.uneb.br>. Acesso em: 03 mar. 2015.

TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2012.

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

PENA, G. A. de C. Formação docente e aprendizagem da docência: um olhar sobre a educação profissional. In: *Educação em Perspectiva*, Viçosa, v. 2, n. 1, p. 98-118, jan./jun. 2011 Disponível em <<http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoem perspectiva/index.php/ppgeufv/article/viewFile/122/51>>. Acesso em 02.02.2015.