

Autores | Authors**WALAS LEONARDO OLIVEIRA***
walasleo@yahoo.com.br**RODRIGO FERREIRA MOURA****
rodrigof.moura.rf@gmail.com**FORMAÇÃO INICIAL E TRABALHO DOCENTE NO
INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO*****BASIC TRAINING AND TEACHING WORK AT FEDERAL
INSTITUTE OF SÃO PAULO***

Resumo: O artigo busca compreender os impactos da ausência de formação em licenciatura para o trabalho de docentes da Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPT) de um dos *campus* do Instituto Federal de São Paulo (IFSP). Realizou-se pesquisa qualitativa, utilizando-se de questionários com trabalhadores docentes bacharéis ou tecnólogos. Os resultados da pesquisa apontam para a necessidade de uma melhor preparação dos professores não licenciados para enfrentarem os desafios da sala de aula.

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

Abstract: *The article seeks to understand the impacts of the lack of degree training for the Professional, Scientific and Technological Education teachers (EPT) of one of the campuses of the Federal Institute of São Paulo (IFSP). Qualitative research among teachers who are bachelors or technologists was carried out by using questionnaires. The research results point to the need of a better preparation for the non degree teachers, in order to face the challenges of the classroom.*

Keywords: *Professional and Technological Education; Teaching Work; Teacher Training.*

INTRODUÇÃO

O presente texto discute resultados de uma pesquisa de Iniciação Científica realizada em um campus do Instituto Federal de São Paulo. O objetivo principal da investigação foi identificar e analisar os possíveis impactos da ausência de formação inicial em cursos de licenciatura para o trabalho docente.

Foi realizada pesquisa qualitativa, com investigação teórica e empírica. A pesquisa teórica consistiu na análise de livros, dissertações, artigos e documentos normativos sobre a temática “formação inicial de professores para a EPT”. Já o trabalho de campo ocorreu por meio da aplicação de um questionário, com questões fechadas e abertas, em um grupo de professores.

Este texto está dividido em duas partes. A primeira expõe e discute o histórico da formação de professores para a EPT no Brasil, fazendo uma retrospectiva que vai do início do século XX até o momento atual. A segunda seção expõe e analisa os dados coletados com o trabalho de campo.

BREVE HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

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

Em 1917, no Rio de Janeiro, foi criada a Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Brás. Esta escola representou a primeira tentativa de se formar professores para a educação profissional. Nessa escola, eram ofertados basicamente dois cursos: o Curso Técnico Profissional, frequentado por alunos, e o Curso de Trabalhos Manuais, predominantemente formado por alunas. Segundo Machado (2008), embora essa escola tenha chegado a possuir 5.301 alunos, habilitou apenas 381 professores, a maioria mulheres, para trabalharem em escolas primárias.

Em 1942, também no Rio de Janeiro, com a ajuda da Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Industrial, foi criado o primeiro Curso de Aperfeiçoamento de Professores do Ensino Industrial, com duração de um ano e três meses (MACHADO, 2008).

Em 1961, foi promulgada a Lei Federal nº 4.024, a qual apontava, em seu artigo 59, dois caminhos distintos de formação de professores: o primeiro em Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, a interessados em atuar no magistério de ensino médio; e o segundo em cursos especiais de educação técnica, direcionado a indivíduos interessados em trabalhar com disciplinas de cursos técnicos. Entretanto, o art. 59 da referida Lei só foi regulamentado no final daquela década.

Segundo Machado (2008), o Parecer nº 12/1967, da antiga Câmara Federal de Educação, foi o primeiro dispositivo de regulamentação dos cursos especiais de educação técnica previstos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 4.024/61 e teve basicamente o objetivo de esclarecer a finalidade desses cursos. Com base nesse Parecer, a Portaria Ministerial nº 111/68 esclareceu que tais cursos seriam destinados aos diplomados em nível superior ou em nível técnico em cujos currículos figurassem disciplinas escolhidas para lecionar, e definiu o mínimo de 720 horas-aula. Cursos destinados a formar instrutores deveriam ter carga-horária mínima de 200 horas.

De acordo com Machado (2008), a reforma universitária, materializada pela Lei Federal nº 5.540/68, fez uma exigência que foi, porém, logo em seguida afrouxada: determinou que a formação de todos os professores do antigo ensino de segundo grau (atual ensino

médio), tanto para disciplinas gerais quanto técnicas, deveria se dar em nível superior. No entanto, o artigo 16 do Decreto-Lei nº 464/69 dizia que, não havendo professores e especialistas formados em nível superior, exames de suficiência realizados em instituições oficiais de ensino superior, indicadas pelo Conselho Federal de Educação (CFE), poderiam conferir essa habilitação. Tal Decreto-Lei estabelecia, contudo, um prazo de cinco anos para a regularização da situação dos não diplomados em nível superior que, na data da publicação da Lei nº 5.540/68, ministrassem disciplinas específicas no ensino técnico ou exercessem funções de administração e de especialistas no ensino primário, exigência que não foi, entretanto, atendida. Essa foi a primeira tentativa de se exigir formação superior para a formação de professores, inclusive para os da educação profissional, o que não surtiu efeito, sendo logo depois relaxada.

Devido à carência de professores de cursos técnicos habilitados em curso superior, exigência da Lei nº 5.540/68, o Ministério da Educação (MEC), em 1969, começou a coordenar a oferta de cursos superiores de formação de professores para o ensino técnico agrícola, comercial e industrial. Surgiram, então, cursos emergenciais, denominados Esquema I e Esquema II. O Esquema I objetivava a complementação pedagógica de portadores de diploma de curso superior. Já o Esquema II almejava a formação de indivíduos formados em nível técnico, por meio da inclusão de disciplinas pedagógicas do Esquema I e as disciplinas de conteúdo técnico específico (MACHADO, 2008).

Conforme Machado (2008), em 1977, já no contexto da LDB nº 5.692/71, a Resolução nº 3 do CFE instituiu a licenciatura plena para a parte de formação especial do 2º grau, fixando currículo mínimo e determinando que as instituições de ensino que ofertassem os Esquemas I e II os transformassem em licenciaturas. Foi dado um prazo máximo de três anos para isso, a partir da vigência dessa norma. Excepcionalmente, o Esquema I foi admitido apenas para as regiões com falta de recursos materiais e humanos para implantar essa licenciatura. Contudo, mesmo depois de 37 anos daquela Resolução, não se generalizou a licenciatura para a formação de professores em cursos de educação profissional, nem tampouco esse curso se tornou obrigatório.

Machado (2008) esclarece que a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, Rio de Janeiro e Paraná em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), em 1978, aumentou a esperança da efetiva criação e disseminação de cursos de licenciatura para a formação de professores para a educação profissional. Contudo, entre 1979 e 1982, o próprio CFE emitiu diversos pareceres que, ao invés de contribuir

para a implantação de licenciaturas, favoreceram a manutenção dos Esquemas I e II. Ou seja, assim como aconteceu com a Lei nº 5.540/68, houve um relaxamento da exigência da Resolução nº 3 de 1977, relaxamento esse explicitado por meio da publicação da Resolução CFE nº 7/82, a qual alterou os artigos 1º e 9º da Resolução CFE nº 3 e tornou opcional a formação de professores da parte de formação especial do currículo de ensino de 2º grau, por via dos Esquemas I e II ou por via da licenciatura plena.

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

Machado (2008) esclarece que o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Resolução nº 02/97, tratou dos programas especiais de formação pedagógica de docentes tanto para disciplinas do ensino fundamental e médio, quanto para professores da educação profissional de nível médio, sem discutir amplamente a possibilidade da licenciatura para a formação de professores para essa modalidade. A autora explica ainda que os programas especiais são destinados aos diplomados em cursos superiores e que tais cursos devem se relacionar à habilitação pretendida, enfatizar a metodologia de ensino específica a ela, concedendo direitos a certificado e registro profissional equivalentes à licenciatura plena (art. 10); tudo isso em pelo menos 540 horas, incluindo a parte teórica e prática, esta com duração mínima de 300 horas (art. 4º). Ou seja, a parte teórica se reduziu ao mínimo de 240 horas, podendo ser, ainda, oferecida na modalidade a distância (art. 8º).

A autora argumenta que o texto da Resolução nº 02/97 previa que o CNE faria uma avaliação do estabelecido nessa resolução em um prazo de até cinco anos (parágrafo único do art. 11). No entanto, tal avaliação

nunca foi realizada. A resolução em questão, inclusive, gerou uma série de dúvidas, especialmente de escolas de educação profissional que consultaram o órgão do MEC, o qual produziu vários pareceres. Esses pareceres, na avaliação de Machado (2008), são muito permissivos com relação às possibilidades de formação de professores para a educação profissional.

Entre o final da década de 90 e o atual momento, quase não houve alterações na concepção de formação docente para a educação profissional do governo federal, especialmente em termos de legislação. Nesse sentido, pode-se citar o Parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) nº 16/99, o qual tratava das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Esse parecer, consoante com a antiga concepção de formação em serviço, dizia que:

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

Embora esse parecer fale de cursos de licenciatura, a ênfase foi dada na formação em serviço, sempre a cargo dos sistemas de ensino ou da própria instituição escolar.

A Resolução CNE/CEB nº 04/99, a qual instituiu as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico, em seu art. 17, também citava as “licenciaturas” como opção para a formação de professores para a EPT, mas igualmente sem entrar em detalhes sobre tais cursos: “a preparação para o magistério na educação profissional de nível técnico se dará em serviço, em cursos de licenciatura ou em programas especiais” (BRASIL, 1999b). Esse documento normativo também não tratou de detalhes sobre como ocorreriam esses cursos de licenciatura.

Outro documento normativo que pouco alterou o quadro conceitual e procedimental do governo federal foi o Parecer do Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno (CNE/CP) 09/2001, o qual tratava das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, cur-

so de licenciatura, de graduação plena. Embora seja um documento normativo com setenta páginas, nada menciona sobre a formação de professores para a educação profissional. Já o Parecer CNE/CP nº 09/2007, que trata da reorganização da carga horária mínima dos cursos de Formação de Professores, em nível superior, para a Educação Básica e Educação Profissional no nível da Educação Básica, até chega a mencionar uma licenciatura para a formação de professores para a EPT, mas de maneira genérica, não estabelecendo nenhuma diretriz que pudesse contribuir para tal licenciatura se tornar realidade no cenário brasileiro (MACHADO, 2008).

Em 2012, com a Resolução CNE/CEB nº 06, são publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, em substituição à Resolução nº 04/99. Essas novas diretrizes trazem, em seu artigo 40, algumas considerações sobre a formação docente para a atuação em cursos técnicos. No referido artigo, aparece que a formação inicial para a docência na educação profissional técnica realiza-se em cursos de graduação e programas de licenciatura ou de outras formas. Embora apareça a expressão “licenciatura”, logo abaixo, no parágrafo segundo, a resolução apresenta elementos que oferecem indícios do que o MEC está chamando de “programas de licenciatura”:

aos professores graduados, não licenciados, em efetivo exercício ou aprovados em concurso público, é assegurado o direito de participar ou ter reconhecidos seus saberes profissionais em processos destinados à formação pedagógica ou à certificação da experiência docente, podendo ser considerado equivalente às licenciaturas:

I – excepcionalmente, na forma de pós-graduação lato sensu, de caráter pedagógico, sendo o trabalho de conclusão de curso, preferencialmente, projeto de intervenção relativo à prática docente;

II – excepcionalmente, na forma de reconhecimento total ou parcial dos saberes profissionais de docentes, com mais de 10 (dez) anos de efetivo exercício como professores da Educação Profissional, no âmbito da Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada (Rede CERTIFIC);

III – na forma de uma segunda licenciatura, diversa da sua graduação original, a qual o habilitará ao exercício docente. (BRASIL, 2012a, art. 40).

Ou seja, a Resolução CNE/CEB nº 06/2012 não se refere a cursos de licenciatura voltados para a educação profissional, mas sim a “programas” que seriam equivalentes àqueles. Na concepção exposta pelo CNE, cursos de pós-graduação lato sensu e reconhecimento de saberes profissionais equivaleriam a uma licenciatura para

atuação na educação profissional. O CNE, com a Resolução nº 06/2012, na verdade resgata os “arranjos” explicitados pelo órgão do MEC nos pareceres expedidos logo após a Resolução nº 02/97, os quais respondiam a consultas de escolas em dúvida quanto as disposições desta última. Destaca-se especialmente o Parecer CNE/CEB nº 37/02, que foi uma resposta à consulta do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e apresentava uma série de “arranjos” para a formação de professores na educação profissional técnica, arranjos esses quase idênticos aos das novas diretrizes, como a possibilidade de cursos de pós-graduação em educação, e certificação de saberes e experiências anteriores para habilitação do professor para a docência na educação profissional (MACHADO, 2008).

Em julho de 2015, foi publicada a Resolução CNE/CEB nº 01/2015, a qual define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Esse dispositivo legal avança em relação à legislação anterior; contudo, ainda mantém o caráter “emergencial e provisório” desse tipo de formação, como pode ser visto em seu art. 14:

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. (BRASIL, 2015, art. 14).

Embora essa nova legislação tenha representado um avanço em termos de aumento da carga horária mínima necessária à chamada “formação pedagógica” (outrora Esquema I e II e posteriormente “complementação pedagógica”), manteve a mesma concepção de formação emergencial e provisória para os professores bacharéis e/ou tecnólogos que atuam na EPT.

Furtado e Santos (2011), assim como Machado (2008), também esclarecem que, historicamente, no Brasil, nunca houve uma efetiva política de formação de professores para a EPT, existindo apenas ações paliativas “assinadas com a alcunha de emergenciais, fragmentárias, pouco intensivas e de caráter conservador, colocando-se distante das necessidades atuais” (FURTADO; SANTOS, 2011, p. 61). Embora nos últimos anos as discussões em torno do tema da formação de professores tenham se intensificado, conforme Furtado e Santos (2011), não se percebem ainda políticas públicas incisivas e contínuas no sentido da oferta de cursos de licenciatura com formação

pedagógica crítica e reflexiva que possam de fato dar subsídios aos desafios docentes.

Por isso, Machado (2008) defende que cursos de licenciatura para a formação de professores para a EPT são uma “necessidade urgente”. Segundo a autora, a carência de professores adequadamente formados tem sido um ponto problemático na expansão da EPT, especialmente via Institutos Federais. Segundo a autora, entidades da área educacional têm reiterado argumentos:

[...] que evidenciam a impropriedade das soluções que acabam transformando políticas emergenciais de formação de professores em soluções permanentes. Têm, igualmente, chamado a atenção para a necessidade de uma ampla e massiva política que leve à consolidação de um sistema nacional de formação docente, que inclua a modalidade inicial, a continuada, as necessárias articulações entre formação inicial e continuada, bem como estratégias de formação de formadores. (MACHADO, 2008, p. 15).

Em resumo, pode-se dizer que a formação de professores para a educação profissional pode ocorrer atualmente por meio das seguintes estratégias:

- a) programas especiais de formação pedagógica, nos termos da Resolução CNE/CEB nº 02/97;
- b) realização de cursos de pós-graduação lato sensu, de caráter pedagógico, como aparece na Resolução CNE/CEB nº 06/12;
- c) reconhecimento total ou parcial dos saberes profissionais de docentes, com mais de 10 (dez) anos de efetivo exercício como professores da Educação Profissional, no âmbito da Rede CERTIFIC, como aparece na Resolução CNE/CEB nº 06/12;
- d) segunda licenciatura, diversa da sua graduação original, que o habilitará ao exercício docente, como aparece na Resolução CNE/CEB nº 06/12;
- e) cursos de “formação pedagógica”, com carga horária variável entre 1.000 e 1.400 horas de efetivo trabalho acadêmico, dependendo da equivalência entre o curso de origem e a formação pedagógica pretendida, nos termos da Resolução CNE/CP 02/2015.

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

ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS COM OS QUESTIONÁRIOS

Após a pesquisa teórica, realizou-se uma pesquisa empírica na qual foi encaminhado um questionário digi-

tal, com caráter qualitativo, aos professores do campus pesquisado. Em um universo de 25 (vinte e cinco) professores bacharéis e/ou tecnólogos, os pesquisadores obtiveram 05 (cinco) questionários respondidos.

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

IDENTIFICAÇÃO

De acordo com a Tabela 1, na próxima página, é possível observar o perfil dos respondentes¹.

Primeiramente, é possível observar que os sujeitos acompanhados, na sua maioria, são professores jovens, com idades entre 28 e 37 anos. Além disso, são bacharéis com experiências docentes que variam de 1 ano e meio a 12 anos.

Dois elementos chamaram a atenção dos pesquisadores: primeiro, são professores novatos no Instituto Federal de São Paulo. Todos possuíam 01 (um) ano de trabalho ou menos. Outro elemento que despertou a atenção dos investigadores foi o fato de a maioria dos pesquisados, 04 (quatro) dos 05 (cinco), ser da mesma área: eventos e/ou hospedagem, área essa ligada às Ciências Humanas.

HISTÓRICO PROFISSIONAL

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

A Tabela 2, também na próxima página, demonstra a resposta dos investigados.

¹ Para a preservação da identidade dos sujeitos acompanhados, todos os nomes adotados neste artigo são fictícios. Foram investigados dois homens e três mulheres.

Tabela 1 – Identificação

	Idade	Graduação	Pós-Graduação	Experiência docente	Experiência docente no IFSP	Curso(s) em que atua
Carolina	34	Bacharelado em Turismo	Mestrado em Hospitalidade	10 anos	01 ano	Técnico em Eventos e Técnico em Hospedagem
Janaína	57	Tecnólogo em Gastronomia	Mestrado em Ciências Ambientais	12 anos	03 meses	Técnico em Hospedagem e cursos FIC
Marcela	37	Bacharelado em Turismo	Mestrado em Hospitalidade	10 anos	06 meses	Técnico em Eventos e Técnico em Hospedagem
Pablo	29	Bacharelado em Turismo	Mestrado em Turismo e Hotelaria	1 ano e meio	06 meses	Técnico em Eventos, Técnico em Hospedagem e Licenciatura em Matemática
Roberto	28	Bacharelado em Ciência da Computação	Mestrado em Ciência da Computação e Doutorado em Ciência da Computação (em fase final)	2 anos	7 meses	Técnico em Informática (concomitante e integrado) e Tecnólogo em Análise e Desenvolvimento de Sistemas

Fonte: dados coletados pelos pesquisadores

Tabela 2 – Histórico profissional

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

Fonte: dados coletados pelos pesquisadores

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

Outro dado que merece destaque é o fato da maioria ter assinalado que decidiu se tornar docente da EPT de um Instituto Federal devido a “vontade de ser professor”. Roberto, embora não tenha assinalado essa opção, marcou outra e escreveu algo que também pode ser interpretado como um desejo de ser professor, mais do que outras coisas já vivenciadas pelo sujeito. De acordo com Lessard e Tardif (2005), o professor possui uma profissão de interações humanas. Ser professor é trabalhar com um coletivo de pessoas por um determinado período de tempo, o que implica na construção de elos emocionais, conexões que causam conflitos, desgastes, mas também prazer, reconhecimento e gratificação. Para os autores, ensinar é um trabalho eminentemente interativo e é exatamente por isso que tal trabalho proporciona, de forma dialética, prazer e sofrimento.

Para Arenhaldt (2005), o docente se faz na convivência e se afirma pela dimensão do prazer da atividade de ensinar. Talvez por ser um trabalho “interativo”, emocional, gratificante, é que a maioria dos sujeitos tenha mencionado a opção por ser professor – neste caso, da EPT de uma instituição federal. É claro que os benefícios da carreira EBTT, descritos na Lei n. 12.772, de 2012, também possuem peso na escolha dos sujeitos. Elementos como a equiparação de salários em relação aos docentes do magistério superior federal, o Reconhecimento de Saberes e Competências (RSC), a possibilidade de licenças remuneradas para realização de pós-graduação etc. (BRASIL, 2012) certamente contribuiram para que Marcela marcasse a opção “atrativos da carreira EBTT”.

Portanto, por mais que o trabalho docente possua uma dimensão de prazer e satisfação pessoal, ele

está inserido em uma sociedade na qual o modo de produção vigente estabelece a venda da força de trabalho para um empregador, seja ele público ou privado. Nesse sentido, de acordo com Oliveira (2007) o trabalho docente deve ser encarado também como um trabalho situado em uma sociedade capitalista e, portanto, uma atividade que passa por um processo de precarização, especialmente no Brasil. Oliveira (2004) também argumenta que o trabalho docente, especialmente no Brasil e na América Latina, tem passado desde a década de 90 por um intenso processo de precarização e flexibilização, o qual tem tornado o trabalho e a vida pessoal dos docentes muito mais complexos. Sendo assim, se por um lado há uma dimensão de “escolha” em ser docente da EBTT, por outro há uma dimensão de “contingência”, de necessidade do trabalhador buscar as melhores alternativas laborais entre as disponíveis.

FORMAÇÃO PEDAGÓGICA

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

As respostas dos sujeitos são apresentadas na Tabela 3, na próxima página.

Primeiramente, merece destaque o fato de 02 (dois) sujeitos estarem realizando um curso de licenciatura, no caso, o curso de Licenciatura em Pedagogia. Além disso, é interessante observar que dos 05 (cinco) docentes acompanhados, 03 (três) consideraram importante realizar um curso de licenciatura. Isso demonstra a importância dada aos sujeitos para a realização de um curso de licenciatura para docentes da EPT. Nesse sentido, segundo Machado (2008), é fundamental que os docentes que já atuam ou vão atuar na EPT façam um

Tabela 3 – Formação Pedagógica

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

Fonte: dados coletados pelos pesquisadores

curso de licenciatura, pois este seria o espaço privilegiado de formação de professores, seja para a educação propedêutica ou profissional. Nas palavras da autora:

As licenciaturas têm sido apontadas como absolutamente essenciais por serem o espaço privilegiado da formação docente inicial e pelo importante papel que podem ter na profissionalização docente, para o desenvolvimento de pedagogias apropriadas às especificidades da educação profissional, o intercâmbio de experiências no campo da educação profissional, o desenvolvimento da reflexão pedagógica sobre a prática docente nesta área, o fortalecimento do elo entre ensino-pesquisa-extensão, pensar a profissão, as relações de trabalho e de poder nas instituições escolares, a responsabilidade dos professores etc. (MACHADO, 2008, p. 15).

Também merece destaque o fato de 03 (três) dos 05 (cinco) sujeitos já terem realizado um curso de complementação pedagógica, o que revela o interesse deles por desenvolverem melhor suas práticas pedagógicas. De acordo com Furtado e Santos (2011), é fundamental que os professores da EPT sejam melhor preparados para a reflexão e a permanente construção de conhecimentos, o que só é possível com uma formação pedagógica sólida. Portanto, acredita-se que esses 03 (três) professores estão caminhando na direção correta, com destaque para os 02 (dois) que, a despeito de já possuírem um curso de Mestrado, estão realizando um curso de licenciatura, no caso, a Licenciatura em Pedagogia.

No entanto, o dado que mais chamou a atenção dos pesquisadores com relação a esse bloco, foi o fato de 100% dos sujeitos terem considerado importante

realizar um curso de complementação pedagógica. Analisando esse dado e comparando-o com os dados obtidos nas questões anteriores, pode-se concluir que os respondentes, na sua totalidade, tendem a demonstrar importância para a realização de cursos de formação pedagógica para docentes não licenciados e tendem a dar preferência para os chamados cursos de “complementação pedagógica”, os quais, segundo a Resolução CNE/CP 02/2015, agora possuem carga horária maior (no mínimo 1.000 horas) e são chamados atualmente de “cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados” (BRASIL, 2015). Estar-se-ia, então, diante de um cenário pouco favorável à tão esperada formação inicial em cursos de licenciatura para professores da EPT, formação esta supostamente privilegiada, segundo Machado (2008), Furtado e Santos (2011)? É claro que o pequeno número da amostra investigada aqui, 05 (cinco) docentes, seria insuficiente para qualquer afirmação do tipo. Contudo, poder-se-ia, sim, dizer que há elementos obtidos nesta e em outras investigações, como os próprios trabalhos citados neste texto, que sugerem que os professores da EPT possuem uma certa resistência em realizar um outro curso de graduação, no caso, um curso de Licenciatura para aperfeiçoar suas práticas pedagógicas, tendendo a buscar alternativas mais rápidas, como os “cursos de complementação pedagógica” ou os agora chamados “cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados”.

DESAFIOS DOCENTES

Esse último eixo de análise possuía apenas 02 (duas) questões: a primeira, buscava desvendar se, no

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

A Tabela 04, abaixo, apresenta as respostas dos sujeitos investigados:

Tabela 4 – Desafios docentes

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

Fonte: dados coletados pelos pesquisadores

Primeiramente, o que mais chama a atenção é o fato de todos os sujeitos investigados terem afirmado que enfrentam desafios de caráter pedagógico em seu cotidiano docente. Nenhum dos 05 (cinco) sujeitos negou a existência de dificuldades pedagógicas. Esse dado confirma o que Furtado e Santos (2011) perceberam, que os professores recém-chegados nos Institutos Federais, geralmente mestres e doutores com pouca experiência profissional e relativamente pouca experiência didática na sala de aula, têm uma série de desafios, especialmente quando lidam com turmas de cursos técnicos, fato que ocorre com os 05 (cinco) sujeitos investigados nesta pesquisa. São professores que muitas vezes ainda trazem a cultura da “Academia”, os valores do “mundo universitário” e, quando se deparam com alunos reais, diferentes dos alunos idealizados nas universidades, tendem a se decepcionar e enfrentam, cotidianamente, inúmeros problemas em suas práticas pedagógicas. Falando especificamente sobre o Programa Nacional de Integração Nacional da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), os autores comentam que os professores “quase sempre chegam aos institutos com mestrado e doutorado, apresentando sérias dificuldades para ministrar suas aulas para o nível médio, em especial no Proeja, devido a não terem tido em sua trajetória profissional qualquer preocupação

com a formação pedagógica humanista” (FURTADO; SANTOS, 2011, p. 69). Urbanetz (2011), investigando o contexto de uma universidade corporativa e uma universidade tecnológica, também se deparou com muitos professores que alegavam possuir diferentes dificuldades pedagógicas no seu fazer docente. Portanto, o achado da presente investigação é corroborado por achados de outras investigações. A diferença é que aqui se pesquisou especificamente professores de um campus do Instituto Federal de São Paulo, algo até então não realizado.

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

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

De forma complementar, Janaína, uma professora com 12 anos de experiência docente, apontou também a questão das deficiências de conhecimento de seus alunos. Essas deficiências seriam trazidas da escolaridade anterior como um desafio para sua prática pedagógica. Essa queixa também é comum a muitos professores da EPT, especialmente aqueles dos Institutos Federais, pois recebem, em grande medida, estudantes oriundos

de escolas públicas de Ensino Fundamental ou Médio que muitas vezes não tiveram um ensino de qualidade.

O segundo subgrupo que assinalou a opção “outro” é formado por dois professores jovens e com pouca experiência na sala de aula, os professores Pablo e Roberto, com, respectivamente, 01 (um) ano e meio e 02 (dois) de experiência de sala de aula. Esses sujeitos assinalaram que possuem todas as dificuldades apresentadas no questionário. Pablo, além de possuir pouca experiência como professor, também se destaca, na amostra investigada, por ser o único sujeito que nunca trabalhou na área em que leciona. Portanto, esses docentes tendem, de fato, a ter muitos mais desafios que as outras docentes acompanhadas, as quais possuem, em média, 10,6 anos de experiência como professoras. De acordo com Lessard e Tardif (2005), os professores se formam de diferentes maneiras: por meio de cursos de formação inicial, tais como a licenciatura, por meio de cursos de formação continuada, por meio da lembrança e reprodução de como agiam seus professores no passado, mas também por meio de tentativa e erro, ou seja, por meio da própria experiência pessoal, tentando, acertando e errando cotidianamente. Sendo assim, é compreensível que Pablo e Roberto possuam mais dificuldades que suas colegas de profissão, pois seus saberes experienciais estão ainda em fase inicial. Portanto, esses professores agem, provavelmente, com base em suas experiências passadas como alunos e por tentativa e erro, agora na sua própria sala de aula, como docentes. De acordo com Ferreira e Mosquera (2010, p. 99), é a interação entre diferentes conhecimentos e a tomada de consciência sobre sua prática que gerará nesses professores o saber pedagógico:

São as interações decorrentes das experiências iniciais na escola e na sala de aula que vão progressivamente imprimindo na pessoa do professor a identidade docente. Os saberes experienciais, formados por todos os outros saberes e traduzidos nas certezas construídas a cada prática, juntamente com as crenças e convicções pessoais adquiridas no seu próprio processo de socialização, é que vão gradativamente confirmando a esses professores sua capacidade de ensinar, de se ver como um professor de fato. Porém, mais do que agir de acordo com as suas convicções, é o processo da tomada de consciência sobre a prática, capaz de transformar vivências em experiências, que gera o conhecimento pedagógico.

Marcela, uma professora também com 10 anos de experiência, foi o único sujeito a marcar a opção “situações de indisciplina”. Cabe ressaltar que essa professora atua exclusivamente em cursos técnicos; por-

tanto, com estudantes muito jovens e que talvez ainda não possuam o domínio do comportamento esperado em uma instituição escolar. De qualquer forma, a maioria dos outros respondentes também atua com exclusividade ou quase exclusividade somente em cursos técnicos. É bom lembrar que Marcela já havia respondido uma questão – a segunda questão do Eixo 2 (dois) sobre qual seria a maior motivação para se tornar professor da EPT – de forma bem diferente do restante de seus colegas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados coletados e analisados sugerem algumas questões importantes que merecem ser retomadas. Primeiramente, percebe-se que os professores das Ciências Humanas tendem a dar importância para investigações que tratam da formação de professores, haja vista que 04 (quatro) dos 05 (cinco) sujeitos acompanhados eram de uma mesma área ligada às Ciências Humanas.

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

Em terceiro lugar, o dado que mais despertou o interesse dos pesquisadores foi o fato de todos os sujeitos acompanhados terem relatado possuir dificuldades pedagógicas no seu cotidiano docente. Portanto, assim como sugerem os autores apontados neste artigo, faz-se urgente uma verdadeira política de formação de professores para a EPT. A Resolução CNE/CP 02/2015 já melhorou o panorama sombrio dessa formação ao elevar a carga horária mínima dos agora chamados “cursos de formação pedagógica para não licenciados”. Entretanto, há muito ainda a se fazer no campo da formação de professores para a EPT. Talvez, como alternativa sugerida por alguns pesquisadores da temática, possa-se formular um curso de licenciatura voltado especificamente para esses professores, um curso que não seja nem uma mera formação aligeirada e emergencial, como historicamente vem ocorrendo, nem uma licenciatura tradicional, mas um curso que agregue as experiências desses sujeitos, seus saberes técnicos e dê respostas ou ao menos subsídios às suas dificuldades pedagógicas.

REFERÊNCIAS

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

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

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

_____. Lei n. 12.772 de 28 de dezembro de 2012. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; sobre a Carreira do Magistério Superior, de que trata a Lei n. 7.596, de 10 de abril de 1987; sobre o Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e sobre o Plano de Carreiras de Magistério do Ensino Básico Federal, de que trata a Lei n. 11.784, de 22 de setembro de 2008; [...], Brasília, Diário Oficial da União, 31 de dezembro de 2012b.

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

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

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

FERREIRA, A. da R. O.; MOSQUERA, J. J. M. Os professores da Educação Profissional: sujeitos (re) inventados pela docência. **Revista Liberato**, Novo Hamburgo, v. 11, n. 16, p. 95-110, jul./dez. 2010.

FURTADO, E. D. P.; SANTOS, S. de F. O professor da Educação Profissional: desafios nas práticas pedagógi-

cas. **Boletim Técnico do Senac: a Revista da Educação Profissional**, Rio de Janeiro, v. 37, n. 1, p. 60-71, jan./abr. 2011.

LESSARD, C.; TARDIF, M. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

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

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização, **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1.127-1.144, set./dez. 2004.

OLIVEIRA, W. L. de. **Trabalho docente e Tecnologias da Informação e Comunicação: análise de possíveis alterações no processo de trabalho**. 2007. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação – Universidade Federal de Minas Gerais, 2007.

URBANETZ, S. T. **A constituição do docente para a Educação Profissional**. 151 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, 2011.

CURRÍCULOS

* Pedagogo e Mestre em Educação pela UFMG (Conceito CAPES 7). Atualmente atua como professor dos cursos de Licenciatura em Matemática e Pedagogia do *Campus* Campos do Jordão do IFSP, lecionando disciplinas como: Trabalho e Educação, Filosofia da Educação, Legislação Educacional, Metodologia do Trabalho Científico, Prática Pedagógica, Política Educacional etc. Pesquisa temáticas como trabalho docente; formação inicial de professores para a Educação Profissional; precarização do trabalho docente; trabalho do pedagogo na educação profissional. No momento, é o coordenador da pesquisa O trabalho do pedagogo na Educação Profissional do IFSP.

** Licenciando em Matemática no IFSP.