

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROFESSOR MARIANO DA SILVA NETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

SANDRA DA CONCEIÇÃO CUNHA

**NECESSIDADES FORMATIVAS DE PROFESSORES DA PRÁTICA DOCENTE NA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

TERESINA - PI

2019

SANDRA DA CONCEIÇÃO CUNHA

**NECESSIDADES FORMATIVAS DE PROFESSORES DA PRÁTICA DOCENTE NA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Piauí-UFPI, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Ensino, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas.

Orientador: Prof. Dr. José Augusto de Carvalho
Mendes Sobrinho

TERESINA – PIAUÍ

2019

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco
Divisão de Processos Técnicos

C972e Cunha, Sandra da Conceição.
Necessidades formativas de professores da prática docente na educação profissional. / Sandra da Conceição Cunha. – Teresina : 2019.
136 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, 2019.

“Orientação: Prof^o. Dr^o. “ José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho. ”

1.Educação Profissional . 2. Formação Continuada. I. Título.

CDD 370.193

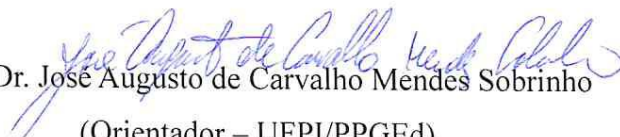
SANDRA DA CONCEIÇÃO CUNHA

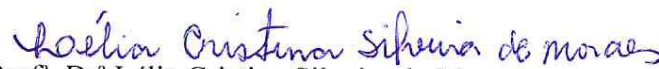
**NECESSIDADES FORMATIVAS DE PROFESSORES DA PRÁTICA DOCENTE NA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**


Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Piauí (UFPI), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

APROVADA em: 06 de agosto de 2019

BANCA EXAMINADORA


Prof. Dr. José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho
(Orientador – UFPI/PPGED)


Prof.^a. Dr.^a Lélia Cristina Silveira de Moraes
(Examinadora Titular Externa ao Programa – UFMA/PPGE)


Prof.^a. Dr.^a. Maria da Glória Carvalho Moura
(Examinadora Titular Interna – UFPI/PPGED)

Dedico esta grande vitória a Deus, minha fortaleza e meu guia. Aos meus pais, Eulina e Inácio (*in memoriam*), que mesmo sem compreenderem a dinâmica desse processo, torciam por mim. Aos meus filhos, Vitória e Vinícius, que sempre estiveram ao meu lado e impulsionaram-me a prosseguir. Ao meu esposo Aldery pela dedicação e compreensão. Aos meus irmãos, amigos, a minha cunhada Socorro Matos e minha sogra Ivete pelo acolhimento para que eu pudesse seguir a jornada.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por dar-me forças diárias para continuar sempre e por me fazer acreditar que tudo é possível. Estou extremamente feliz por mais essa vitória. Um sonho que não imaginava ser realizado da forma como veio a mim. Desde criança acreditei que poderia ir aos lugares mais distantes e que também poderia desbravar o mundo e fazer minhas conquistas. Deus na sua infinita bondade me conduziu a todos os lugares e em todas as etapas, levando-me a vencer sempre e acreditar que poderia fazer diferente no meio da minha família e amigos.

Ao meu pai, Francisco Inácio (*in memoriam*), homem de pouco estudo, que não pode desfrutar dessa alegria comigo, mas que me inspirou a ser uma pessoa honesta e verdadeira. Meu paizinho que tanto amo.

À minha mãe, Eulina. Mulher de poucas palavras e de pouco sorriso. Que mesmo sem compreender a dinâmica de tudo que vivi nesta etapa, torcia silenciosamente por mim. Ensinou-me a ser uma pessoa do bem. E ao longo da minha criação permitiu que eu vivesse livremente. Obrigada, mãezinha! Te amo!

Menina de infância pobre que não podia ouvir um quicar de uma bola, se tornou uma pedagoga. Mas como pode? Tão indisciplinada! Os professores são agentes de transformação e contribuíram para eu fosse transformada pelo processo educacional. Eles sempre estiveram presentes em minha vida e foram essenciais no processo de formação do meu caráter. Em meio a tantas reclamações por conta da minha indisciplinada e paixão pela bola, os professores tentavam compreender como eu me concentrava para estudar e tirar boas notas. Até que conseguiram encontrar uma forma de fazer com que eu ficasse em sala e participasse das atividades esportivas das escolas por onde passei. Venci a Educação Básica, sem nenhuma reprovação.

Aos dezenove anos, depois de trabalhar no comércio varejista da cidade de Teresina, tive a oportunidade de trabalhar numa escola de propriedade de minha irmã, fiquei por cerca de sete anos, ganhando bem pouquinho. Porém, foi lá que encontrei a razão para escolher a Pedagogia. Ela não foi minha opção. Foi minha melhor escolha, amor à primeira vista. Mas faltava-me a formação e foi na UFPI que encontrei as mais variadas formas de conhecer a Pedagogia e vivenciá-la. Também foi nesse espaço que sofri. Sofri muito, em especial quando uma professora disse que não sabia como eu havia ingressado na instituição, pois, se sequer sabia escrever. Venci mais uma batalha e não me deixei abater.

Agradeço imensamente a minha irmã Lúcia por ter me proporcionado a experiência de trabalhar em sua escola e ter permitido que eu descobrisse meu caminho, isso foi fundamental para mim. Também foi por influência dela que continuei motivada a seguir, logo ela havia conquistado aprovação no curso de pedagogia da UFPI e até hoje vibra com minhas vitórias. Ao meu irmão Alcidon que pagou minha inscrição nas últimas horas do último dia de inscrição do vestibular do ano de 2003 para que eu pudesse participar do certame e pleitear a vaga no curso de Pedagogia da UFPI. Um irmão que continua comigo na torcida até hoje. Aos meus irmãos Everaldo e Galdêncio que sempre vibram com minha vitórias.

A experiência de cursar a graduação na UFPI foi incrível, sendo mãe de duas crianças, tive que dividir esse espaço também com meus filhos, que por várias vezes foram meus companheiros de turma, de ônibus e de uma luta que não precisa estar nessas linhas. Paralelamente aos estudos também dividia meu tempo com minhas clientes, pois fui manicure e cabelereira durante dezessete anos. Após vencer essa etapa, vieram as conquistas: Aprovação no concurso da prefeitura de Teresina. Vivi momentos mágicos quando me descobri alfabetizadora. E logo depois meu ingresso no IFPI. Meu Deus! Foi tremendo tudo que vivi.

Em todos os momentos contei com o apoio de pessoas que a vida me presenteou. Lucilene, amiga que a UFPI me deu, até parece que somos irmãs. Amanda, Leide e Edileusa companheiras de equipe e amigas que ganhei no IFPI e que foram fundamentais para conclusão desse sonho. Engajaram-se comigo, tendo que mudar suas rotinas e preencher as lacunas quando eu não estava presente. A Gigi que quando chegou ao IFPI já se deparou comigo nessa jornada. Obrigada pelas orações. À minha amiga Sandra Regina que Deus colocou no meu caminho em três momentos: no meu estágio na graduação, no IFPI (companheira de trabalho) e no mestrado (companheira de turma), por todo apoio e companheirismo, pelas noites e madrugadas que juntas passamos para fazermos os trabalhos. A minha amiga e companheira de turma e dos dias de orientação, Tatiane, que entre um momento e outro soltávamos as mais gostosas gargalhadas e trocávamos experiências. A minha doce e amada Joselma (irmã em Cristo) que o Senhor pôs no meu caminho e que tem papel mais que importante nessa trajetória. Obrigada, Joselma por sonhar esse sonho comigo. Amo você! Ao mestre e amigo Ivan por torcer por mim e não colocar obstáculos para que eu concluísse essa etapa.

Aos meus sobrinhos Rodolfo, Robson, Artur, Geysa, Amanda e Jéssica que garantiram torcida mais que especial a mim. A minha amiga e comadre Fátima e minha afilhada Maria Luíza por estarem sempre comigo, a distância não conseguiu nos separar.

A família Matos, composta por minha sogra Ivete, meus Cunhados Socorro, Jader, Leiones e Dayanni, não sei como agradecer tanto amor e zelo que têm por mim. Deus não poderia ter me presenteado com outras pessoas. São incríveis!

E não poderia deixar de agradecer aos meus amores, Vitória e Vinícius, os filhos mais lindos e fortes que uma mãe pode ter. São perfeitos, não somente aos olhos do Pai, mas aos olhos de uma mãe que os ama loucamente. Sonharam junto comigo. Cada etapa, uma chuva de emoções. O amor que sinto por vocês é indescritível e incondicional. Sou grata a Deus por ter me presenteado com essas duas joias raras. Obrigada por estarem comigo em todos os momentos e por guardarem os nossos segredos. Amo vocês!

Ao meu amor, Aldery, quanta luta! Vencemos! Te amo muito e sou extremamente grata a Deus por ter você em minha vida. A paciência na forma de pessoa, o amor personificado em gente. A compreensão, dedicação e amor por mim, não tem preço. Obrigada!

Ao meu professor José Augusto, homem íntegro e de poucas palavras. Confiou a mim sua escolha e fez-me acreditar que tranquilamente conseguiria. Não tenho palavras para agradecer pelos ensinamentos e pela compreensão quando passei por momentos difíceis. Nunca imaginei criar laços afetuosos por uma pessoa tão distante e ao mesmo tempo tão presente, aprendi a amá-lo com todo meu respeito e admiração. És um exemplo de homem e de professor. Obrigada por permitir que eu produzisse livremente e por sua disposição em todos os dias de orientação.

Às professoras Carmem Lúcia, Jane Bezerra, Cristiane, Antônia Edna e Eliana Alencar. Algumas por mais de uma vez como minhas professoras nesta instituição e outras que tive o privilégio de conhecer e que considerarei para o resto dos meus dias. À coordenadora do Programa, estimada professora Glória Moura, por toda atenção e dedicação àquilo que faz.

E não poderia deixar de agradecer aos professores do IFPI que participaram deste estudo, por disponibilizarem com um pouquinho do seu tempo. Grata, sempre.

Agradeço a todos os meus amigos, inclusive àqueles que conquistei nesta etapa da minha formação. É impossível listar aqui. A cada um, meus sinceros agradecimentos, tenho certeza de que sempre tive os melhores amigos do mundo e que a distância não nos separou.

Aqui findo, agradecendo mais uma vez a Deus pela força e confiança que tens dado a mim para vencer todos os dias. A Ti, minha gratidão diária. Obrigada pela sabedoria, entendimento e largueza de coração.

Necessidades indispensáveis à vida não se limitam à mera sobrevivência, também surgem historicamente, pois estão presentes nos aspectos culturais, hábitos, valores, ou seja, têm relação com as pessoas de uma determinada sociedade.

Hilda Bandeira (2014, p. 52)

CUNHA, Sandra da Conceição. **Necessidades formativas de professores da prática docente na educação profissional**. Universidade Federal do Piauí. Dissertação (Mestrado em Educação). 136 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2019.

RESUMO

As necessidades formativas de professores têm papel valoroso no processo de planificação das ações voltadas para formação continuada de professores, bem como para a tomada de decisões diante das mudanças que têm ocorrido de forma acelerada no seio da sociedade, dificultando o acompanhamento de tal processo. Nesse sentido, apresentamos o seguinte problema de pesquisa: Quais são as necessidades formativas de professores da prática docente na Educação Profissional? Julgamos necessário para o processo de investigação termos como norte as seguintes questões: Como os professores concebem suas necessidades formativas na prática docente?; Quais necessidades formativas emergem no cotidiano de sua prática docente?; Como a formação continuada tem contribuído para atender as necessidades formativas que emergem no cotidiano da prática docente da Educação Profissional? O estudo objetiva de forma geral analisar as necessidades formativas de professores da prática docente na Educação Profissional. Especificamente: a) Descrever como os professores concebem suas necessidades formativas; b) Identificar as necessidades formativas emergidas no cotidiano da prática docente; c) Compreender como a formação continuada tem contribuído para atender as necessidades formativas evidenciadas da prática docente na Educação Profissional. O percurso metodológico firma-se numa abordagem qualitativa, com adoção do método biográfico para trazer à tona os elementos para a discussão das narrativas dos professores. O campo empírico é o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFPI), *Campus* Piri-piri. Os interlocutores são docentes da Educação Profissional dos cursos de Vestuário, Administração e Informática. Para o procedimento de produção de dados serão utilizados o questionário e a técnica da entrevista narrativa. Para o tratamento dos dados coletados faremos uso da análise de conteúdo defendida por Bardin (2011). Para o desenvolvermos deste estudo buscamos nos fundamentar em autores que têm estudos direcionados para formação inicial como: Garcia (1999), Giroux (1997), Pacheco e Flores (1999), Gatti (2009), Contreras (2012), Pimenta, Almeida e Leite (2008), Cunha (2010), Pimenta (2005), Rodrigues e Freitas (2016), Sousa e Moura (2019); sobre a formação continuada em: Nóvoa (1992), Gatti (2008, 2016), Pimenta e Ghedin (2002), Imbernón (2009), Cunha e Mendes Sobrinho (2018), Pimenta e Anastasiou (2014), Moura (2008), Mariconi (2017), Araújo e Rodrigues (2018), Prada, Freitas e Freitas (2010), Resolução nº 02/2015 e quanto as necessidades formativas à luz de Rodrigues e Esteves (1993), Princepe (2010), Ramalho e Nuñez (2011), Carvalho (2017), Bandeira (2014), Oliveira (2016), Pena (2018) dentre outros. A pesquisa permite explicitarmos que as necessidades formativas dos professores se concentram, principalmente, no campo pedagógico e na formação de pós-graduação em nível de *stricto sensu*. Além disso, o estudo aponta para a necessidade de sistematização na formação continuada de professores que venha atender aos bacharéis docentes da Educação Profissional, levando em consideração as necessidades formativas que emergem a partir da prática docente. Logo, reafirmam a expressiva necessidade de uma formação pedagógica mediante o ingresso para o exercício como docentes nessa modalidade.

Palavras-chave: Necessidades formativas. Educação profissional. Formação inicial.

Formação continuada.

CUNHA, Sandra da Conceição. **Training needs of teachers of teaching practiv in vocational education.** Federal University of Piauí. Dissertation (Master in Education). 136 f. Postgraduate Program in Education, Science Center of Education, Federal University of Piauí, 2009.

ABSTRACT

The teacher's formative needs have a valorous roll in the planification process of the actions headed to the continuous formation of teachers, just as in the decision making facing the changes that have occurred in a fast way in the society, making the following of such process harder. In this meaning, we present the following research problem: What are the teacher's teaching practice formative needs in the professional education? We judged necessary to the process of investigation to have as compass the following questions: How do teachers conceive their formative needs in the teaching practice? How do the the continuous formation contribute to attend the formative needs that emerge in the teaching practice daily basis of the Professional Education? This study aims, in general, to analyze the teacher's formative needs of the teaching practice in the Professional Education. Specifically: a) Describe how teacher's conceive their formative needs; b) Identify the formative needs that emerge in the teaching practice's daily basis; c) Comprehend how the continuous formation has contributed to attend the formative needs showed of the teaching practice in the Professional Education. The methodological path is based on a qualitative approach, with adoption of the biographic method to bring up the elements to the discussion of the teacher's narrative. The empirical field is Federal Institute of Education, Science and Technology (IFPI), *campus* Piripiri. The interlocutors are Professional Education professors, in the majors of Clothing, Administration and Information Technology. To the procedure of data production, there will be utilized a questionnaire and the technique of narrative interview. To the treatment of the collected data we will use the content analysis defended by Bardin (2011). To the development of this study we searched for authors that have studies directed to the initial formation, such as: Gracia (1999), Giroux (1997), Pacheco and Flores (1999), Gatti (2009), Contreras (2012), Pimenta, Almeida and Leite (2008), Cunha (2010), Pimenta (2005), Rodrigues and Freitas (2016), Sousa and Moura (2019); about the continuous formation: Nóvoa (1992), Gatti (2008, 2016), Pimenta and Ghedin (2002), Imbernón (2009), Cunha and Mendes Sobrinho (2018), Pimenta and Anastasious (2014), Moura (2008), Mariconi (2017), Araújo e Rodrigues (2018), Prada, Freitas and Freitas (2010), Brasil (2015) and about the formative needs: Rodrigues and Esteves (1993), Princepe (2010), Ramalho and Nuñez (2011), Carvalho (2017), Bandeira (2014), Oliveira (2016), Pena (2018) among others. The research allow us to explicit that the teacher's formative needs concentrate, mostly, in the pedagogical field and in the formation of the post-graduation in *stricto sensus* level. Besides that, the study points to the need of systematization in the continuous formation of teachers, that comes to attend the teaching bachelors of the Professional Education, considering the formative needs that emerge from the teaching practice. Therefore, they reaffirm the expressive need for a pedagogical formation by entering the exercise as teachers in this modality.

Keywords: Formative needs. Professional Education. Initial Formation. Continuous Formation.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANDES	Associação Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANPED	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DINTER	Doutorado Institucional
EP	Educação Profissional
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
FCC	Fundação Carlos Chagas
FIC	Formação Inicial e Continuada
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFMA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão
IFPI	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
MINTER	Mestrado Institucional
NAPNE	Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas
NEABI	Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígena
NEPMODA	Núcleo de Pesquisa em Moda
MEC	Ministério da Educação
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PLAFOR	Plano de Formação Continuada dos Servidores da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica
PNE	Plano Nacional de Educação
POLAE	Política de Assistência Estudantil
PPGED	Programa de Pós-graduação em Educação
PRAEI	Programa de Acolhimento ao Aluno Ingressante
PROED	Programa de Expansão da Educação Profissional
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROPI	Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação

UFPI	Universidade Federal do Piauí
SETEC	Secretaria de Educação Profissional Tecnológica
SUAP	Sistema Unificado de Administração Pública
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 - Campo Empírico – IFPI <i>Campus</i> Piripiri	28
FIGURA 2 - Necessidades Formativas que emergem da prática docente	89
IMAGEM 1 - Cortes orçamentários do Governo Federal no ano de 2015	53
IMAGEM 2 - Vagas ofertadas nas turmas de Minter e Dinter (2005-2014)	97
IMAGEM 3 - Vagas ofertadas nas turmas de Minter e Dinter (2015-2019)	97
QUADRO 1 – Perfil dos partícipes da pesquisa	35
QUADRO 2 - Entrevistas Narrativas: Eixo de indicadores da análise dos dados	82

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO I - ITINERÁRIO EXPLORADO: ABORDAGEM DOS ASPECTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA	27
1.1 Caracterização da pesquisa.....	27
1.2 O campo empírico da pesquisa.....	29
1.3 Os interlocutores da pesquisa.....	32
1.4 Procedimento de produção de dados.....	32
1.4.1 Questionário	36
1.4.2 Entrevista narrativa	39
1.5 Organização e Análise Interpretativa dos Dados Produzidos.....	43
CAPÍTULO II - PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	45
2.1 Educação Profissional: aspectos legais	45
2.2 Necessidades Formativas: aspectos conceituais.....	56
2.3 Delineando a Formação Inicial	62
2.3.1 Modelos de formação de professores	66
2.4 Delineando a formação continuada	72
2.4.1 Aproximações conceituais e tipologias de formação continuada	75
CAPÍTULO III - NECESSIDADES FORMATIVAS: NARRATIVAS DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	83
3.1 Concepções sobre necessidades formativas	84
3.1.1 Necessidades de formação: ponto de inserção	84
3.1.2 Necessidades formativas como possibilidade de transformação da prática docente.....	87
3.2 Necessidades formativas que emergem da prática docente.....	91
3.2.1 Identificação e compreensão de necessidades formativas	91
3.3 Formação continuada e necessidades formativas	104
3.3.1 Formação continuada: implicações na prática docente	104
CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
REFERÊNCIAS	112
APÊNDICES	121
ANEXOS	132

INTRODUÇÃO

Não importa onde você parou... em que momento da vida você cansou... o que importa é que sempre é possível e necessário “Recomeçar”.

(Carlos Drummond de Andrade)

As transformações ocorridas na sociedade têm impactado de forma considerável na educação, isso se deu, sobretudo, com o advento do processo de globalização, com o surgimento de diferentes tecnologias da informação e da comunicação, bem como das profundas mudanças políticas, econômicas, sociais e culturais. Consequentemente, se pretende que a escola, enquanto instituição social e espaço coletivo também incorpore tais mudanças.

À medida que surgem novas demandas à escola, os profissionais da educação, que fazem parte desse cenário também necessitam de um arcabouço de conhecimentos, habilidades e competências que possam subsidiá-los a acompanhar e dar conta dos diferentes fenômenos apresentados continuamente pela sociedade através da escola. Nesse contexto, destacamos a figura do professor, considerando que a escola também “afeta” esse profissional e sua formação que, por sua vez, ocupa assim, a “linha de frente” do processo de ensino-aprendizagem, conjuntamente com o estudante.

Salientamos ainda que para o alcance de uma educação que atenda as demandas suscitadas pela sociedade implica na existência de professores em contínua formação, com condições de trabalho favoráveis, remuneração que valorize a atividade docente, formação continuada que vise atender as necessidades formativas de professores, em conformidade com o contexto de atuação, bem como espaços formativos que permitam a produção de novos conhecimentos com vista a uma postura crítico-reflexiva. Segundo Di Giorgi (2010), o professor está sempre num movimento de construção contínua, que tem início, mas não tem fim.

Nesse direcionamento, é perceptível a responsabilidade que o professor tem no processo educacional, que além de mediar o ensino-aprendizagem, é também um formador de opinião, incumbindo-se ainda do processo de transformação do sujeito para que se torne um cidadão crítico e reflexivo em meio a uma sociedade com valores diversos, que apresenta ambiguidades e mazelas que nem sempre a escola dá conta de responder. É no *lócus* da sala de aula que encontramos aquele que ensina e aprende, ou vice-versa, considerando que os

sujeitos envolvidos, professor e aluno, se inter-relacionam e fazem trocas mútuas no intuito de produzirem conhecimento. Ensinar e aprender constitui uma ação que entrelaça os sujeitos (professor e aluno) ao longo de suas vidas.

Dessa forma, estudos realizados por Gatti (2008) apontam que o processo de formação continuada vem ofertando cursos de forma estruturada e formalizada no período logo após a graduação, ou até mesmo no ingresso ao magistério, podendo aparecer de forma ampla e genérica, pois não especifica a temática, bem como pode ser caracterizado como atividade que contribua para o desempenho pessoal e profissional do professor. No entanto, a formação continuada não deve ser considerada como a salvacionista dos problemas vivenciados pelo professor no seu cotidiano escolar, em especial, a sala de aula. Todavia, deve estar alinhada às necessidades formativas dos docentes possibilitando práticas em contextos reais em meio aos desafios da prática docente.

Ainda nesse sentido, temos presenciado diversos modelos de formação continuada, com características distintas. Esses se apresentam nos mais diversos formatos: presenciais, à distância, de curta, média e longa duração, com caráter que privilegia a reflexão crítica acerca da prática docente - atividade intencional, consciente, exercida pelo professor – até aquelas que muitas vezes apresentam apenas problemas genéricos, como se fossem capazes de atender as necessidades formativas dos professores, dentre outras. Formações que não impactam na prática docente têm desmotivado os professores quanto à participação, o que justifica a resistência, pois sem articulação com aquilo que professor necessita ou com o contexto de atuação dele, não se torna atrativo. Lidar com as situações que permeiam a sala de aula exigem conhecimentos para além da formação inicial, conhecimentos que podem e devem ser adquiridos em momentos de formação continuada que visem, sobretudo, o desenvolvimento profissional docente¹.

Corroborando com a discussão, Imbernón (2009) considera que a formação deve privilegiar a problematização das situações vivenciadas pelos professores a partir das necessidades reais dos contextos aos quais estão inseridos, abrindo espaço para que as pessoas se manifestem de maneira consciente e ética. Esse tipo de proposta valoriza as experiências do docente, bem como proporciona uma atuação construtiva no processo de tomada de decisão, planejamento, avaliação, possibilitando ainda a produção de novos conhecimentos.

Entretanto, há processos formativos que não são direcionados à docência, mas se

¹ “[...] desenvolvimento profissional do professor pode ser como qualquer intenção sistemática de melhorar a prática profissional, crenças e conhecimentos profissionais, com o objetivo de aumentar a qualidade docente, de pesquisa e gestão” (IMBERNÓN, 2011, p. 47).

fazem presentes na escola, a exemplo, profissionais que têm formação em uma área específica e que exercem a atividade docente, lidando com a tarefa de ensinar e aprender. Os profissionais a que estamos nos referindo, são os bacharéis e tecnólogos que se tornaram professores, mesmo sem a formação específica para atividade docente. A ausência da formação pedagógica aos bacharéis/tecnólogos confere a mobilização de várias experiências que tiveram em relação à docência, a exemplo disso têm aquelas vivenciadas enquanto alunos, como filho, parente de professores ou pessoas do convívio social que são docentes. Desse modo, o conhecimento experiencial também é importante no processo da formação e construção da identidade docente, porém somente eles não bastam.

Embora não conste no currículo da formação inicial desses profissionais os conhecimentos pedagógicos, necessários e relevantes à formação docente, por tratarem não apenas dos aspectos didático-metodológico da docência, sobretudo do arcabouço teórico que os sustentam, eles subsidiam e contribuem de modo significativo para o desenvolvimento da prática docente, bem como para compreensão da prática pedagógica. Além do mais, à medida que os professores se apropriam das particularidades da escola, imergindo na dinâmica desse ambiente, do *locus* da sala de aula, das situações conflituosas que aos poucos vão se revelando como parte da rotina de quem nela está presente, somente o conhecimento específico não é suficiente à compreensão das múltiplas facetas encontradas nesse contexto. O conhecimento técnico nesse processo tem seu valor, e é extremamente necessário, porém, seu uso exclusivo, não garante êxito, é preciso uma formação para além da técnica, mas que seja consistente e atenda as exigências que giram entorno da atividade docente.

Os bacharéis ganharam espaço nos últimos dez anos nas instituições de ensino da rede pública e privada. Em relação a primeira, esse crescente acesso se deu por conta do processo de expansão das políticas públicas educacionais direcionadas à Educação Profissional e dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, através da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que tem contribuído para aumento expressivo de professores na Educação Profissional e Tecnológica na rede federal de ensino, sendo que muitos desses profissionais têm formação inicial em cursos de bacharelados e de tecnologia, atuando na Educação Profissional, Tecnológica e Superior.

Entretanto, essa expansão também trouxe preocupação para as instituições de ensino, pois os professores apresentam lacunas na formação, principalmente no que diz respeito à falta dos conhecimentos pedagógicos, necessários para o exercício da docência. Podemos inferir que esses conhecimentos “[...] podem colaborar com a prática. Sobretudo se forem mobilizados a partir dos problemas que a prática coloca [...]” (PIMENTA, 2005, p. 30). O

trabalho docente necessita não apenas do conhecimento da área específica, mas de outros que levem o professor a compreensão de aspectos que permeiam a prática docente, a saber: a gestão da sala de aula, o processo de ensino-aprendizagem, organização do currículo, planejamento, avaliação, dentre outros. Esses conhecimentos também podem ser (re)elaborados a partir das necessidades reais de cada contexto pedagógico e, à medida que surgem novas mudanças na sociedade. Em consequência disso, mudamos com ela.

Para Gadotti (1984) em momento algum podemos deixar de insistir na necessidade do desenvolvimento de competências do educador, condição essencial para que, enquanto construtor de conhecimento, tenha formação específica para o ato de ensinar. As dificuldades que alguns professores têm em relação às especificidades da sala de aula e do contexto escolar vão perpassar ao longo da carreira, com grau maior ou menor de dificuldade. Esses graus poderão em algum momento se apresentarem de maneira mais acentuada, considerando a pouca familiaridade com os procedimentos didático-metodológicos que viabilizam o processo de aprendizagem dos alunos, bem como influenciam no fomento da construção de novos conhecimentos. Nesse contexto, a mediação do conhecimento realizada pelo professor pode ainda ser mais proveitosa quando realizada através do diálogo, onde ambos serão capazes de se transformar, de se perceberem como peça chave para o desenvolvimento da sociedade.

Moraes (2003) enfatiza a necessidade de superar o paradigma tradicional e buscar um novo paradigma intermediado pelo diálogo em que os professores tenham voz ativas, e que proporcione ao docente a possibilidade de construir relações que promovam a liberdade a seus alunos e que os possibilite a pensar e agir criticamente acerca do contexto onde estão inseridos, do sistema educacional, dos aspectos político, econômico, cultural e social. Enfim, que sejam transformados para que possam construir novos conhecimentos e que esses tenham impactos, sobretudo na sociedade.

Ainda nesse direcionamento, é necessário salientarmos que esse novo paradigma possa ser um motivador para mudanças significativas na prática docente, capaz de cultivar a prática criativa, crítica, que transcenda os muros da escola. Destarte, percebemos que é crucial na atual conjuntura, para que haja novos e promissores direcionamentos no sistema educacional considerando os diferentes aspectos e dimensões, a fim de que se evite converter o professor em mero técnico especialista, que venha a cumprir um currículo desempenhando seu ofício de forma acrítica.

Considerando que a formação inicial que é estimulada por determinado paradigma, é comum pensarmos nas insuficiências da formação para lidar com os problemas emergidos na sociedade em virtude dos diferentes fatores econômicos, sociais, culturais dentre outros, mas

que terminam influenciando no contexto escolar, em especial, no *lócus* da sala de aula. Desse modo, podemos inferir que a formação inicial tem encontrado dificuldades em responder as muitas situações que surgem nesse contexto. Para Brito (2006, p. 44) “seria ingênuo esperar que a formação inicial desse conta de toda a dinâmica do processo de ensino-aprendizagem, todavia é coerente buscar, nesse processo, uma sólida formação teórico-prática alicerçada em saberes peculiares do ensinar/aprender [...]”, isso nos leva a empreender que essa formação ainda carece de maiores aprofundamentos, suscitando um novo olhar, uma nova postura em relação ao contexto escolar, as experiências vivenciadas nesse espaço, assim com a construção de novas práticas para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem.

Nesse contexto, destacamos também as especificidades da docência na Educação Profissional (EP), tendo em vista o perfil formativo dos professores que exercem essa atividade, bacharéis e tecnólogos. Sousa e Moura (2019) destacam que a organização curricular da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) estrutura-se por meio de cursos e programas que abrangem os seguintes níveis: formação inicial e continuada, formação profissional técnica de nível médio e formação profissional e tecnológica de graduação e pós-graduação, e que dependo da instituição a qual os professores estejam vinculados poderão atuar nos três níveis, a exemplo, os Institutos Federais, considerando a pluralidade e por serem multicampi. Esses profissionais tendem a trabalhar com jovens e adultos, com perfis e realidades diferentes, requerendo assim do docente um arcabouço teórico-prático diversificado para que possam atender as demandas.

Vale ressaltar também a importância dos conhecimentos adquiridos por meio da formação inicial, assim como aqueles oriundos da formação continuada desde que estejam alinhados à perspectiva formativa transformadora e emancipatória, para que possa resistir aos impactos acarretados pela profissão no labor diário, pois vislumbrar a profissão docente sem aceitar aquilo que lhe é intrínseco, é negá-la. É preciso aceitar os limites e possibilidades impostas por ela. Isso não significa que devemos vendiar os olhos em relação aos obstáculos encontrados, mas partir para o enfrentamento.

No intuito de desenvolvermos este estudo buscamos nos fundamentar em autores que têm estudos direcionados para formação inicial como: Garcia (1999), Giroux (1997), Pacheco e Flores (1999), Gatti (2009), Contreras (2012), Pimenta, Almeida e Leite (2008), Cunha (2010), Pimenta (2005), Rodrigues e Freitas (2016), Sousa e Moura (2019), sobre a formação continuada trataremos com: Nóvoa (1992), Gatti (2008, 2016), Pimenta e Ghedin (2002), Imbernón (2009), Cunha e Mendes Sobrinho (2018), Pimenta e Anastasiou (2014), Moura (2008), Mariconi (2017), Araújo e Rodrigues (2018), Prada, Freitas e Freitas (2010), Brasil

(2015) e quanto as necessidades formativas à luz de Rodrigues e Esteves (1993), Princepe (2010), Ramalho e Nuñez (2011), Carvalho (2017), Bandeira (2014), Oliveira (2016), Pena (2018) dentre outros.

A motivação para este estudo emergiu alguns anos após a formação inicial, graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí, sendo que a pesquisadora atuou como docente nos cinco primeiros anos da carreira na Educação Infantil e Ensino Fundamental nas redes de ensino pública e privada. E os últimos três anos e meio voltados para o cargo de pedagoga (técnica) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI), *campus* Piripiri. Ao ingressar na rede pública federal de ensino como servidora se deparou com muitos bacharéis e tecnólogos atuando como docentes nos diferentes níveis de ensino, levando-a perceber as dificuldades, os conflitos e os dilemas que atravessam a trajetória docente e que geralmente são experienciados por professores licenciados, se estendendo nesse contexto, aos bacharéis. Além disso, a pesquisadora também por ser egressa da Educação Profissional de nível médio no curso técnico em administração, realizada numa instituição da rede privada na cidade de Teresina - Piauí, também trouxe suas percepções, embora já tenha se passado muitos anos, as memórias em relação a esse período ainda são vivas, capazes de revelar a riqueza de cada detalhe vivenciado nessa passagem pela EP. Rememorar essa etapa foi prazerosa, tendo em vista que fez com que os detalhes em relação as aulas viessem à tona, a forma como os professores licenciados e bacharéis ministravam suas aulas, a ênfase dada as disciplinas naquele contexto e o aproveitamento nas notas, dentre outras.

O próprio desejo desta pesquisadora em cursar uma pós-graduação *stricto sensu* emergiu a partir de uma necessidade formativa, considerando a essencialidade dessa formação para o desenvolvimento do seu trabalho, haja vista a mesma ser servidora do IFPI, pedagoga técnica e entender que os bacharéis por não serem professores de formação tenham dificuldades principalmente relacionadas ao campo pedagógico. Todavia, somente o desejo de ingressar no mestrado não era suficiente, havia a necessidade de profundidade no campo científico para que pudesse lidar com a dinâmica que se concentra em torno das necessidades formativas de professores.

Visando ampliar a discussão, destacamos como objeto de estudo nessa proposta de pesquisa, as necessidades formativas de professores sobre a prática docente na Educação Profissional, por entendermos que há nos cursos ofertados pela instituição (formação inicial e continuada ou qualificação profissional; Educação Profissional Técnica de Nível Médio; Educação Profissional Tecnológica de graduação e pós-graduação), muitos professores com formação inicial em bacharelado e tecnologia.

A partir das inquietações que motivaram o desenvolvimento de tal temática, surgiu o seguinte problema de pesquisa: Quais são as necessidades formativas de professores da prática docente na Educação Profissional? Julgamos necessário para o processo de investigação termos como norte as seguintes questões: Como os professores concebem suas necessidades formativas na prática docente?; Quais necessidades formativas emergem no cotidiano de sua prática docente?; Como a formação continuada tem contribuído para atender as necessidades formativas que emergem no cotidiano da prática docente da Educação Profissional?

Nesse sentido, o objetivo geral do estudo é analisar as necessidades formativas de professores da prática docente na Educação Profissional. Especificamente pretendemos: a) Descrever como os professores concebem suas necessidades formativas; b) Identificar as necessidades formativas emergidas no cotidiano da prática docente; c) Compreender como a formação continuada tem contribuído para atender as necessidades formativas evidenciadas da prática docente na Educação Profissional.

Diante do exposto, duas situações neste processo não podem ser menosprezadas: a) a formação dos docentes da educação profissional, e b) as necessidades que são produzidas pelo professor. Para tanto, é importância um esforço para entender as implicações, e as consequências de ambas no atual contexto para que se possa buscar uma formação coerente e que perspective uma educação de qualidade, ou seja, transformadora.

O percurso metodológico firma-se numa abordagem qualitativa, por permitir a compreensão da realidade. Adotamos o método biográfico para trazer à tona os elementos para discussão a partir das narrativas dos professores. Como campo empírico, escolhemos o Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia (IFPI), *Campus* Piripiri, situado ao norte de Teresina, tendo como interlocutores da pesquisa os bachareis professores da Educação Profissional. Para o procedimento de produção dos dados, utilizamos o questionário e a técnica da entrevista narrativa. Por fim, para o tratamento dos dados produzidos nos fundamentamos na análise de conteúdo defendida por Bardin (2016).

Investigar acerca da temática nos leva a refletir quanto à formação continuada de professores, das inúmeras possibilidades que ela pode apresentar a partir das necessidades formativas de professores. Sem dúvidas, apontar novos olhares e direcionamentos para a formação continuada de professores da EP, e consequentemente, beneficiar o estudante em formação.

Nessa direção, esperamos contribuir para reflexões acerca da atividade docente, dentro da dinamicidade onde esta se constitui. O desenvolvimento da pesquisa tem relevância

social, educacional, profissional, e para o campo científico do saber, em particular, a educação, por entender, que poderá apontar direcionamentos que venham ter implicações significativas não apenas no fazer docente, mas nos processo de formação continuada dos professores da Educação Profissional do Instituto Federal do Piauí.

Por conhecer a composição do quadro de professores e os níveis e modalidades de ensino ofertadas pelo IFPI, evidenciamos na atualidade que o tema é relevante, até mesmo porque as pesquisas acerca das necessidades formativas de professores ainda são incipientes, carecendo de ampliação nesse campo de estudo, especialmente quando se trata da Educação Profissional. Essa foi a constatação nos achados de estudos realizados recentemente por Pena (2018) e Bandeira e Sousa (2018). O primeiro se debruçou em investigar o estado do conhecimento acerca das necessidades formativas de docente de maneira geral, tendo como base de dados a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). As últimas tiveram como objeto de estudo o conteúdo e as formas das necessidades formativas enquanto categoria, tendo como bases de dados as dissertações do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Piauí (UFPI), referentes aos anos de 2010-2013.

Pena (2018) realizou um levantamento acerca das necessidades formativas de docentes, referente a trabalhos apresentados na ANPED, correspondente ao período de 2009 a 2015, tendo como núcleos de produção os Grupos de trabalhos (GTs) de formação de professores relacionados ao GT8 e de Didática ao GT4. A autora constatou que foram produzidos 210 trabalhos, sendo apresentados nos dois grupos. Desses somente 4 (quatro) tratavam da temática em questão, apontando ainda que metade tinha como sujeitos da pesquisa, professores do ensino superior. Ao pesquisar no banco de teses e dissertações da CAPES, a autora constatou que havia 28 produções sobre o tema, essas produções correspondiam ao período de 2009 a 2015. Sendo que 19 (dezenove) delas eram de mestrado e somente 09 (nove) correspondiam a teses de doutorado. No tocante aos sujeitos desses achados foi observado que na maioria dos trabalhos, ou seja, 16 (dezesesseis) apontaram como sujeitos professores da Educação Básica, evidenciado ainda que 05 (cinco) atuavam como professores do ensino superior, 02 (dois) como professores de educação não formal e 05 (cinco) não informaram o nível de ensino em que atuavam.

Foi possível constar ainda que a partir dos achados nessas bases de dados, totalizando 32 (trinta e duas) produções acerca das necessidades formativas, chama a atenção para a escassez de produções sobre a temática em questão, observando certo silenciamento

especialmente no que diz respeito a estudos que tenham como sujeitos os professores da Educação Profissional e Tecnológica, considerando as particularidades dessa modalidade de ensino.

Bandeira e Sousa (2018) também realizaram o estado do conhecimento sobre necessidades formativas, se restringindo aos conteúdos e as formas das necessidades formativas enquanto categoria, tendo como base de dados o banco de dissertações do PPGEd referentes aos anos de 2010-2013.

Para as autoras, das 131 dissertações defendidas e conseqüentemente publicadas no portal do Programa de Pós-graduação em Educação, foi possível analisar através dos resumos que nos anos de 2010 e 2011 nenhuma pesquisa evidenciava a categoria em questão. E que no ano de 2012, somente duas apresentaram dois objetivos específicos direcionados as necessidades formativas. No ano de 2013, uma dissertação trouxe no título, bem como o objeto, objetivo e as palavras chaves, trouxe a categoria em questão como um dos elementos chave.

Dando continuidade ao Estado do conhecimento, fizemos também as buscas no banco de dissertações do PPGEd da UFPI e verificamos que entre os anos de 2016 a 2017, somente 02 (dois) estudos apresentaram as necessidades formativas como objeto ou nos objetivos. A dissertação encontrada no ano de 2016 intitulada de “Travessia Colaborativa: os significados e sentidos de docência e sua relação com as necessidade formativas dos professores do IFMA-Campus Caxias”, teve como sujeitos da pesquisa 03 (três) professores do próprio contexto investigado, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), e uma professora da rede municipal de Teresina que era integrante do Núcleo Formar onde a proposta foi apresentada. Quanto a dissertação referente ao ano de 2017 denominada de “Docência no Ensino Superior: dilemas da prática pedagógica do professor bacharel em ciências contábeis da UFPI/Teresina”, teve como sujeito da pesquisa 09 (nove) professores, ambos com formação inicial em curso de bacharelado e que atuassem no curso de ciências contábeis da UFPI. Foi possível perceber que a temática sobre as necessidades formativas estava concentrada em um dos objetivos específicos.

Portanto, encontramos justificativa suficiente para o estudo em questão, haja vista ser uma temática/eixo temático pouco explorado, apresentando-se de maneira incipiente, em especial quando buscamos relação com a Educação Profissional e dos profissionais que nela atuam como docentes, os bachareis, reforçando assim, nossa justificativa e desenvolvimento deste estudo. As pesquisas acerca das necessidades formativas de professores não têm se inclinado para EP, considerando que os profissionais que nela atuam desenvolvem suas

atividades com o público adolescente, jovens e adultos em situação de ensino diversificada, desde a formação básica à qualificação profissional, com discentes com perfis diferenciados. Levando-se em conta que à medida em que os Institutos Federais foram se expandindo, passaram a ocupar também as cidades do interior de diferentes estados, o que requer ainda mais atenção e formação continuada aos professores dessas instituições para que possam atender ao público interiorano e as demandas presentes, dentre outros aspectos que envolvem o processo de ensino-aprendizagem.

Se pressupõe que este estudo trará contribuições para o fortalecimento da formação continuada de professores, bem como se inclinará para o alcance do cumprimento da missão da instituição: “Promover uma educação de excelência, direcionadas às demandas sociais.” (PDI, 2014, p. 20).

Logo, estruturamos o trabalho da seguinte forma: Introdução, em que se centra o princípio para o desenvolvimento do presente estudo, trazendo a experiência desta autora como ex-aluna da Educação Profissional e servidora de instituição de ensino que oferece Educação Profissional e Tecnológica. Buscamos nos fundamentar em literaturas clássicas de nível nacional e internacional, bem como o aprofundamento em pesquisas realizadas nos últimos dez anos, apresentando ainda, o problema de pesquisa, bem como as questões norteadoras que nos levaram a criação dos objetivos geral e específicos, finalizando com a relevância da pesquisa.

O capítulo I, intitulado “Itinerário explorado: abordagem dos aspectos teóricos e metodológicos da pesquisa” discutiremos acerca da metodologia do estudo, bem como a natureza da pesquisa qualitativa, fundamentada no método biográfico, caracterizada como pesquisa narrativa. Esse tipo de pesquisa possibilita uma aproximação maior entre o pesquisador e o participante, além de proporcionar certa riqueza de detalhes. Destarte, evidenciamos também as etapas que foram realizadas à produção dos dados, salientamos ainda a utilização do questionário e a questão norteadora para entrevista narrativa, como instrumento de coleta de dados. No ensejo também apresentamos os participantes e o contexto da pesquisa.

No capítulo II, denominado “Prática docente na Educação Profissional”, abordamos a Educação Profissional: aspectos históricos legais, ressalta-se que nessa abordagem inclinamo-nos à rede pública federal de ensino. Tratamos ainda das reflexões acerca das necessidades formativas de professores, formação inicial e continuada na prática docente. Consideramos importante evidenciar o desenvolvimento da temática para que se possa abrir um leque de possibilidades acerca do processo de formação continuada na rede pública federal de ensino.

O capítulo III nomeado de “Necessidades formativas: narrativas de professores da educação profissional”, a discussão se centra na análise dos dados coletados nas narrativas de professores da Educação Profissional. Discutimos acerca da categorização que surgem inicialmente a partir dos nossos objetivos, sendo ponto de partida para as subcategorias conforme material gerado.

Assim, apresentamos as considerações finais retomando aos achados da pesquisa, esclarecendo a questão problema, bem como contemplando os objetivos geral e específicos.

CAPÍTULO I

ITINERÁRIO EXPLORADO: ABORDAGEM DOS ASPECTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Digo: O real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia.

(Guimarães Rosa)

Este capítulo tem como propósito apresentar a abordagem metodológica, contemplando os aspectos que caracterizam a natureza da pesquisa, o método utilizado, tipo de pesquisa, instrumentos e técnica de produção dos dados, bem como o procedimento de análise dos dados produzidos.

1.1 Caracterização da pesquisa

O estudo apresenta uma abordagem qualitativa considerando a natureza do objeto de estudo e dos seus objetivos. A mesma visa aproximar o pesquisador do pesquisado, além de proporcionar uma melhor compreensão da realidade. Essa abordagem “[...] responde a questões muito particulares, trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, podendo proporcionar um aprofundamento das relações.” (MINAYO, 2004, p. 21-22).

Ainda nessa perspectiva, a investigação qualitativa nos dispõe de uma riqueza de detalhes que são descritos pelos partícipes, contexto e pelos próprios diálogos produzidos, dificultando o tratamento estatístico. Bogdan e Biklen (1994) afirmam que os pesquisadores que fazem a escolha por pesquisa qualitativa não estão interessados em responder questões ou a verificar hipóteses, mas buscam dá atenção a compreensão dos comportamentos dos sujeitos a partir do panorama dos envolvidos na investigação. Os autores ainda apresentam as características da pesquisa qualitativa, assim definidas:

[...]1. Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; [...] 2. A investigação qualitativa é descritiva; [...] 3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo fracasso do que simplesmente pelos resultados ou produtos; [...] 4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva; [...] 5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. (p. 47-50).

Tais características são relevantes na investigação da pesquisa qualitativa, pois de posse delas, o trabalho do pesquisador tende a explorar diferentes ambientes, bem como permite o detalhadamente dos fenômenos. Não que necessariamente todas as características devam aparecer no desenvolvimento do trabalho. Nesse direcionamento, há uma melhor compreensão, maior riqueza de detalhes dentro do processo, novos significados podem ser apresentados a partir das vidas dos sujeitos envolvidos.

Outro aspecto importante dessa abordagem é seu caráter descritivo, possibilitando que os dados coletados possam ser transcritos de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, documentos institucionais e oficiais. É importante que o pesquisador explore ao máximo o material, de forma a ser analisado com calma, a fim de que todos os detalhes possam ser garantidos de forma mais fidedigna possível.

Nessa perspectiva, o pesquisador precisa examinar o universo dos colaboradores, a fim de que possa ganhar confiança, conhecê-los e, de forma sistemática, realizar e organizar os registros de campo, a partir das conversas e da observação. Nesse sentido, vale ressaltar que o pesquisador necessita ter consciência do distanciamento e da aproximação que deve ter com o pesquisado, para que não torne a relação desconfortável.

Assim, a presente pesquisa está fundamentada no método biográfico que se ancora nas narrativas de vida dos interlocutores, geralmente são regadas de especificidades, singularidade e até mesmo de sentimentos que ficam adormecidos. Para o desenvolvimento desse método podem ser utilizados os materiais biográficos primários e secundários. Sendo que o primeiro se refere às narrativas autobiográficas, recolhidas pelo(a) investigador(a) junto ao investigado, dentro de um processo de interação face a face. A segunda diz respeito a documentos biográficos como cartas, fotografias, testemunhos escritos, documentos oficiais, dentre outros. (FERRAROTTI, 2010).

Nessa lógica, é importante destacar que no método biográfico, os materiais primários, são os interlocutores. Esse método tende a garantir maior aproximação entre pesquisador e pesquisado, com isso o primeiro pode explorar ao máximo o segundo, obedecendo aos limites que devem ser estabelecido em acordo entre as partes. Ferrarotti (2010) afirma que:

Devemos voltar a trazer para o coração do método biográfico os materiais primários e a sua subjetividade explosiva. Não é só riqueza objetiva do material biográfico primário que nos interessa, mas também, sobretudo, a sua pregnância subjetiva no quadro de uma comunicação interpessoal complexa e recíproca entre o narrador e o observador. (p. 43).

A partir dessa relação se encaminha o processo de interação social entre pesquisador e

os participantes envolvidos. O método permite ainda, que a subjetividade dos sujeitos venham à tona, podendo apresentar comportamentos e atitudes que estão condicionados aos estímulos que possibilitem leva-los da emoção à tensão. Não devemos esperar que as narrativas, a partir do método biográfico, seja um dossiê de acontecimentos de toda uma vida, mas “[...] uma ação social pela qual um indivíduo retotaliza sinteticamente a sua vida (a biografia) e a interação em curso (entrevista), por meio de uma narrativa-interação.” (FERRAROTTI, 2010, p. 46).

Portanto, o método biográfico tem se firmado como uma estratégia apropriada para o processo de formação de formadores, apresentando assim, duas funções: investigativa e formadora. Para Nóvoa (2010), o método tem função investigativa por possibilitar a produção de conhecimento, dispondo de processos e etapas que exigem rigor científico. É também formadora porque o sujeito que se forma ao formar-se, e desenvolve a compreensão sobre sua trajetória de vida se apropriando de elementos formadores, para que tenha condições de apontar aquilo que foi formador. O método deve ser compreendido como uma “ponte” para que se encontre estratégias que possibilitem ao investigado atuar como ator/autor/investigador da sua formação.

1.2 O campo empírico da pesquisa

O contexto adotado é o Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Piauí – IFPI (Figura 1), especificamente *Campus* Piriipiri, inaugurado em 2010 como uma unidade descentralizada do Centro Federal de Educação Tecnológica do (CEFET-PI). A cidade de Piriipiri está localizada na região norte do estado, tem cerca de 61.834 habitante, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) referente ao ano de 2010.

Figura 1 – Campo Empírico – IFPI *Campus* PIRIPIRI



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2019).

Com o processo de expansão dos Institutos Federais a partir da Lei nº 11.892/2008, foram criados vários *campi*. No Estado do Piauí, essa expansão foi bem significativa e a cidade de Piri-piri foi contemplada com uma das unidades. O *campus* Piri-piri está sediado na Avenida Rio dos Matos, s/nº, Bairro Germano, Piri-piri - Piauí, CEP: 64260-000. O funcionamento das atividades iniciou no dia 22 de fevereiro de 2010. Os primeiros cursos ofertados tiveram como base pesquisas realizadas pelo IFPI, bem antes do seu funcionamento aberto ao público externo, privilegiando dois eixos tecnológicos: Produção Industrial, com o curso de Vestuário e o de Gestão e Negócios, com o curso de Administração, ambos praticados em nível técnico, nas modalidades Integrado ao Médio e Concomitante/Subsequente. Ainda em 2010, no segundo semestre, houve a implantação do curso técnico em Contabilidade (concomitante/subsequente), sendo extinto em 2012.

Atendendo ao que dispõe o Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, que institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), as instituições da rede Federal de Educação Profissional (Universidade Federal Tecnológica do Paraná, os Centros Federais de Educação Tecnológica, as Escolas Técnicas Federais, as Escolas Agrotécnicas Federais, as Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais e o Colégio Pedro II), disponibilizam ao PROEJA, no mínimo 10% (dez por cento) do total das vagas de ingresso da instituição, tendo como referência o quantitativo de matrículas do ano anterior. Ainda no ano de 2010, foi ofertado o curso Técnico Integrado ao Ensino Médio destinados ao PROEJA e também cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) nas áreas de Gestão e Negócios e Redação Técnica e Oficial, além do Curso de Nível Superior na área de Matemática, com a configuração de um curso de Licenciatura.

Atualmente o *campus* possui precisamente 109 servidores (68 professores e 41 técnicos administrativos) que atendem aos alunos matriculados, nos diversos níveis e modalidades de ensino. Assim como em outros *campi* e, em conformidade com os Institutos Federais, oferece cursos de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) nos cursos técnicos integrados ao médio e concomitante/subsequente em Administração, Vestuário e Informática; Técnico Integrado ao Médio em Administração na modalidade Jovens e Adultos (PROEJA); curso superior de Licenciatura em Matemática, bacharelado em Administração e Tecnologia em Design de Moda e o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) direcionado ao curso de Licenciatura em Matemática. Além desses, ainda há projetos de extensão para alunos, servidores e comunidade. Dentro dessa estrutura, se encontram as coordenações dos cursos técnicos integrados ao médio, concomitante/

subsequente, superiores, bem como as coordenações de pesquisa e extensão. Cada eixo tecnológico possui um(a) coordenador(a), bem como os diferentes setores que estão distribuídos na instituição.

O *campus* conta com os núcleos que apoiam a Política de Diversidade e Inclusão, representados pelo Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), Núcleo de Estudos Afro-brasileiro e Indígena (NEABI), bem como o Núcleo de Pesquisa em Moda (NEPMODA) e o Núcleo de Pesquisa em Saúde. Está também estruturado com laboratórios de Química e Biologia, Matemática, Informática, costura, modelagem plana e tridimensional, tintura, desenho e criação e, linguagens e humanidades.

A gestão do *campus* conta com três gestores: diretor geral, de ensino e chefe do Departamento de Administração e Planejamento. Os dois primeiros vêm da formação inicial em cursos de licenciaturas (um em História e outro em Matemática), ambos são professores, e o terceiro, com formação em curso de bacharelado em Administração, e exerce o cargo de chefe do departamento de administração, sendo lotado no cargo de administradora da instituição.

O funcionamento da instituição ocorre nos turnos diurno e noturno, sendo que o Ensino Médio Integrado ao Técnico funciona nos turnos manhã e tarde, e os cursos técnicos e superiores, nos turnos tarde e noite. Os alunos dos cursos integrados ao médio contam ainda com o ônibus, que é disponibilizado pela instituição para fazer os deslocamentos daqueles que residem na cidade de Piripiri. A justificativa para o uso do ônibus se dá por conta da instituição não estar situada nas proximidades dos bairros mais populosos, suas instalações ficam afastadas do centro da cidade, sendo também uma forma de garantir a permanência desses alunos, pois muitos estudantes não dispõem de nenhum tipo de transporte em suas residências.

Os discentes também são assistidos através dos benefícios da Política de Assistência Estudantil (POLAE), que trata de “[...] princípios e diretrizes que visam garantir o acesso, a permanência e o êxito acadêmico na perspectiva da inclusão social, formação ampliada e produção do conhecimento e melhoria do desempenho acadêmico [...]” (LOPES; LIMA, 2017, p.4), que inclui benefícios financeiros, com alimentação (almoço), serviços do setor de saúde (médico, Psicologia, Odontologia), podendo contar ainda com o apoio do serviço social, bem como acompanhamento através de monitorias do Programa de Acolhimento ao Aluno Ingressante (PRAEI). A instituição disponibiliza atendimento individualizado com o professor e/ou por membros da equipe pedagógica.

A instituição possui uma biblioteca climatizada e bem iluminada, que conta com um

acervo bibliográfico com aproximadamente 6.000 exemplares de livros de diferentes áreas do conhecimento, sendo que parte do acervo compõe a bibliografia básica dos cursos ofertados pela instituição. Nesse espaço também estão distribuídos computadores para pesquisas, cabines individuais e coletivas. É importante salientar que o *campus* atende a uma demanda que reside na cidade de Piripiri, bem como alunos que moram nas cidades que ficam em seu entorno, e outros de cidades mais distantes.

1.3 Os interlocutores da pesquisa

Os interlocutores do estudo são os docentes do IFPI que atuam na EP. A instituição conta com um número expressivo de professores distribuídos na Educação Profissional e Tecnológica nos diferentes níveis de ensino e modalidades.

Para identificarmos os possíveis participantes do nosso estudo, iniciamos com uma busca através do Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP) do *campus* Piripiri, mapeando os docentes da EP. Constatamos que haviam 24 (vinte e quatro) professores atuam nos diferentes cursos ofertados pela instituição.

O primeiro contato foi realizado por e-mail convidando-os a participarem do estudo. Desses, somente 15 (quinze) se disponibilizaram a participar. Cada um recebeu em mãos uma carta de apresentação do questionário (APÊNDICE D) com o objetivo da pesquisa, a fim de sensibilizá-los a responderem o questionário (APÊNDICE B).

1.4 Procedimento de produção de dados

Logo após a manifestação dos docentes em participarem da pesquisa, fizemos a entrega dos questionários que foram entregues em mãos. Na ocasião, foi sugerido que os mesmos indicassem um codinome para que fossem identificados no estudo, podendo utilizar inclusive o nome de uma personalidade marcantes dentro da literatura da formação inicial. Os questionário foram devolvidos no dia em que receberam.

Após a devolutiva dos questionários, listamos os nomes e números dos telefones daqueles que atendiam aos seguintes critérios de inclusão: ser professor bacharel e/ou tecnólogo do IFPI *campus* Piripiri do quadro efetivo; atuar na educação profissional (cursos técnicos integrado ao médio e/ou curso técnico em informática, administração ou vestuário); ter a partir de três anos de experiência na docência; e não possuir curso de licenciatura.

Dentre os professores que se enquadravam à pesquisa, somente 06 (seis) tinham

disponibilidade de tempo e aceitaram participar. Consideramos que esse quantitativo seja suficiente para atender ao objeto de estudo em questão e para contemplarmos outros aspectos acerca dos participantes e alcançar os objetivos propostos.

Após a análise dos questionários e verificação de quais professores atendiam os critérios, realizamos um segundo contato afim de marcarmos a data para apresentação da proposta da pesquisa, respectivamente com seus objetivos, bem como o local onde aconteceria o encontro. Antes do dia da apresentação, fizemos um novo contato lembrando-os do horário e a data. O local em que aconteceu o encontro foi na sala do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), no *campus* Piripiri. Vale ressaltar que só iniciamos a pesquisa após receber o parecer substanciado Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, conforme ANEXO I.

Participaram do encontro os docentes da Educação Profissional dos eixos: Gestão e Negócio, Produção Industrial e Comunicação e Informação, para apresentarmos o objeto de estudo e seus objetivos, bem como o percurso metodológico e a relevância social. Ademais, foi a maneira que encontramos para tranquilizar os interlocutores quanto a participação na pesquisa e deixá-los livres para manifestação de quaisquer dúvidas. Quanto aqueles que não puderam comparecer ao encontro, realizamos um novo agendamento individual, com local e hora marcada conforme disponibilidade deles.

A pesquisadora iniciou o momento agradecendo pela disposição dos que ali puderam estar, em seguida, realizou a apresentação da pesquisa. Os presentes receberam um envelope contendo um folder (APÊNDICE F) e o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE A). Através do folder acompanharam a apresentação do estudo através de tópicos com os principais elementos da pesquisa: objeto de estudo, objetivos e metodologia da pesquisa. Os mesmos se mostraram solícitos, foram atenciosos ao ler cada documento que receberam e ao final, assinaram o TCLE.

Vale ressaltar que o primeiro instrumento utilizado à produção dos dados foi o questionário com perguntas abertas e fechadas. O segundo, adotamos um outro procedimento que se deu através da técnica da entrevista narrativa que teve como instrumento uma questão geradora (APÊNDICE C).

A técnica da entrevista narrativa foi idealizada pelo sociólogo alemão Fritz Schütze (2013) que a criou com o objetivo de romper com a estrutura de perguntas-respostas. A mesma consiste numa estratégia investigativa que proporcionará uma compreensão maior da experiência de toda vida do partícipe ou parte dela sobre o ponto de vista sociológico.

As narrativas têm natureza investigativa e formadora, propiciando que sujeito e objeto

sejam os mesmos. A entrevista narrativa estimula o interlocutor a contar sua história ou parte dela a partir de um estímulo, uma questão geradora. Sobre a pesquisa narrativa, Sousa (2006) trata que:

[...] configura-se como investigação porque se vincula à produção de conhecimentos experienciais dos sujeitos adultos em formação. Por outro lado, é formação porque parte do princípio de que o sujeito toma consciência de si e de suas aprendizagens experienciais quando vive, simultaneamente, os papéis de ator e investigador da sua própria história. (p. 26).

As narrativas são histórias reais contadas por pessoas que vivenciam/vivenciaram experiências em um determinado contexto. Elas devem acontecer de maneira espontânea, para que os interlocutores se sintam à vontade e tenham facilidade de contar suas histórias dentro de um cenário do qual fazem parte. Podem ser tranquilas quando o pesquisador previamente prepara tanto o ambiente quanto a forma de abordagem. Um ponto que contribui também é o diálogo e acordo entre as partes.

Refletindo acerca das narrativas é importante salientarmos que as pessoas que narram suas histórias, não contam apenas uma história vivenciada, mas ressignificam uma experiência vivida. Isso permitirá dá novas formas a essas experiências. Isso é possível porque o narrador assimila, reflete, repensa acerca de uma ou várias situações. Elas também promovem superação de determinados momentos que ocasionaram medos, e que em alguns casos, devem estar adormecidos na memória do narrador, mas que pelo simples fato de mobilizá-la já é sinal de recomeço ou não, sobretudo, um gesto de coragem.

Outro ponto que destacamos se refere ao distanciamento e a aproximação na pesquisa narrativa, cujas ações podem levar o pesquisador a uma dupla experiência, vivencia a experiência e ao mesmo tempo faz parte dela. Cladinin e Connelly (2015, p. 120) afirmam que “[...] quando os pesquisadores estão em campo, eles nunca estão ali como mentes (sem corpo) registradoras da experiência de alguém. Eles estão vivenciando uma experiência que eles desejam investigar.” Assim, ele passa a vivenciar as experiências que ocorrem nos diferentes contextos nos quais a pesquisa irá ocorrer, levando-o a fazer parte dela. Portanto, é necessário o discernimento para que o envolvimento não comprometa o andamento da pesquisa e faça com que o pesquisador perca a objetividade. Para Cladinin e Connelly (2015),

[...] a pesquisa narrativa, é relacional. Eles devem tornar-se completamente envolvidos, devem “apaixonar-se” por seus participantes, e devem também dar um passo para trás e olhar suas próprias histórias na pesquisa dos participantes, assim como a mais ampla paisagem a qual todos eles vivenciam.

Esta tensão de mover-se retrospectiva e prospectivamente entre o completo envolvimento e o distanciamento é, como em nossas relações sociais pessoais do cotidiano, a responsabilidade de não estar sozinho como pesquisador e nem como participante. (p. 121).

Dessa maneira, o distanciamento e aproximação vão perpassar pela pesquisa narrativa, por isso, é importante equilibrá-los para não influenciar na pesquisa. Além do mais, isso pode interferir na construção, bem como no tratamento dos dados, fazendo com que o pesquisador venha a subtrair algo da realidade, deixando de fazer registros que supostamente tenham importância para o desenvolvimento da pesquisa. Assim, como as demais investigações, a pesquisa narrativa também exige muita disciplina do pesquisador.

Corroborando com a discussão, Josso (2010) considera que a narrativa remete o sujeito a um processo de mobilização da memória, onde o pensamento será o grande articulador desse jogo, e sem deixar de tratar da questão da ordenação do mesmo por meio da linguagem, requerendo esforço em relação à atividade interior do sujeito. Com isso, é perceptível o processo de subjetivação existente na pesquisa narrativa, e ao mesmo tempo provoca um trabalho de objetivação do sujeito, provocando certo distanciamento frente a si mesmo. A autora (2010) destaca ainda, dois sentidos da objetivação, a saber:

[...] como passagem da atividade mental interior para a sua transmissão pela linguagem; [...] como passagem de um “vivido”, no qual se encontra uma aglutinação de emoções, sentimentos, imagens e ideias, a uma ordenação desses componentes, para que a narrativa seja inteligível para um terceiro. (p. 69).

Destacamos que esse processo de aglutinação é muito comum nas narrativas. O momento de ativar a memória, ordenação do pensamento e linguagem são cruciais para o participante na construção da narrativa, pois muitas vezes entra em conflito consigo, remetendo-se a emoções muitas vezes adormecidas. Outro cuidado a ser tomado diz respeito à forma como deve ser organizada a narrativa, haja vista que sempre será produzida para um leitor.

A seguir, apresentamos os instrumentos que possibilitaram a construção dos dados: o questionário e a questão geradora utilizada na aplicação da técnica da entrevista narrativa. O primeiro, possibilitou traçar o perfil dos docentes da Educação Profissional. O segundo, oportunizou o processo de mobilização de memórias para a compreensão acerca de Necessidades Formativas e Prática Docente na Educação Profissional.

1.4.1 Questionário

Um dos instrumentos utilizados para produção dos dados foi o questionário misto (APÊNDICE B), por possuir questões abertas e fechadas, tendo como objetivo traçar o perfil profissional do docente da EP. A vantagem desse instrumento é que não exige a permanência do pesquisador junto ao pesquisado, certamente permitirá que o participante da pesquisa venha a sentir-se mais à vontade.

Segundo Moreira e Caleffe (2006), um dos pontos positivos da utilização desse instrumento é o fato do pesquisador ganhar tempo. Conseqüentemente, o interlocutor poderá rascunhar as suas respostas no ambiente que lhe for mais favorável e, inclusive, definir o ritmo em que poderá ser preenchido. Outro ponto positivo é que se pode alcançar um número expressivo de pessoas. Dependendo do tipo de pergunta, a análise poderá ser simples ou bem mais complexa. Outra vantagem do uso desse instrumento é a garantia do anonimato e as taxas de retornos são altas.

Antes da entrega dos questionários aos participantes da pesquisa fizemos um teste piloto com dois interlocutores que atendiam ao mesmo perfil, com o propósito de testar as questões que compõem o questionário objetivando verificar o nível e a formulação das mesmas. Caso apresentassem dificuldades, as questões poderiam ser reelaboradas. Para Moreira e Caleffe (2006), esta etapa é relevante para o pesquisador, pois a partir dela é possível saber quais impressões gerais os interlocutores do teste piloto têm acerca do questionário. O pesquisador pode também solicitar que eles informem quais dificuldades estão sendo encontradas no momento que respondem.

Antes da entrega dos questionários para os interlocutores responderem, foi explicado o objetivo do mesmo e combinado como poderia ser a devolução. Logo que receberam, decidiram responder e realizar a devolução ainda no mesmo dia, considerando que o instrumento demandava pouco tempo deles. No Quadro 1 apresentamos o perfil dos interlocutores.

Quadro 1 – Perfil dos interlocutores da pesquisa

PARTÍCIPES	FAIXA ETÁRIA	PÓS-GRADUAÇÃO	EXPERIÊNCIA DOCENTE	EXPERIÊNCIA DOCENTE NA EP
BILL GATES	21-27	Mestrado em Tecnologia e Gestão em EAD	05 a 10 anos	05 a 10 anos
STEVE JOBS	36-42	Doutorado em	10 a 15 anos	Abaixo de 05 anos

		Inteligência Artificial		
TAYLOR	28-35	Especialista em MBA Executivo	Abaixo de 05 anos	Abaixo de 05 anos
OSNI MOURA	28-35	Especialista em Contabilidade Pública e Docência do Ensino Superior	05 a 10 anos	05 a 10 anos
MADAME VIONNET	36-42	Especialista em Docência do Ensino Superior	Abaixo de 05 anos	Abaixo de 05 anos
LIPOVETSKY	28-35	Mestrado em Engenharia de Produção	10-15 anos	05 a 10 anos

FONTE: Questionário produzido (2019).

Diante do exposto no quadro 1, temos seis interlocutores, sendo três mulheres e três homens. Cada um fez de forma espontânea a escolha do codinome, conforme a representação que esse possui na literatura dos diferentes eixos que atuam. Quanto a faixa etária nos chamou à atenção o fato de um deles ser bem jovem, possui entre 21 a 27 anos de idade. Outros três estão entre 28 e 35 anos, e dois estão concentrados entre 36 a 42 anos.

Analisando o nível de pós-graduação estão classificados em: três possuem *lato sensu*, e os outros três têm formação *stricto sensu* em curso de mestrado e doutorado, em diferentes áreas, havendo um equilíbrio quanto a essas formações.

Para analisarmos os anos de experiência na docência dos interlocutores utilizamos como parâmetro o “Ciclo de vida profissional dos professores” defendido por Huberman (2000) categorizando-os por fases, a saber: sobrevivência ou descoberta (um a três anos de docência); estabilização (quatro a seis anos); diversificação ou questionamento (sete a vinte e cinco anos); serenidade e distanciamento afetivo, conservantismo e lamentações (de vinte cinco a trinta e cinco anos) e, desinvestimento, recuo e interiorização (trinta e cinco a quarenta anos). Buscamos contextualizar no intuito de trazer uma melhor compreensão em relação as diversas fases da vida profissional do docente, bem como evidenciar quais se manifestam em nossos achados.

Quanto a experiência na docência apontado por nossos colaboradores, encontramos dois deles com menos de cinco anos, que conforme a categorização de Huberman (2000) enquadrando-se na fase de sobrevivência ou descoberta. Essa fase consiste entre os dois e três primeiros anos na carreira, tendo como características a insegurança, questionamento, dúvida, dentre outros aspectos. É nessa fase também que há o “choque” de realidade que se tem no

início da carreira, a vivência do real com o que poderia ser ideal, pode causar também desânimo ou espanto, por compreender que a realidade traz problemas reais e que muitos surgem repentinamente. Todavia, pode também ser um período desafiador e estimulante para aqueles que acreditam que podem fazer a diferença.

É importante ressaltarmos que aqueles que escolhem a docência também devem abraçar os riscos da profissão, considerando as nuances que atinam à sociedade e que de maneira direta ou indiretamente penetram no espaço escolar, especificamente na sala de aula. Nesse sentido, Pacheco e Flores (1999, p. 111) consideram que “[...] ser professor principiante implica correr riscos e enfrentar desafios na medida em que pressupõe responsabilidades profissionais para as quais ainda não se está completamente preparado.” Ao professor iniciante as responsabilidades são ainda maiores porque têm que realizar suas atividades com a mesma presteza e/ou exatidão que o professor com mais anos na carreira, ou seja, mais experiente. Os riscos são eminentes e à medida que a sociedade avança e se transforma, a escola muda com ela, conseqüentemente, os professores, as estratégias de ensinar e aprender, dentre outros aspectos.

Constatamos em nossos achados que dois interlocutores possuem de 5 a 10 anos de carreira, sendo categorizados na fase da estabilização em que o nível de compromisso do docente já tem se estabilizado e a consciência de pertencer a um determinado grupo ou categoria profissional também já tem se efetivado. Nessa fase se manifestam a familiaridade com a identidade profissional e a certeza de que possui um repertório pedagógico e revela dedicação a profissão, pois fizeram essa escolha.

Já os docentes que apresentam experiência de 10 a 15 anos, esses podem ser categorizados na fase da diversificação. Segundo Huberman (2000) o professor nessa fase experimenta diversas experiências, está mais seguro de si, mais motivado, arrisca a adotar novas metodologias, diversifica a forma de avaliar, bem como se mostra mais comprometido pedagogicamente. Há ainda, uma tomada de consciência em relação aos aspectos institucionais, envolvimento com os projetos e interesses por participação em conselhos, comissões dentre outras atividades. Nessa fase é possível perceber os projetos ambiciosos que os professores começam a construir para galgar outros postos.

Ainda analisando o Quadro 1, quando nos dirigirmos a experiência da docência na EP percebemos que três dos partícipes possuem menos de 5 anos de experiência e três de 5 a 10 anos de experiências. Para tanto, quando se trata de exercer a docência na EP, alguns cuidados devem ser tomados, se exige uma atenção especial, sobretudo com professores das disciplinas dos eixos técnicos que possuem formação inicial em cursos de bacharelados e/ou tecnologia.

Destarte, o público-alvo que compõe a EP é diversificado e com características peculiares, pois os cursos são de nível técnico ou técnico integrado ao médio requerendo maior atenção. Para Sousa e Moura (2019, p. 10) “[...] a forma integrada, que congrega em um só tempo os conhecimentos da formação propedêutica e os da educação profissional, objetiva a formação integral dos educandos e fundamenta-se na articulação da cultura, ciência, trabalho e tecnologia.” Assim, para essa formação a carga horária disposta a esses estudantes é alta, necessitando de acompanhamento constante da família, dos professores, equipe multidisciplinar, bem como de outros profissionais caso a instituição tenha disponível para o atendimento ao discente.

Outro ponto que carece atenção está relacionada a faixa etária dos alunos que compõem a modalidade na forma integrada. Geralmente são adolescentes oriundos do Ensino Fundamental e com idade média de quinze anos, e que ainda estão em fase de desenvolvimento de habilidades que o levem a autonomia e disciplina para organização dos estudos (SOUSA; MOURA, 2019). Porém, os demais discentes que compõem a EP, como os jovens e adultos também requerem atenção e cuidados, dentre esses podemos exemplificar a constante motivação para que possam continuar, pois até a chegada a essa etapa tiveram um itinerário marcado por insucessos. Esses tentam desbravar um mundo novo que possa abrir novas possibilidades de reconstrução, possibilitando uma trajetória exitosa. São jovens e adultos trabalhadores ou não, que buscam na qualificação profissional a oportunidade de garantia o ingresso do primeiro emprego ou uma oportunidade de progredir no trabalho, de ingresso em novas oportunidades dentre outros fatores.

1.4.2 Entrevista narrativa

A entrevista narrativa é uma técnica de produção de dados que permite ao participante da pesquisa discorrer sobre os seus pensamentos. Esse tipo de técnica pode fazer com que o narrador, mobilize uma série de emoções, que podem vir através de lembranças boas ou ruins, dependendo do tipo de abordagem e estímulo que venha receber. É imprescindível que o entrevistado seja preparado antes do início da entrevista, sendo encorajado a contar sua vida (BERTAUX, 1980).

Ainda nesse sentido, Jovchelovitch e Bauer (2010) consideram que a entrevista narrativa faz com que as pessoas lembrem de alguns acontecimentos, sequências de suas experiências, explicações de algumas situações que outrora não tinham como justificá-las, e vão jogando com a cadeia de acontecimentos que foram construindo em suas vidas individual

e socialmente. Esse tipo de entrevista é considerado não estruturado, sendo motivada por críticas ao esquema pergunta-resposta. Aqui há inexistência de um roteiro com perguntas fechadas, porém não podemos esquecer de que se faz necessário uma estruturação nesse tipo de abordagem.

Antes de iniciar a entrevista narrativa, o pesquisador já deve ter certa familiaridade com o campo de estudo, a partir das informações preliminares realizadas através de leituras de documentos e outras fontes. O pesquisador monta uma lista de perguntas exmanentes², mas que durante a narração podem surgir as questões imanentes. Conforme ocorra o decurso da entrevista, o entrevistador deve prender-se as questões imanentes³, sempre privilegiando em suas anotações a linguagem que está sendo empregada e, somente posteriormente, poderá ser feito algum questionamento. (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2010).

Nessa perspectiva, os autores destacam que o ato de contar histórias segue um esquema autogerador que tem como características: (1) Textura detalhada, onde o narrador tende a detalhar cada acontecimento quantas vezes julgar necessário. Quanto menos o ouvinte (entrevistador) conhece, mais detalhes serão dados; (2) Fixação da relevância, na qual o contador procura narrar os aspectos mais relevantes a partir de uma seleção feita pelo próprio narrador; (3) Fechamento da Gestalt, um acontecimento central citado na narrativa é contado em sua totalidade, podendo haver uma variação na ordenação da estrutura tríplice dos fatos, que normalmente apararem como começo, meio e fim. Nessa perspectiva, isso pode ser modificado, ou seja, o fim pode ser o começo, o meio vira fim e o começo passar a ser o fim.

A entrevista narrativa é uma proposta para além do esquema de perguntas-resposta, pois deixa o indivíduo livre para ‘vasculhar o pensamento’ e selecionar aquilo que considera ser importante dizer, sem muitas pretensões deixa as emoções e os demais sentimentos fluírem.

Cabe ressaltar o quanto é importante, dentro dessa proposta, a pouca influência do entrevistador, pois para Jovchelovitch e Bauer (2010, p. 95) a “[...] influência do entrevistador deve ser mínima [...]”. Quanto menos o entrevistador se envolver, melhor. Evitar ordenar que tipo de linguagem ou a forma que narrador deve se portar diante do entrevistador, ou qualquer tipo de mensagem que venha constranger o narrador. É essencial que esse venha se sentir à vontade para usar uma linguagem própria, espontânea. Outro aspecto que os autores chamam atenção diz respeito a organização do ambiente para que aconteça a minimização da

² “[...] refletem os interesses do pesquisador, suas formulações e linguagem.” (JOVCHELOVICH E BAUER, 2010, p. 97).

³ Referem-se aos “[...] temas, tópicos e relatos de acontecimentos que surgem durante a narração trazidos pelo informante.” (JOVCHELOVICH E BAUER, 2010, p. 97).

influência do entrevistador.

Cabe ao pesquisador criar um ambiente tranquilo que permita ao entrevistado se sentir à vontade para que possa fornecer informações muitas vezes, particulares, singulares e que não podem ser ditas em qualquer lugar. No entanto, ele também tem o livre arbítrio quanto a escolha do local que melhor convier. “O entrevistador é livre para deixar os entrevistados desenvolverem as questões da maneira que eles quiserem.” (MOREIRA; CALEFFE, 2006, p. 169).

Portanto, esse instrumento não é de difícil utilização, porém, requer do pesquisador cautela. A liberdade que se dá ao pesquisado deve ser “assistida” para que não perca o foco, comprometendo o objetivo da pesquisa. Para tanto, devemos também levar em consideração algumas táticas que o pesquisador pode utilizar como auxílio para melhor se posicionar diante do entrevistado, a saber: 1. tática do silêncio; 2. animação e elaboração; 3. reafirmação e repetição; 4. recapitulação; 5. esclarecimento; 6. alteração do tema e 7. pós-entrevista.

A tática do silêncio representa na maioria das vezes que o pesquisador está demonstrando interesse por aquilo que o entrevistado está falando no momento da entrevista. Porém, esse silêncio não pode ser duradouro, a ponto de expressar um relaxamento total em relação ao entrevistado. Já a tática da animação e elaboração consiste em alguns sons e gestos que o pesquisador pode realizar para expressar a ele que pode continuar falando. Rosa e Arnoldi (2008, p. 49), afirmam que “[...] as duas táticas, do silêncio e da animação e elaboração, permitem ao entrevistado ter liberdade para seguir sua própria cadência de associações e também supõem um interesse maior sobre o que ele está dizendo.”

Segundo Rosa e Arnoldi (2008), a tática da reafirmação e repetição equivale à demonstração positiva de que está entendendo o que o pesquisado está falando, bem como poder introduzir falas solicitando que o pesquisado repita algo que não ficou bem claro, ou que apenas queira se certificar.

Quanto à tática da recapitulação, restringe-se ao momento que se pode levar o participante a reafirmar os acontecimentos que haviam sido ditos antes, só que de forma cronológica. Em relação a tática do esclarecimento representa um momento em que o participante é levado a realizar um relato novamente sobre aquilo que acabou de se referir.

Em relação à tática da alteração do tema é utilizado quando os objetivos da pesquisa não foram atingidos e todas as perguntas já foram realizadas, levando o pesquisador a se servir de novos temas ancorados de questionamentos que possam findar e levá-lo ao resultado almejado. Portanto, a tática da pós-entrevista que se caracteriza como uma extensão do encontro entre entrevistador-entrevistado é utilizada para marcar uma boa impressão em

relação ao pesquisador e, ainda tem a função reveladora, pois muitas vezes numa conversa após a entrevista o entrevistado pode revelar algo que não foi dito no decorrer de sua narrativa.

Essas táticas podem ser utilizadas de acordo com a necessidade do pesquisador, levando-o a ter elementos que possam subsidiá-lo, pois no momento da entrevista podem surgir momentos de tensões. Quanto maior suporte tiver o pesquisador, maiores as chances de êxito durante a pesquisa.

A entrevista narrativa tem quatro fases, segundo Jovchelovitch e Bauer (2010), a primeira denominada de iniciação. Nela é feita a explicação de forma ampla ao partícipe, também deve ser pedido a ele a permissão para gravar entrevista. Dependendo do tipo de conteúdo a ser abordado, podem ser utilizados alguns recursos visuais na introdução da narrativa. A segunda fase, denominada de narração central, “[...] a narração começa, não deve ser interrompida até que haja uma clara indicação (“coda”), significando que o entrevistado se detém e dá sinais de que a história terminou [...]” (p. 99). O entrevistador deve ter o cuidado para não tecer comentário acerca daquilo que foi narrado.

Ainda nesse direcionamento, a terceira fase está relacionada aos questionamentos. O investigador inicia os questionamentos após o término da narrativa. A escuta deve ser atenta para que ele possa produzir seus frutos. Entretanto, é preciso ter cautela quanto aos questionamentos e quando houver, deve ser utilizada uma linguagem próxima a do sujeito informante. Essas questões muitas vezes surgem para preencher lacunas que ficaram na narrativa. Algumas perguntas do tipo “Por quê?”, devem ser evitadas, e tentar se referir sempre ao acontecimento narrado, realizar perguntas iminentes ao acontecimento. O entrevistador deve evitar qualquer tipo de apontamento contraditório acerca do que foi narrado.

A quarta fase, denominada de fala conclusiva, acontece geralmente após o término da entrevista, onde o gravador já tenha sido desligado, e geralmente se inicia através de uma conversa descontraída e, nela é que surgem informações precisas que não foram postas durante a narrativa. O investigador deve ter um diário de campo para registrar aquilo que não ficou claro nas gravações, mas que serão importantes nas interpretações dos dados.

A segunda etapa da produção de dados da pesquisa em questão consiste na realização das entrevistas narrativas, tendo como instrumento uma questão geradora (APÊNDICE C) e como recurso utilizamos um gravador de áudio. As entrevistas foram previamente agendadas e de acordo com a disponibilidade de cada um, bem como o local adequado, preferencialmente sem perturbação. Cada interlocutor recebeu uma carta de apresentação para

realização da entrevista narrativa (APÊNDICE E). Esse tipo de entrevista faz com que a mente humana passe por um processo seletivo, fazendo com que alguns fatos e eventos venham a ser lembrados, todavia, alguns são esquecidos, sendo inconscientes ou deliberados. (MUYLAER, 2014).

Antes de iniciarmos as gravações com os interlocutores fizemos a explicação da técnica da entrevista narrativa, bem como a temática em questão e como seria esse momento. Na ocasião apresentamos a questão geradora para que não fossem pegos de surpresa e pudessem articular da melhor forma possível o pensamento e a forma como deveriam iniciar.

A questão geradora foi o estímulo para o início do processo de produção das narrativas. Ao iniciar as gravações nenhum deles foi interrompido até que findassem suas falas. Ao final aqueles que não contemplaram em sua narrativa os objetivos da pesquisa, foram feitas perguntas exmanentes criadas pelo pesquisador como suporte para o desenvolvimento da pesquisa (JOVCHELOVICH; BAUER, 2010). O pesquisador deve se atentar no momento da narrativa porque podem surgir outras questões denominadas de imanentes. Conforme ocorra o decurso da entrevista, deve se prender a essas questões.

Foram feitas algumas anotações pós-entrevista, depois de desligado o gravador de áudio, pois alguns interlocutores continuavam a conversar informalmente e nesse período foram feitas algumas notas sobre determinados detalhes que outrora não foram registrados, mas que poderiam ser útil posteriormente. Após ouvir as entrevistas fizemos as transcrições de forma fidedigna.

1.5 Organização e Análise Interpretativa dos Dados Produzidos

Para a análise interpretativa dos dados produzidos através do questionário e da entrevista, utilizamos como aporte teórico a análise de conteúdo em Bardin (2016). Para a autora, a análise de conteúdos está organizada em três etapas, a saber: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados.

A primeira etapa consiste numa “leitura flutuante” que segundo Bardin (2016) equivale no primeiro contato com o documento, se permitindo invadir por impressões. Nessa fase foi possível estabelecer os primeiros contatos com as entrevistas a serem analisadas. Aqui nos inclinamos a regra da homogeneidade, onde as entrevistas analisadas obedeciam a critérios precisos de escolha, ou seja, trataram de uma mesma temática. Salientamos ainda, que a técnica utilizada foi semelhante a todos os interlocutores. Foi a partir desse ponto que também foi realizada a organização e sistematização, onde buscamos selecioná-las por eixo de

atuação de cada entrevistado.

A segunda etapa, não menos importante que a primeira, analisa o que foi registrado, estabelece a classificação para posteriormente ser organizado, conforme a categoria que melhor convier. Nela foi possível a aplicação de sistematização das tomadas de decisões. Portanto, começamos a contagem de frequências das unidades e a separação por categorias conforme o contexto.

A última etapa, tratamento dos dados, compreendida como aquela que de fato interpreta as falas organizadas, visando a finalização deste processo. Nessa etapa, fizemos as análises das unidades e de contextos dentro de categorias que emergiram outras subcategorias.

Bardin (2016) aponta a análise dos conteúdos como um método, definindo-o como “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.” (p. 43). Os procedimentos para análise de conteúdo são bastante criteriosos para que possam revelar aquilo que está nas narrativas. Cada fala será descrita, essa etapa faz parte desse processo, mas não basta descrevê-la, é preciso compreendê-la a partir do contexto social em que estão inseridas.

A partir das transcrições se inicia o processo de identificação das unidades de registro⁴ e de contexto⁵ e posteriormente a categorização. Para Bardin (2016), a categorização reside na travessia dos dados brutos a dados sistematizados e organizados a partir daquilo que é global entre os participantes. Essas categorizações indicam determinados assuntos e os classificam, sendo que são reunidos grupos de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) acerca de um título abrangente, onde o agrupamento efetuado se dá em razão das características comuns dos elementos.

No próximo capítulo abordamos a Prática docente na Educação Profissional, considerando os aspectos legais que legitimam a Educação Profissional, as necessidades formativas e as formações inicial e continuada.

⁴ É a unidade de significação codificada e corresponde ao segmento de conteúdo considerado unidade base, visando a categorização e a contagem frequencial. (BARDIN, 2016, p. 134).

⁵ [...] serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registro e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores às da unidade de registro) são ótimas para que se possa compreender a significação exata da unidade de registro. (BARDIN, 2016, p. 136).

CAPÍTULO II

PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

[...] se a prática é um processo constante de estudo, de reflexão, de discussão, de experimentação, conjunta e dialeticamente com o grupo de professores, se aproximará da tendência emancipadora, crítica, assumindo um determinado grau de poder que repercute no domínio de si mesmos.

(IMBERNÓN)

Neste capítulo discorreremos acerca dos aspectos históricos e legais da Educação Profissional, sobre as necessidades formativas de professores, formação inicial e continuada na prática docente.

2.1 Educação Profissional: aspectos legais

A Educação Profissional no Brasil teve início ainda no período colonial. Os primeiros indícios de mudança que se estabelecia nessa época e um dos fatores preponderantes foi a inserção da mão de obra escrava que influenciou de maneira significativa no processo de formação da nossa força de trabalho.

Nesse período, segundo Nascimento (2007) por conta da discriminação que se fazia a trabalhos manuais (carpintaria, pedreiros, ferreiros, tecelões e outros) realizados na grande maioria por escravos, os homens livres não queriam exercer os mesmos ofícios para que não fossem confundidos com os escravos.

A partir de então surgiram as Corporações de Ofícios que contribuíram de maneira significativa com a formação das elites e de seus dirigentes. A admissão de aprendizes nessas corporações não possibilitou o ingresso a todos. Os mulatos, mouros ou judeus, sobretudo, os mulatos eram impedidos de ingressar nessas corporações, considerando o processo discriminatório vivenciado naquela época no Brasil. As normas de ingresso eram rígidas e o próprio ensino ofertado era diferenciado, atendendo portanto, àqueles que pertenciam aos filhos de homens brancos, consequentemente impedindo o emprego de negros em determinados ofícios (SANTOS, 2011).

Ainda referente ao período colonial, tivemos a criação do Colégio das Fábricas criado no ano de 1809 na cidade do Rio de Janeiro, que abrigava os órgãos da Casa de Pia de Lisboa que vieram para o Brasil juntamente com a frota que trouxe a família real e sua comitiva. Os

órfãos aprendiam com artífices que vieram na frota. Esse colégio tinha um diferencial, iniciou o ensino de ofício a partir de estabelecimento de fora, a exemplo disso, o cais, hospital, arsenais militares ou da marinha. Somente depois foi acrescentado o ensino das primeiras letras, em seguida ofertado o ensino primário (CUNHA, 2000).

Nesse período ainda não havia ocorrido o processo de normatização da Educação Profissional, isso demandou tempo para que fosse concretizado. Segundo Santos (2011) somente em 1826 é que houve a primeira ação concreta no sentido de organizar a aprendizagem de ofícios, onde foi criado um projeto de lei sobre a Instrução Pública no Império do Brasil que estabelecia uma lei que organizasse o ensino público no Brasil para todos os níveis. Esse foi um fato significativo na história da educação do país.

Foi no período imperial que se manifestaram as primeiras iniciativas privadas que tinham como finalidade aperfeiçoar os trabalhadores livres que tivessem disponibilidade de receber o ensino oferecido. Diferentemente do Estado que insistia no desenvolvimento da força de trabalho manufatureira a partir da formação da mão de obra dos miseráveis, esse era o entendimento que o governo tinha de desenvolvimento da força de trabalho manufatureira (CUNHA, 2000).

Com o fim do Império, a república passou a ser o regime vigente no Brasil. Logo no início teve como presidente Nilo Peçanha, considerado o criador da Educação Profissional no Brasil, preocupado com os aspectos econômicos e sociais vivenciados pela população brasileira, expediu o Decreto Federal nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, que criava nas capitais do Brasil as Escolas de Aprendizes e Artífices. Eis um trecho desse decreto:

O Presidente da Republica dos Estados Unidos do Brazil, em execução da lei n. 1.606, de 29 de dezembro de 1906: Considerando: que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência: que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo tecnico e intelectual, como faze-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastara da ociosidade ignorante, escola do vicio e do crime. (BRASIL, 1909, p. 1).

O decreto traz em seu bojo a preocupação com o aumento da população nas grandes cidades, com isso problemas de ordem social poderiam surgir, contribuindo para o aumento da marginalidade nos grandes centros. O documento foi criado objetivando a viabilização da formação do filho do proletário, dos menos favorecidos, habilitando-os técnica e intelectualmente para que não permanecesse na ociosidade e, conseqüentemente ingressasse no submundo do crime e do vício, bem como não iriam se tornar contraventores dos bons

costumes da sociedade na época. Essa foi uma das justificativas encontrada para a criação do decreto e implantação dessas escolas, sobretudo a preocupação em formar cidadãos que tivessem utilidade para o país, bem como o futuro e o desenvolvimento da nação.

Segundo Nascimento (2007), a finalidade das Escolas de Aprendizes e Artífices era a formação de operários e de contra-mestre, através do ensino prático e conhecimento técnico que seriam necessários aos menores que desejassem aprender um ofício. Essas escolas eram destinadas ao Ensino Profissional Primário e suas atividades eram realizadas pelos aprendizes em oficinas de trabalho manual ou mecânico, conforme a conveniência do estado. O ensino ofertado por elas era de forma gratuita e foram mantidas pelo Governo Federal, sendo intermediada pelo Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio.

Ainda nesse direcionamento, nesse governo foram criadas dezenove (19) escolas de Aprendizes Artífices, distribuídas por todos os estados do país. A expansão da rede de escolas profissionais foi de suma importância para o país, considerando sua finalidade. Corroborando com a discussão Cunha (2000, p. 94) afirma que essas escolas “[...] tinha prédios, currículos e metodologia didática próprios; alunos, condições de ingresso e destinação esperada dos egressos que a distinguiu das demais instituições de ensino elementar.”

Segundo Nascimento (2011) em relação a esse governo, enfatiza que embora tivesse ocorrido a implantação das Escolas de Aprendizes e Artífices, foi também marcado por uma gradativa acomodação e remodelação do ensino, isso se deu através da criação de leis, decretos, bem como regulamentos e instruções que visava a melhoria tanto do funcionamento como para regularização do ensino profissional nessas escolas.

Corroborando com a discussão Nagle (1929) destaca outro fato referente a Remodelação do Ensino Profissional no ano de 1920, que teve como responsável o engenheiro João Luderitz. Até então em algumas instituições o ensino técnico profissional ainda lembravam as mesmas características referentes ao período colonial e imperial, mantendo o caráter assistencialista aos necessitados de misericórdia como: classes populares, mais pobres e desfavorecidos de fortuna, assim como era realizado nas antigas “Casas dos Educandos”, “Colégios”, os “Seminários” e os “Asilos” existentes no período imperial.

O Serviço de Remodelação do Ensino Profissional tinha como objetivo “[...] examinar o funcionamento das escolas de aprendizes e artífices e propor medidas que possibilitasse a Remodelação do Ensino Profissional para torná-lo mais eficiente.” (NASCIMENTO, 2007, p. 11). Portanto, havia uma preocupação em melhorar o ensino profissional não apenas em relação a forma como estava organizado, quanto ao currículo, os profissionais que nelas atuavam também com questões estruturais e, inclusive adequação do material bibliográfico

que fosse feito em língua do país. Todas essas questões foram tratadas no intuito de melhorar a oferta do ensino, bem como atender aos anseios da sociedade vigente.

João Luderitz responsável pela comissão de Remodelação do Ensino Profissional, logo no início dos trabalhos teceu fortes críticas ao constatar falta de uniformidade nos currículos, e que certamente esse era um dos fatores que pesou pra o enfraquecimento dessas escola que ofertavam o ensino profissional, também não deixou de criticar o poder dado aos diretores dessas escolas, pois poderiam decidir o que ensinar conforme lhes fosse conveniente (NASCIMENTO, 2011).

Nesse direcionamento, Nagle (1929) destaca que o principal documentário desse período da história do ensino técnico profissional refere-se ao “Relatório Luderitz” apresentado ao ministro da Agricultura, Indústria e Comércio no ano de 1924. O documento tratava de novas ideias e princípios que orientavam a estruturação do ensino técnico profissional no país. Tinha como destaque a necessidade em cuidar do preparo das elites técnicas, bem como tratava dos benefícios do ensino industrial para o povo.

O Serviço de Remodelação do Ensino Profissional se consolidou no ano de 1926, tendo sido considerado um dos trabalhos mais significativos depois de duas décadas do período republicano, trouxe contribuições significativas para organização do ensino profissional, dentre elas estão: aperfeiçoamento e ampliação do currículo dentre outros aspectos. Esse serviço foi extinto e deu lugar a Inspetoria do Ensino Profissional Técnico.

O Ministério da Educação criado no ano de 1930, tinha como suporte a Inspetoria do Ensino Profissional Técnico, responsável pela supervisão das escolas de Aprendizes e Artífices que logo depois, especificamente no ano de 1934 foi denominada Superintendência do Ensino Profissional (BRASIL, 2018). Período este marcado pela expansão industrial, acarretando a criação de escolas industriais e delineamento de novas especialidades. Foi relevante também a inclusão do ensino profissional (técnico, industrial e profissional) na Constituição Federal de 1937, que em seu artigo 129 trata:

[...] o ensino prevocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é, em materia de educação, o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municipios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionaes. É dever das indústrias e dos syndicatos economicos crear, na esphera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. [...], (BRASIL, 1937).

A inclusão do ensino profissional na Constituição Federal representou um avanço,

considerando a representatividade que isso tinha à educação do país, sobretudo o delineamento do papel do Estado, das empresas bem como dos sindicatos no processo de formação dos menos favorecidos. Com isso, foi possível evidenciar, o dever que o estado tinha na oferta dessa modalidade, bem como a criação de institutos de ensino profissional. Outro aspecto relevante foi a descentralização da oferta, devendo ser ofertada por outras esferas e organizações, sendo subsidiadas pela união.

No ano de 1939 foi criado o Decreto Lei nº 1.238, de 2 de maio de 1939 que obrigava os donos de empresas a “[...] manter cursos de aperfeiçoamento profissional para adultos e menores.” (CUNHA, 2000, p. 100). Com esse decreto o governo queria assegurar formação ao trabalhador e obrigava às empresas com mais 500 trabalhadores a disponibilizar local para que esses pudessem fazer a refeição e aperfeiçoamento profissional. Essa medida do governo não agradou os empregadores que se recusaram a cumprir tal decreto.

A partir de 1942, segundo Santos (2011) o ensino passou a ter papel importante na produção da mão de obra industrial. Nesse período foi criado o Decreto nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942 que estabelecia o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), sendo representado pela Confederação Nacional da Indústria (CNI). O SENAI nasceu a partir das exigências impostas pelo governo por conta da expansão industrial, residia portanto, a necessidade de formar trabalhadores, ainda que essa formação fosse mínima.

Nesse período houve uma série de reformas no ensino e um dos destaques foi a entrada em vigor da Lei Orgânica do Ensino Industrial, Decreto Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942, ficou conhecida historicamente como Reforma de Capanema, foi a primeira vez que o ensino profissional foi inserido para o nível médio. Tendo como objetivo “[...] permitir que a escola primária tivesse como função principal a seleção dos “mais educáveis.” (NASCIMENTO, 2007, p. 192). O entendimento que se tinha acerca dessa seleção é que ainda que recrutassem os piores, o potencial de desenvolvimento seria superior aqueles desvalidos assistidos pelas Escolas de Aprendizes e Artífices de outrora. Pretendiam ainda desconstruir esse caráter assistencialista presente nessas escolas.

Em 1959, no governo de Juscelino Kubitschek, outras mudanças vieram, dentre elas a transformação das Escolas Industriais e Técnicas em autarquias, com a criação das primeiras Escolas Técnicas Federais, que se apresentavam com autonomia didática e gestão. Com isso era necessário regulamentá-las e para tanto, foi promulgada a Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, que dispõe sobre a nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura (BRASIL, 2018). O regulamento do ensino industrial que se refere a essa lei supracitada, foi aprovado pelo Decreto nº 47.038, de

16 de outubro de 1959. Havia a necessidade de formação de mão de obra técnica era uma exigência do momento por conta do processo de aceleração da indústria.

Ainda nessa direcionamento, Nascimento (2007) considera que um outro momento que merece destaque se refere ao ano de 1961, considerando as mudanças que houve em relação ao ensino técnico e que foram expressadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, onde citava o ensino técnico compondo a educação de grau médio.

Para Sousa, Andrade e Aguiar (2014), a história tem evidenciado que no período corresponde a Ditadura Militar (1964-1985), também foi marcado por mudanças direcionadas ao ensino profissional, em especial no ano de 1971, onde a indústria necessitava de mão de obra qualificada que tivesse habilidade na leitura e na escrita. Dentre as transformações ocorridas tivemos a entrada em vigor da Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971, que fixava Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Na mesma lei há o reconhecimento do ensino integrado (Ensino Médio Regular e Ensino Profissional). Essa legislação deslocou o ensino profissionalizante para o curso de nível médio em habilitação profissional, tornando compulsório o ensino profissionalizante para esse nível da educação.

A década de 1990 foi marcada por intensas transformações no cenário educacional, com a edição da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que trata das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ela trouxe em seu bojo, avanços significativos para a educação no país. No ano seguinte a sua promulgação, 1997, houve a regulamentação da Educação através do Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, que dispunha da criação do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), mas que determinou a separação da educação profissional da educação básica. Esse decreto perdurou até o ano de 2004.

No ano de 2004, foi expedido o Decreto 5.154, que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394/96. O surgimento do referido decreto se deu após inúmeras discussões em dois Seminários Nacionais que tratavam da educação profissional, “Ensino Médio: Construção Política” e “Concepções no ano de 2003, que “[...] surge na realidade educacional brasileira em um momento de profunda crise do ensino médio.” (BRASIL, 2007, p. 24). Até o governo editar o decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004, que regula artigos da LDB/96, haviam sido evidenciadas a existência de duas concepções de educação profissional: uma ancorada pela separação da educação profissional da educação básica (Decreto nº 2.208/97), duramente criticado e revogado depois de muita pressão popular com grande participação e condução da rede federal de Educação Profissional e, por parte de muitos intelectuais.

É necessário compreendermos o que ocorreu antes da aprovação do Decreto nº 5.154/2004. Já havia ocorrido grande mobilização por parte de profissionais da educação e de diferentes setores do trabalho, para que houvessem mudanças significativas direcionadas à Educação Básica e Profissional. Assim, houve forte pressão ao Governo Federal vigente da época que havia sido empossado no ano de 2003, para que revogasse o decreto nº 2.208/97. Essa discussão trouxe à tona o debate acerca da educação politécnica, aquela que se equivale à educação tecnológica, que visa desfazer a cisão entre trabalho intelectual e trabalho manual. (FRIGOTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

O Decreto nº 5.154/2004 tratava da regulamentação da integração do ensino médio à educação profissional. De acordo com o parágrafo 1º do artigo 4º,

A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma:

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;

II - concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, [...];

III - subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio. (BRASIL, 2004).

Essa articulação da Educação Profissional e Básica era um desejo que fez parte inúmeros debates junto a sociedade. Estudiosos da área defendiam essa forma de ensino integrado e se dispuseram a participar dos debates necessários para os esclarecimentos dessa forma de organização da Educação Profissional.

A dualidade questionada por muitos profissionais da educação, pesquisadores e representantes do trabalho, trazia claramente em seu bojo a cisão entre uma educação voltada para classe trabalhadora e uma para as elites. Esses debates foram importantes no sentido de evitar o retrocesso para educação. As reflexões foram necessárias para que se percebesse a viabilidade da implementação da educação básica integrada ao ensino profissional. Muitas foram as justificativas, aqui destacamos uma delas:

[...]. Tais reflexões e análises permitiram concluir que as características atuais da sociedade brasileira dificultam a implementação da politécnia ou educação tecnológica em seu sentido pleno, uma vez que, dentre outros aspectos, a extrema desigualdade socioeconômica obriga grande parte dos filhos da classe trabalhadora a buscar no mundo do trabalho visando

complementar o rendimento familiar ou mesmo a auto sustentação muito antes dos 18 anos de idade. (BRASIL, 2007, p. 23-24).

A justificativa posta é marcante no modelo de vida da família do trabalhador brasileiro, pois os filhos da classe trabalhadora necessitavam trabalhar mais cedo, para ajudar no sustento da família. Estudar e trabalhar não eram totalmente possíveis. Historicamente essa situação foi permanecendo e perdurando durante décadas, pois uma das causas dessa impossibilidade se dava por conta de não haver escolas suficientes que ofertassem o ensino integrado à Educação Profissional em muitas unidades de ensino do país.

Um ano após a publicação do Decreto nº 5.154/2004, a crise educacional estava presente na macroestrutura, o que conseqüentemente comprometeu o avanço da política para Educação Profissional e Ensino Básico. “[...] passou-se a enfrentar uma nova e complicada conjuntura: a reestruturação do MEC colocou a política do ensino médio na Secretaria de Educação Básica, separando-a da política de educação profissional.” (FRIGOTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 109). A partir dessa crise, demandou um tempo maior para que as equipes se organizassem e conseqüentemente, desse andamento na política educacional profissional. Esse impasse da secretaria repercutiu de maneira negativa, haja vista a separação dentro do próprio ministério, que enfraqueceu o andamento dessa política.

Compreendemos que a preocupação com a educação básica e profissional não estava na lista de prioridades do governo. Configurando-se como falta de interesse em possibilitar condições mínimas de estudo aos menos favorecidos. Uma das problemáticas absorvidas com a implantação do Decreto nº 5.154/04 é que não havia obrigatoriedade aos estados em aderir ou não aquilo que se propunha o decreto. Além disso, outro fator que contribui “[...] foi o pouco apoio na defesa do integrado no campo crítico, quer pelo fato de discordância com o referido Decreto, quer por uma crescente desmobilização aos rumos que o governo tomava no campo da educação e em outras áreas.” (FRIGOTO, 2016, p. 64-65).

Mesmo diante desse quadro preocupante, o presidente aprovou no ano de 2008 a lei 11.892/2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, ou seja, criando assim, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, havendo uma expansão da rede federal de ensino, com a criação de trinta e oito *campi*.

A expansão trouxe para as populações mais distantes das capitais a oportunidade de cursar o ensino técnico de nível médio ou superior. Outro ponto que devemos abordar está relacionado ao desenvolvimento socioeconômico local onde as sedes foram instaladas, isso também trouxe melhorias os comerciantes e moradores dessas localidades. Os institutos

federais têm como uma de suas finalidades e características:

I - Ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional; [...]. (BRASIL, 2008).

Inegavelmente, isso representou um avanço para educação do país, possibilitando ainda o processo de democratização do ensino profissionalizante. Com a expansão da rede federal também foi possível a empregabilidade de um leque de profissionais através de concurso público, de contrato de pessoal terceirizado, bem como a formação milhares de jovens e adultos capacitados para atender as demandas sociais oriundas da força do trabalho. Demonstrando assim que a Educação Profissional e Tecnológica confere a atribuição de contribuir para o desenvolvimento da produção econômico.

Fato também marcante foi a aprovação da Lei nº 12.513/2011, que instituiu o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) “Art. 1º - [...] a ser executado pela União, com a finalidade de ampliar a oferta de educação profissional e tecnológica, por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira.” (BRASIL, 2011). Esse Programa era destinado, prioritariamente, aos estudantes do Ensino Médio da rede pública, podendo estender-se à educação de jovens e adultos, a trabalhadores em geral, inclusive para os beneficiários dos programas federais de transferência de renda e que tenha cursado em sua totalidade o Ensino Médio completo em instituição pública ou privadas na condição de bolsista integral.

O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) é um dos programas assistidos pela Secretaria de Educação Profissional Tecnológica (SETEC) do Ministério da Educação (MEC), que atua em colaboração com outros sistemas de ensino e outros agentes sociais. Além desses, desenvolveu outros programas: Rede Certific, Programa de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Programa Brasil Profissionalizado, Rede e-Tec Brasil, Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), Plano de Formação continuada dos Servidores da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (PLAFOR).

Com a expedição da Portaria nº 817, de 13 de agosto de 2015, o MEC passou a ofertar a Bolsa-Formação no âmbito do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), cujos objetivos são:

- I – potencializar a capacidade de oferta de cursos das redes de educação profissional e tecnológica;
- II – formar profissionais para atender às demandas do setor produtivo e do desenvolvimento socioeconômico e ambiental do País;
- III – ampliar e diversificar as oportunidades educacionais e a oferta de educação profissional e tecnológica gratuita no País;
- IV – contribuir para a melhoria da qualidade do ensino médio público, por meio da articulação com a educação profissional;
- V – incentivar a elevação de escolaridade;
- VI – integrar programas, projetos e ações de formação profissional e tecnológica; CONJUR/GSN/JGA;
- VII – democratizar as formas de acesso à educação profissional e tecnológica;
- VIII – estimular a articulação entre a política de educação profissional e tecnológica e as políticas de geração de trabalho, emprego e renda. (BRASIL, 2015).

Portanto, havia uma preocupação maior em investir nesse Programa de qualificação profissional, bem como nos demais, pois visavam garantir não apenas o acesso do educando na educação profissional, mas também a permanência, ofertando incentivos que evitassem a evasão e que almejassem uma qualificação profissional de qualidade, garantindo, portanto, vaga no mercado de trabalho.

Entretanto, a crise política e econômica vivenciada no país fez com que os programas voltados para o desenvolvimento da Educação Profissional fossem diminuindo, bem como os recursos financeiros, que por conta dos cortes orçamentários do Governo Federal que, conseqüentemente, contribuíram para o enfraquecimento das políticas públicas voltadas para Educação Profissional. Podemos observar que na Imagem 1, divulgada pela Associação Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES), aponta o segundo maior corte no orçamento se deu na pasta do Ministério da Educação.

Imagem 1 – Cortes Orçamentários do governo federal no ano de 2015



Fonte: ANDES – SN (2015).

Nesse sentido, há uma expressividade do corte na pasta do Ministério da Educação com o bloqueio de 7 bilhões anual, inviabilizando o desenvolvimento de políticas públicas direcionadas a diferentes seguimentos da sociedade, bem como para o cumprimento do Plano Nacional de Educação (PNE) que tem metas estabelecidas e que precisam ser cumpridas, mas que dependem de recursos financeiros para serem efetivadas.

Embora a crise tenha se estabelecido no país, a busca por qualificação profissional sempre esteve presente. Viamonte (2011, p.35) assegura que “[...] qualificação profissional em si e por si mesma, não promove o desenvolvimento, não gera emprego, nem faz justiça social.” Mas não podemos esquecer que qualificação profissional é um componente importância no processo de valorização do trabalho, bem como do próprio trabalhador e que isso pode elevá-lo a um determinado grau de competência, por conseguinte, os serviços e a qualidade de determinados produtos também terão melhoria na qualidade.

Vale ressaltar ainda que o trabalho se apresenta como impulsionador da riqueza material, isso influenciado pelo modelo capitalista, entretanto, não assume natureza inclusiva, mas, sobretudo que garanta a sobrevivência e a sustentação do sistema econômico (VIAMONTE, 2011). Esse modelo é cruel e perverso, pois não valoriza o trabalho, mas sim, os bens, fazendo do humano, uma máquina, que quando não mais consegue produzir com a mesma intensidade, é afastado e posteriormente, torna-se “descartável.”

Diante da crise política e econômica desencadeada no governo brasileiro, no ano de 2016 a presidente passa por um processo de *impeachment*. Com isso, a crise se agravou ainda mais. O país então vivenciava um momento de instabilidade com ênfase na economia e na política. Nesse contexto, assume o vice presidência da república, que trouxe uma série de medidas e pacotes econômicos que reduziram ainda mais os gastos com a educação, saúde, segurança, dentre outras áreas. Isso se concretizou com a aprovação da Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016, que alterava o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal e dá outras providencias.

Logo no início do texto da emenda constitucional o primeiro artigo do documento trata que: "Art. 106. Fica instituído o Novo Regime Fiscal no âmbito dos Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social da União, que vigorará por vinte exercícios financeiros, nos termos dos arts. 107 a 114 deste Ato das Disposições Constitucionais Transitórias." (BRASIL, 2018). Fica estabelecido, portanto, o congelamento dos gastos públicos por vinte anos, sendo necessária a contenção de gasto para esse governo e a implantação dessa medida mais ainda.

Como consequência desses cortes, tivemos a diminuição de investimentos voltados à Educação Profissional, que tiveram vários programas com recursos reduzidos, dificultando o

desenvolvimento das instituições públicas que ofertam essa modalidade de ensino, bem o preenchimento das necessidades não apenas que surgem na educação profissional, como por exemplo o aperfeiçoamento do currículo, sobretudo às necessidades formativas de professores que nela atuam, considerando a formação inicial deles.

2.2 Necessidades Formativas: aspectos conceituais

Com os intensos avanços da ciência e da tecnologia, característica do mundo globalizado, a sociedade tem passado por transformações de ordens política, econômica, social e cultural, que se manifestam de maneira acentuada no cenário educacional, sobretudo na escola. É nela que se desdobram esforços para responder as demandas sociais, exigindo-se dos profissionais formação adequada, conseqüentemente maior rigor quando se trata de professores.

Entretanto, nem sempre a formação do professor atende às exigências da escola, dos alunos, da comunidade ou do sistema, com isso, surgem muitas necessidades formativas. Logo na formação inicial já é possível perceber as primeiras manifestações de necessidades formativas, até mesmo porque essa etapa não está isenta, considerando que elas podem se manifestar em diferentes etapas da carreira, pode inclusive, serem evocadas pelos professores e facilmente refletidas na prática pedagógica.

As pesquisas acerca das necessidades formativas de professores têm sido incipiente considerando a relevância que elas têm no processo de formação de professores, seja na formação inicial, continuada ou permanente. Os estudos realizados por Princepe (2010), Bandeira (2014), Oliveira (2016), Carvalho (2017), Pena (2018) dentre outras, evidenciam que elas se manifestam ao longo da carreira, podendo encontrar campo fecundo na formação inicial, estendendo-se à formação continuada, deixando seus contributos para o desenvolvimento profissional de professores.

As necessidades formativas como campo de investigação têm mobilizado pesquisadores a desenvolver estudos com vista ao desenvolvimento profissional de professores, considerando que elas são essências para consolidação de um projeto que vise tratar de situações ou problemas vivenciados em contextos reais, com o propósito de contribuir com a melhoria da qualidade profissional do docente, conseqüentemente com a melhoria no ensino.

Nessa perspectiva, a análise de necessidades formativas tem surgido como um aliado no processo de formação de professores, onde exercem papel valoroso no processo de

planificação das ações voltadas para formação continuada de professores, bem como para tomada de decisões, até mesmo porque as mudanças ocorridas no seio da sociedade têm sido de forma acelerada, dificultando o acompanhamento de tal processo.

De acordo com Rodrigues e Esteves (1993, p. 12), necessidade pode ser designada como “[...] fenômenos diferentes, como um desejo, uma vontade, uma aspiração, um precisar de alguma coisa ou uma exigência.” Para Azevedo e Schnetzler (2001), elas são consideradas lacunas que os professores reconhecem na prática pedagógica conforme sua área. Podemos então considerar que a necessidade é algo inevitável para satisfação pessoal, profissional, em determinados contextos sócio-históricos.

Podemos estabelecer discussões a partir do nosso entendimento à medida que fomos nos apropriando desse objeto, e nos motivando cada vez mais a estudá-lo. Portanto, para nós, as necessidades se centram àquilo que falta, que é primordial, que complementa, mas que também nos move, que nos transforma. Elas nos levam a outro estado de conhecimento, de melhoramento, de aquisição de novas formas de aprender e de lidar com determinados fenômenos nas diferentes dimensões das nossas vidas.

A palavra necessidade traz na sua essência dois termos utilizados na Língua Portuguesa: a polissemia e a ambiguidade, podendo portando, despertar variadas compreensões. Ainda nesse sentido, necessidade, conforme dicionário Aurélio *online* (2018), é uma “[...] característica ou particularidade do que é necessário (essencial).”

Partindo do pressuposto de que necessidade seja algo que falta, que é essencial, que é facilmente perceptível ou não, pode se manifestar no processo de formação inicial ou continuada de professores, mas sempre irão surgir. Essa compreensão se dá por conta da dinamicidade social, a forma como a sociedade vem se modificando conforme cada momento contribui para apresentação de novas necessidades. A escola como disseminadora de conhecimentos socialmente construídos, tem sido a instituição mais afetada com as transformações sociais exigindo dos professores formação voltada para atender as demandas que permeiam esses espaços.

Ainda nessa perspectiva, os docentes têm encontrado muitas contradições no contexto escolar, assim como no próprio *lócus* de formação. Com isso, é preciso que esse profissional desde cedo exercite a busca pela compreensão de suas necessidades formativas, a fim de apontar onde se encontram as lacunas, visto que muitas não são fáceis de identificação, pois perduram desde a formação inicial, se estendendo ao longo da carreira. Para Bandeira (2014, p. 48) “[...] a entrada na carreira é campo fértil para expressão e manifestação de necessidades e que o professor, ao compreendê-las, é possível ampliar a consciência da práxis.” Esse

exercício de análise e compreensão acerca daquilo que faz, oportuniza ao professor encontrar diferentes formas de se relacionar com os mais variados problemas peculiares do espaço escolar, mas de forma consciente no intuito de adquirir uma consciência capaz de transformar.

Os professores podem apresentar necessidades conscientes e inconscientes. Quando aparecem de maneira consciente, expressam uma demanda, geralmente exprimem que reside a falta de algo. Porém, quando surgem de forma inconsciente, aparecem de forma turva, não são perceptíveis com facilidade pelo indivíduo, na maioria das vezes são confusas. (D'HAINAUT, 1979 *apud* RODRIGUES; ESTEVES, 1993). Portanto, podemos depreender que perceber as necessidades ou reconhecê-las não é um processo simples, envolve uma gama de ações cognitivas que chegam a causar certa confusão na mente daquele que busca apontá-la.

O autor destaca ainda, que as necessidades podem ser refletidas em situações atuais ou prospectivas, mas quando se referem a educação geralmente são potenciais, sua satisfação demanda um tempo maior, ou seja, em longo prazo. Corroborando com a discussão Princepe (2010) trata que:

Algumas necessidades de formação serão, então, aquelas que emergirão na relação que os educadores estabelecem com os seus contextos de atuação, com os seus pares, de acordo com seus valores e crenças e, também, da sua visão de como deve ser o processo de formação que ofereça subsídios para o seu aprimoramento profissional. (p. 65).

A relação que o professor tem com o contexto de atuação é intensa, por ser capaz de produzir necessidades pertencentes ao presente, assim como futuro, e o levá-lo ao estado de reflexão, explicitando aquilo que pode ter sido formador, bem como ao que não foi e ainda pode direcionar para como deveria ser ou ter sido.

Pensar em necessidades formativas, sem 'dar voz' ao professor é a forma que se tem de "amordaçá-lo", forjando a realidade. É preciso que essa voz silenciada muitas vezes, ecoe. Que seja ouvida, compreendida a partir de um contexto, das aspirações, anseio. Porém, uma proposta de formação que não manifesta preocupação com as necessidades reais dos professores não tem perspectiva de mudança, o que é visto com preocupação, considerando as exigências que são feitas ao professor.

Considerar as necessidades a partir do contexto, levando em conta as concepções e valores do professor em relação a esse espaço, aos problemas do cotidiano, é possibilitar a ele a oportunidade de reflexão quanto aos desafios enfrentados pela profissão, bem como repensar a formação contínuo, que venha ressignificar o espaço de atuação e formação,

consequentemente, a melhoria da prática profissional (PRINCEPE, 2010).

Ramalho e Nuñez (2011) consideram que as necessidades expressam uma vontade de melhorar a atividade profissional e vão se modificando conforme a influência de vários fatores sejam eles psicológicos, sociológicos, pedagógicos, em um contexto histórico específico. Tão importante quanto identificá-las é considerá-las no campo da formação inicial, ou seja, pensar numa formação que possa trazer mudanças no Projeto de Curso, pensar numa proposta que se nega a mudar, exigem do professor além do que pode ofertar.

Nesse direcionamento, quando as necessidades são identificadas no contexto educacional, contribuem para o processo de organização da formação de professores. Com isso, Rodrigues e Esteves (1993, p. 20), apontam que ao analisar necessidades “[...] no âmbito particular das ações de formação, pode ser considerada como uma estratégia de planificação, capaz de produzir, objetivos válidos e fornecer informações úteis para decidir sobre os conteúdos e as atividades de formação.” Assim, à medida em que essas necessidades são identificadas e analisadas, as ações propostas têm maior significado para os docentes, pois partiram em busca pela materialização daquilo foi posta, da voz que ecoou, individual ou coletivamente, a partir de problemas reais, dentro de um contexto e com pessoas reais.

Entretanto, Bandeira (2014) chama atenção para que a identificação de necessidades não tenha caráter eminentemente técnico, devendo ser tanto um processo como um procedimento capaz de fomentar o debate, a reflexão crítica. É importante nos atentarmos a chamada que a autora faz, porque não basta identificar, é necessária uma reflexão aprofundada acerca das necessidades, partindo para o processo de reelaboração de conceitos, de posicionamento, de diferentes formas de se reinventar a partir de uma análise que transcende a formação, mas que perpassa pelo íntimo do professor, transformando-o e fazendo-o um semeador desse processo junto aos alunos, dos seus pares, da escola e do sistema.

Segundo Carvalho (2017), as necessidades quando são atendidas mediante processo de formação continuada, têm se apresentado como estratégia motivadora e mobilizadora profissional para o preenchimento de lacunas, problemas e das dificuldades que surgem e podem ser sentidas pelo professor no processo de ensino e de aprendizagem.

Ainda nesse direcionamento, Ramalho e Nuñez (2011, p. 76) consideram que “[...] a satisfação de uma necessidade de formação está relacionada em poder ou não resolver as contradições que as produzem, uma vez que essas contradições se relacionam de forma dialética com o sistema de necessidade, desejos, interesses e curiosidade.” Essa busca de resolver os problemas do cotidiano escolar se efetiva por conta dessas contradições que estão

bem presentes nesse contexto. Encontrar estratégias de ensino inovadoras capazes de transformar a sala de aula, garantindo a paz, a aprendizagem, disciplina dos alunos, por exemplo, tem sido a grande busca de muitos docentes. Porém, não existem fórmulas prontas, mas não podemos descartar as possibilidades de melhoria desse espaço, da relação entre os sujeitos que a ocupam, das relações entre os professores e o sistema, dentre outras.

Bandeira (2014) traz à tona que,

A formação de professores tem como necessidade principal a aprendizagem da prática, para a prática e a partir da prática, ao passo em que o professor é visto como artesão, artista ou profissional clínico que precisa desenvolver a sabedoria da experiência e da criatividade para enfrentar situações singulares, incertas e conflitantes que se apresentam no contexto da sala de aula e que escapam aos preceitos instrumentais. (p. 116).

Com isso, não se pode pensar numa formação que desconsidere aquilo que é vivenciado pelo professor no contexto de sua ação, com todas as nuances que lhes são suscetíveis, que valorize o seu pensar e agir. Os professores tendem a buscar experiências de outros docentes para lidar com determinadas situações do cotidiano escolar, assim, se justifica a necessidade da aprendizagem da prática como sendo a principal, deixando expressa a importância do saber da experiência e quão relevante é no processo de formação. Como laboratório real, para que essa necessidade seja alcançada, nada mais adequado que o *lócus* da escola, local onde o professor tem a oportunidade de se dotar de diversas experiências que possibilitarão a ele, dependendo do estímulo, a capacidade de produzir conhecimento, utilizar novas práticas, a partir de um olhar real, próprio daquele que ensina e aprende.

O diagnóstico de necessidades formativas de professores tem sido viés importante no processo de formação de professores, por proporcionar um redirecionamento na trajetória de desenvolvimento profissional. É muito comum ouvirmos declarações que para ser um bom professor, basta ter conhecimento específico da matéria a ser ensinada, ou que a formação é insuficiente para lidar com as peculiaridades da sala de aula na ação docente. Não podemos descartar totalmente a afirmação, porém se fazem necessários os acréscimos, não só em relação ao conhecimento da disciplina específica, mas de outros saberes que são imprescindíveis para o desenvolvimento da atividade docente.

Carvalho e Gil-Pérez (2011) apontam que os professores não têm consciência de suas insuficiências e isso ocorre quando estão fincados em concepções que defendem a mera transmissão de conhecimento. Com isso, fica perceptível a carência de formação adequada para o desempenho da ação docente.

Os autores também chamam atenção para o rompimento dessa visão simplista que de certa forma tende a ser reducionista. E continuam ao afirmar que as necessidades formativas carecem, não apenas de romper com essa visão, assim como conhecer a matéria que vai ser ensinada, adquirir conhecimentos teóricos sobre a aprendizagem e aprendizagens da disciplina, fazer críticas fundamentadas no ensino atual, saber preparar suas atividades, dirigir a atividade dos alunos, avaliar e, por fim, não menos importante, utilizar a pesquisa e a inovação. Essas são necessidades que os autores apontam como sendo dos professores de ciências, mas que facilmente podem ser estendidas e/ou identificadas em outras áreas do conhecimento.

É importante salientarmos que embora saibamos que nem sempre os professores irão apontar necessidades formativas semelhantes, mas no mínimo equivalente e/ou divergentes, dependendo do contexto aos quais estão inseridos, sendo natural que esses profissionais tendem a manifestar o desejo por mudanças. E para que haja transformação, é também imprescindível que visem projetos de formação de professores capazes de possibilitar um processo de renovação que favoreça uma passagem significativa. Ainda nesse sentido, Carvalho (2017) considera que:

[...] tão importante quanto considerar essas necessidades no âmbito de projetos e programas de formação continuada, é considerá-las no âmbito da formação inicial. Está em alerta sobre a manifestação dessas necessidades, também é estratégico para as ações de reconfiguração de projetos pedagógicos de curso de formação de licenciaturas. (p. 100).

A preocupação com as necessidades formativas de professores já é apontada como um aspecto importante a ser considerado, seja no processo de formação inicial e/ou continuada. Essas necessidades são reais, singulares e plurais, tendo encontrado lugar nas vozes dos professores que ecoam os diferentes sons, emitem sinais, ainda que sejam através de uma linguagem própria de cada um. É existente a variação de necessidades tanto entre os sujeitos, bem como entre o sujeito e o sistema (RODRIGUES; ESTEVES, 1993).

Rodrigues e Esteves (1993) apontam que as necessidades se manifestam em diferentes setores e que D'Hainaut citado pelas autoras, estruturou-as em seis “quadros de vidas”, a saber: quadro de vida privada e familiar, de vida social, política, profissional e de ócio e desporto. Podemos aqui dá destaque ao “quadro de vida profissional”, haja vista considerarmos aquela que melhor se aproxima do objetivo do nosso estudo, sem desmerecer aos demais e muito menos de isentá-los de aparição neste estudo.

Ao versarmos acerca das necessidades formativas nos inclinamos para o

aprofundamento da formação inicial, considerando que há uma relação entre elas. Além do mais, as manifestações das necessidades aparecem com frequência nessa fase da formação.

2.3 Delineando a Formação Inicial

A abordagem acerca da formação inicial de professores nos possibilita abertura para ampla discussão e desperta o interesse de muitos pesquisadores, tanto em âmbito nacional como internacional.

O modelo ofertado pelas instituições responsáveis pela formação inicial de professores tem encontrado dificuldade em atender as demandas da sociedade no contexto escolar, e isso se deve a variados motivos: formação aligeirada, desarticulada com o contexto vivenciado pelo formando, contradições encontradas não apenas nas instituições formadoras, sobretudo, nas de ensino, contexto escolar com valores distorcidos, desqualificação do trabalho docente, dentre outros.

Ghedin, Almeida e Leite (2008) apontam que vários estudos têm evidenciado que os professores não estão sendo formados e muito menos têm recebido a formação adequada no seu processo inicial, quando se trata da formação docente para encarar a realidade das escolas públicas com seus problemas reais. Os autores destacam ainda as novas atribuições destinadas aos professores, bem como as cobranças severas feitas a eles.

Tornar-se professor, na visão de Pacheco e Flores (1999, p. 45) “[...] constitui um processo complexo, dinâmico e evolutivo que compreende um conjunto variado de aprendizagens e de experiências ao longo das etapas formativa.” Esse processo de constituição da docência vai além da mera aplicação de técnicas, envolve um conjunto de conhecimentos que se prolongarão por muito tempo de forma contínua.

Para Garcia (1999), a formação inicial de professores é um processo que ao longo da história, de maneira progressiva, vem sendo realizada por instituições voltadas para esse fim, com especialistas, com os conteúdos instrucionais do Programa de formação estabelecidos por um currículo. O autor ainda destaca três funções que são cumpridas no processo de formação inicial, a saber: 1) formação e treino de futuros professores; 2) controle da certificação e 3) agente de mudanças. A primeira visa assegurar aos futuros professores uma preparação conforme as funções que irão desempenhar. A segunda, diz respeito a permissão ao professor para o exercício da profissão docente. Quanto a terceira e última está centrada numa dupla função, a primeira, como agente de mudança, e a segunda considera que o professor possa contribuir com a socialização e reprodução da cultura dominante.

Esse debate se estende ainda mais quando a formação inicial não contempla as necessidades formativas de professores. O currículo deve ser pensado nesta perspectiva para que os professores possam participar ativamente de sua construção. Cunha (2010) considera que:

[...] compreender que o conteúdo da formação não se constitui num constructo estático e permanente. Depende substancialmente da finalidade para a qual se destina, sendo sua eficácia ao alcance dos objetivos propostos. Em qualquer área profissional que se deseje exemplificar, os contornos dos processos formativos que serviam até algumas décadas atrás certamente estarão defasados para a realidade atual. (p. 130).

Podemos inferir que a proposta de formação que vem sendo ofertada não atende às demandas encontradas nos contextos reais das escolas, sobretudo por conta das inúmeras mudanças sócio-históricas e de novas situações que surgem na prática docente. Compreender os contornos do processo formativo, os objetivos, na tentativa de reinventar novas formas, criar novas abordagens para que possam acompanhar cada época, é essencial. Além disso, a forma como a realidade escolar tem se apresentado, impacta sobremaneira na prática dos professores, assim como daqueles que pretendem ingressar na carreira, pois quando se defrontam com a realidade é como se existisse um abismo entre teoria e prática.

Cabe ressaltar a necessidade que há em aproximar os contornos do processo formativo à realidade para que seja possível a visibilidade de uma ação alinhada e, conseqüentemente, a minimização dos impactos diante dos docentes. Esses também devem buscar a compreensão do contexto de atuação, a identificação de necessidades, sem reduzi-las a uma técnica, devendo ser considerado tanto como processo quanto procedimento, a fim de propiciar a reflexão crítica (BANDEIRA, 2014).

Nesse direcionamento, essa compreensão não deve ser apenas do contexto sociocultural, sobretudo de (re)conhecer o papel social dos professores também. Pimenta (2005) considera que o papel do professor na sociedade contemporânea tem grande relevância por conta de que seu trabalho, enquanto mediador de processos constitutivos que irão contribuir para o desenvolvimento de práticas de cidadanias nos educandos visam ultrapassar as barreiras do fracasso e das desigualdades escolares.

Para Gatti (2009), os cursos de licenciatura, tanto na sua estrutura como no desenvolvimento curricular, não têm apresentado avanços e inovações, haja vista que o discente, no início da carreira carrega uma fragilidade em relação à consistência dos conhecimentos adquiridos, sejam eles de cunho disciplinar ou em relação ao contexto

socioeducacional.

Essa falta de avanços a que a autora supracitada se refere tem contribuído ainda mais para o processo de desvalorização dos cursos, conseqüentemente, para o processo de expansão com qualidade, sendo apenas privilégios de poucos. Complementa que também não houve avanços em relação aos formadores, principalmente no que diz respeito às exigências quanto suas competências e habilidades, ainda mais porque eles detêm os saberes teóricos e práticos.

Gatti, Barreto e André (2011, p. 15) apontam que a “[...] formação inicial ainda carece de muitos conhecimentos de como formar professores competentes para atuar no mundo atual.” Esse é o entendimento encontrado nos principais estudos acerca da formação inicial. Isso revela um caráter preocupante, haja vista não só contribuir para o processo de desvalorização dos cursos de formação de professores, mas conseqüentemente, para a desvalorização desse profissional, e sem contar que também tende a diminuir a atração dos jovens e adultos pela docência.

Nesse cenário temos também os docentes cuja formação inicial não está centrada na licenciatura, a saber, os bachareis ou tecnólogos. Esses por sua vez ainda mais presentes nas escolas de Educação Profissional e nos Cursos Superiores. Nos últimos dez anos houve um aumento expressivo desses profissionais nas instituições de ensino, considerando a expansão que ocorreu tanto na Educação Profissional como no Ensino Superior. Com isso, estamos diante de profissionais que trazem no bojo de sua formação o conhecimento específico de sua área técnica, carecendo de outros conhecimentos que irão subsidiar sua prática para que possa lidar com as problemáticas do cotidiano escolar, com a própria dinâmica de sala de aula e com o contexto pedagógico.

É importante salientarmos que esses profissionais não estão formando o aluno apenas para atender as demandas do modo de produção capitalista, pois ao tempo em que os prepara para o mercado de trabalho, também promovem outras discussões de cunho crítico e reflexivo, dessa maneira, os elevando a outros patamares no processo de construção da identidade e dos diversos saberes, ao tempo em que lhes são oportunizadas as escolhas para sua vida pessoal e também como sujeito dentro de uma sociedade tão complexa (DURÃES, 2009).

Corroborando com a discussão, Sousa e Moura (2019) consideram que na Educação Profissional, por exemplo, reside a preocupação com o público-alvo, levando em conta que são adolescentes, que ainda se encontram em fase de desenvolvimento da autonomia para os estudos, bem como necessitam de orientação e intervenção dos professores, da família cuja a

formação muitas vezes é permeada pelo abandono, conseqüentemente, a pouca escolaridade não contribui para ajudá-los nesse processo. Destarte, é composta também por adultos que buscam qualificação profissional.

Assim, o professor dessa modalidade de ensino carece de diferentes fontes de conhecimentos, de formação que o direcionem a compreender a configuração da EP, das experiências propostas por ela e que não se prenda apenas ao cumprimento da ementa, mas que leve em consideração a análise do perfil do aluno ingressante, sobretudo, a forma como ocorre o processo, perceber as dificuldades que surgem na travessia, bem como questionamento sobre aquilo que fazem. Assim, Rodrigues e Freitas (2016), consideram que:

A docência está em constante transformação e esse caráter inconcluso do trabalho docente e, conseqüentemente, do saber docente, oportuniza aos professores contínuos questionamentos sobre suas próprias ações e articuladas em estreita relação entre professor, escola, alunos e demais profissionais. (p. 53)

Ao longo da carreira docente são inúmeras as transformações ocorridas e, como bem afirmaram as autoras é um processo inconcluso, que requer muitos questionamentos que são responsáveis pela mobilização de novas ações e das reflexões em torno delas. Pensar na docência sem entender o que se passa na profissão, no espaço onde ocorre, é tentar mascarar a realidade, mas que aos poucos vai se revelando com novos contornos, cada vez mais fortes, e que vão requerer também muito mais do docente como, por exemplo, novos conhecimentos, habilidades, atitudes, aprofundamentos em determinados campos, dentre outros aspectos que são fundamentais para diminuir os impactos encontrados.

Para Gariglio e Burnier (2012) o que ocorre muitas vezes com os professores da EP é o não reconhecimento como profissionais dessa modalidade, isso é reforçado pela carência de estudos sobre o assunto e pela falta de mobilização da categoria em torno da questão. Sendo ainda mais notório, ao percebermos a forma como o debate em torno dessa questão vem sendo feito, como as políticas no campo da formação de professores do ensino técnico vem ocorrendo, pois o desenvolvimento de formação é descontínua, e quando há, é por conta do questionamento em torno da formação desse professor.

Sabemos também que a formação inicial tem influência de vários modelos de formação. Alguns perduram até os dias atuais com maior intensidades, outros ainda sobrevivem diante da diversidade existente nos *lócus* de formação, onde os professores levam consigo heranças desses modelos. A seguir apresentamos os três que mais aparecem e permanecem.

2.3.1 Modelos de formação de professores

O processo de formação de professores é ancorado em diferentes concepções que norteiam a prática pedagógica, bem como a prática docente. Visando uma melhor leitura e compreensão, destacamos três dessas concepções: o modelo da racionalidade técnica, reflexiva e crítico, cada uma com suas características marcaram e marcam determinadas épocas e muitas ainda sobrevivem, mesmo com as inúmeras mudanças na sociedade e, conseqüentemente na educação.

Para Ramalho (2014), desses três modelos mencionados, um deles ganha ênfase maior: a racionalidade crítico-emancipatória, por instalar-se com maior proximidade da abordagem progressista, que defende um profissional crítico-reflexivo que coletivamente tenta superar a dicotomia entre teoria e prática. Esse debate acerca do estado de emancipação do sujeito é tratado por essa concepção como um ponto importante, haja vista a tentativa de abrir o debate com a sociedade e os demais setores que a compõe.

A racionalidade técnica, oriundo do positivismo, representa um modelo que vigorou por muito tempo, que ainda tem seus resquícios no presente. Defende a atividade profissional como meramente instrumental e tem como função solucionar problemas por meio de métodos, técnicas e teorias. Contreras (2012, p. 101), considera que “[...] a ideia básica do modelo da racionalidade técnica é que a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede da pesquisa científica.” Contudo, esse modelo não dispõe de mecanismos que levem o professor à reflexão e muito menos à criticidade, fazendo com que o professor, dentro dessa perspectiva, não passe de mero executor de tarefas pensadas por outros.

Nessa perspectiva, Ramalho (2014) julga que a racionalidade técnica trouxe limites quanto ao processo de desenvolvimento profissional docente, e, por conseguinte, à sociedade que anseia por mudanças sociopolíticas e culturais. Nessa perspectiva, o professor não dispõe de elementos e muito menos de espaços e momentos para reflexão acerca da sua atividade e do valor dela junto a sociedade, residindo um estado de passividade e a busca incessante por resultados.

Quanto a racionalidade prática, está voltada à reflexão da prática, onde o professor orientado a partir desse modelo tende a dar ênfase ao pragmatismo, sem articulação com a teoria e, apresenta como principal representante Donald Schon. Para Ramalho (2014, p. 30), “a base da epistemologia proposta por Schon é a reflexão da prática. Essa proposição pretende

superar a “onisciência” da racionalidade técnica instrumental.” Com isso, aqueles problemas que não podem ser resolvidos com uso de métodos, técnicas ou determinadas teorias, serão facilmente percebidos e analisados por essa concepção, tendo como ponto de análise sistematizada os seguintes conceitos: reflexão na ação, reflexão sobre a ação e da reflexão sobre a reflexão na ação. Com isso, acredita-se que o processo de aprendizagem do professor na ação acontecerá de forma dinâmica.

Pimenta e Ghedin (2002) tecem fortes críticas a esse modelo, considerando a supervalorização dada à prática em detrimento da teoria. Com isso, há um enfraquecimento da teoria, se não dizer, um distanciamento dela, mesmo sabendo que ambas são indissociáveis. A grande crítica não se centra tanto na realização da prática, mas em seus fundamentos pragmáticos. Ainda nesse direcionamento, quando se trata da formação de professores as autoras consideram que:

[...] há de operar uma mudança da epistemologia da prática para a epistemologia da práxis, pois a práxis é um movimento operacionalizado simultaneamente pela ação e reflexão, isto é, a práxis é uma ação final que traz, no seu interior, a inseparabilidade entre teoria e prática. (p.133).

Podemos apreender que a *práxis* é uma ação superior, alicerçada pela teoria e consciente desse suporte. Dentro dessa perspectiva não se concebe a separação entre teoria e prática. Reside, portanto, a necessidade de movimento, de dar leveza a partir de um estado de consciência do entrelaçamento entre teoria e prática, visando cada vez mais aprofundamento, mas que também venha a ser produzido no contexto escolar, no chão da escola, considerando a intencionalidade do ensino, bem como a prática pedagógica. Não se pode conceber a prática por si só.

Nesse sentido, Contreras (2012),

Conforme a prática fica estável e repetitiva, seu conhecimento na prática se torna mais tácito e espontâneo. É esse conhecimento profissional o que lhe permite confiar em sua especialização. Porém, a medida que os casos reflitam diferenças, ou lhe criem dúvidas com respeito a seu sentido, ou exijam atuações que parecem incompatíveis ou propõem situações de conflito que não havia encontrado anteriormente, o profissional tem a necessidade de entender e solucionar o novo caso em relação às características novas e singulares que apresenta. (p. 120).

Acerca dessa questão, o conhecimento acumulado pelo professor a partir de experiências anteriores aos poucos vai se tornando insatisfatório para resolução de determinados problemas. O professor, nessa concepção, cria um repertório que poderá utilizar

em determinadas situações, porém, nem sempre esse recurso corresponderá à demanda. Essa limitação no repertório traz também uma limitação crítica, ou seja, a criticidade nessa perspectiva não faz muito sentido, haja vista a necessidade da resolução de problemas que carecem de soluções imediatas, cumprimento de metas dentre outras ações.

Considerando a necessidade do professor ir para além da prática, que transcendesse os limites do *locus* da escola, surge a concepção de professor enquanto intelectual crítico, tendo como representante Giroux, quem melhor desenvolveu ideais acerca do professor enquanto intelectual transformador. Segundo Giroux (1997, p. 163), “[...] os intelectuais transformadores precisam desenvolver um discurso que a linguagem da crítica e a linguagem da possibilidade, de forma que os educadores sociais reconheçam que podem promover mudanças.” Articular a linguagem crítica com aquilo que é possível ser feito é um dos grandes desafios dessa concepção de professor, bem como levar para o debate coletivo o que de fato os professores, através das mudanças, são capazes de promover.

Corroborando com a discussão, Contreras (2012), afirma:

Conceber o trabalho dos professores como trabalho intelectual quer dizer, portanto, desenvolver um conhecimento sobre o ensino que conheça e questione sua natureza socialmente construída e o modo pelo qual se relaciona com a ordem social, bem como analisar as possibilidades transformadoras implícitas no contexto social das aulas e do ensino. (p. 173-174)

Para que isso ocorra, o professor, nessa perspectiva, deve ter autonomia, vinculada também a essa mesma dimensão. Discutir junto a seus alunos e aos demais setores da sociedade os inúmeros questionamentos acerca daquilo que foi construído socialmente e perceber seu papel dentro da sociedade. Levar todos ao debate social pode ser umas das primeiras formas de mudanças, haja vista que somos tão habituados a apenas ler aquilo que foi imposto, sem qualquer tipo de reflexão.

Contreras (2012) destaca ainda que, conforme preconizam as ideias de Giroux, os professores ancorados nesse modelo precisam ter referenciais políticos e morais que constituem sua autoridade no ensino, perpassando o espaço da sala de aula, visando ações coletivas, organizadas e interventivas nos espaços que limitam o reconhecimento das consequências sociais e políticas em relação ao exercício do professor.

Portanto, entendemos que os professores devem assumir o compromisso social com a comunidade, bem como utilizar competências profissionais mais complexas que transcendam todo e qualquer entendimento meramente técnico, mas que visem habilidades, princípios e

consciência do sentido e das consequências das práticas pedagógicas (CONTRERAS, 2012). E esse compromisso social de que trata o autor, transcende as técnicas. Assumi-lo é afirmar que é preciso trazer para o debate as questões inerentes ao trabalho docente, aos direitos da comunidade em relação à educação, em poder discutir a participação de todos dentro desse processo, promover democracia participativa, visando alcançar a emancipação dos sujeitos e também para que a escola seja um espaço onde todos possam participar das decisões.

Vale ressaltar que temos nas instituições de ensino profissional da Educação cuja formação inicial se dá em cursos de bacharelado ou de tecnologia (bacharéis e tecnólogos) que exercem docência na educação básica (Educação Profissional e Tecnológica), bem como no ensino superior e que também devem proporcionar ao educando as diferentes possibilidades de debates participativos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996) trata acerca dos profissionais da educação escolar básica. Assim,

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: [...] 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;

Percebemos que a lei vem de encontro aquilo que preconiza a literatura acerca da formação inicial para o exercício da docência, evidenciando os aspectos práticos e o conhecimento específico na área como suficientes para o exercício da docência na educação básica. Entretanto, há vários estudos que evidenciam que somente o conhecimento específico não garante êxito para o desempenho da atividade docente.

Muitos são os bachareis ou tecnólogos que hoje compõem o quadro de docentes de várias instituições de ensino pública e privada. Isso de certa forma é preocupante, pois para exercer qualquer outra profissão é necessária formação específica. No caso da docência não deveria ser diferente, porém, o que vivenciamos são inúmeros casos cujos profissionais são formados por outros profissionais que a formação não passa do bacharelado, a exemplo disso, temos os advogados, contadores, engenheiros e tantos outros. Para Cunha e Mendes Sobrinho (2018), um currículo cujo direcionamento formativo não esteja voltado às especificidades da docência tende a fazer com que o profissional que atue nela não dê conta da demanda ou que encontre dificuldades para lidar com determinados fenômenos, comprometendo o

desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Muitos bachareis ou tecnólogos professores ingressam na carreira através de concurso público outros vão para o setor privado. A grande maioria desses profissionais que vai para o setor público, ingressa com pouca ou nenhuma experiência na EP, o que sabem vem da vivência enquanto alunos ou de experiências anteriores ao ensino superior. Pimenta e Anastasiou (2014) consideram que infelizmente os professores, ao ingressarem na carreira através de concurso público, não são questionados nem através de editais e muito menos no cotidiano acerca dos conhecimentos específicos serem capazes de possibilitar situações de ensino.

Nesse sentido, muitos já ingressam com uma carência formativa, focada nos aspectos didático-metodológicos que consistem nos conhecimentos pedagógicos que são essenciais à formação de professores. Moura (2008, p. 31), define dois eixos da formação de professores para Educação Profissional e Tecnológica “[...] o primeiro está relacionado com a área de conhecimento específica, adquirida na graduação, cujo aprofundamento é estratégico e deve ocorrer por meio da pós-graduação, principalmente *stricto sensu* [...]” O segundo eixo apontado pelo autor está relacionado “[...] a formação didático-político-pedagógica e as especificidades das áreas de formação profissional que compõem a esfera da EPT [...]”

Portanto, reside a preocupação do autor em relação a formação do professor para a EPT, que antes de tudo necessita ter formação específica, devendo portanto, buscar formação posteriormente através de cursos de pós-graduação ou outros que apontem para o eixo que diz respeito aos aspectos didático-metodológicos, essenciais no processo de formação docente, considerando o leque de possibilidade que se abre diante desse “novo” conhecimento.

Salientamos ainda a busca por uma formação de professor sólida, ancorada em pressupostos teóricos que vise a criticidade, que fomente a formação de um professor não apenas crítico, mas também reflexivo, que seja capaz de refletir criticamente acerca do seu fazer docente, do pedagógico, sobretudo que seja capaz de inovar conforme as demandas que vão surgindo. Essa é a formação que se almeja, não apenas para o professor da EPT.

Oliveira e Silva (2012) consideram que o professor da Educação Profissional ou superior tem uma enorme responsabilidade no processo de formação dos alunos, principalmente em prepará-los para o enfrentamento dos desafios do mundo moderno. Isso só é possível quando o profissional se permite inovar, refletir acerca de sua prática, bem como buscar novas estratégias de ensino, aquisição de novos conhecimentos que o levem a um grau de transformação que facilmente seja percebido por ele e por seus pares.

Ainda nessa perspectiva, Oliveira e Silva (2012) tratam que:

[...] o docente deverá ser capaz de ajustar suas práticas e seus conhecimentos as novas exigências da sociedade, do aluno, dos diversos universos culturais, das formas de comunicação presentes, pois são esses seus elementos de trabalho que também sofreram e estão em constante modificação. (p. 194).

O alinhamento com aquilo que é exigido pela sociedade talvez seja o grande gargalo para o professor da EP. Acompanhar os novos tempos, sem perder a essência, mas sempre na missão de buscar novas formas de fazer com que o processo de ensino-aprendizagem seja cada vez mais satisfatório e que possa de fato transformar a prática docente, bem como os alunos e, conseqüentemente, provocar transformações na sociedade da qual fazem parte como sujeitos socio-históricos.

Moura (2008) considera que a formação e a capacitação devem ultrapassar as técnicas didáticas de transmissão de conteúdos para os professores. Ressalta que esses aspectos são importantes e nunca deixarão de ser, porém, se faz necessário privilegiar a formação de professores da EP em um plano macro, concentrado nas políticas públicas do país, principalmente as educacionais, visando a superação do modelo socioeconômico vigente, valorizando mais o ser humano do que as relações de mercado existente, isto posto, o fortalecimento da economia.

A concepção do professor crítico-reflexivo, capaz de propor transformações do sujeito e da sociedade, não faz sentido para uma sociedade que é regida pelo capitalismo, considerando que esse sistema apresenta outras demandas. Conseqüentemente, se reforçam ideias de que os professores da EP não necessariamente precisariam ser crítico e muito menos reflexivos, pois para atender as demandas o que devem de fato fazer, é qualificar mão de obra para o mercado de trabalho.

Entretanto, essa concepção do professor enquanto técnico necessita ser superada, visando um modelo de formação de professores cujas ideias estejam ancoradas e evolutivamente sustentadas nos diferentes níveis de reflexão. Essas podem não só transformar a prática docente, bem como a pedagógica e se encaminhar para mudanças sociais, marcada por uma concepção de homem que venha atender às suas múltiplas dimensões e que tenha compromisso social capaz de enfrentar o debate, compreender e intervir em diferentes contextos, desvendando diferentes valores e significados ideológicos (PIMENTA; GHEDIN, 2002).

Outro desafio que precisa ser superado está na formação dos docentes da EP, cuja formação inicial está centrada nos bacharelado ou tecnologia. Para Oliveira e Silva (2012), a formação docente enquanto termo, tem se apresentado como um obstáculo aos bacharéis

docentes, pois não trazem qualquer menção à docência em sua formação, inclusive àqueles que cursaram uma pós-graduação *stricto sensu* e que não tiveram aprofundamento ou direcionamento à formação docente. Isso é uma realidade de muitos bachareis que estão atuando nas Universidades e Institutos Federais.

Assim, as primeiras lacunas se manifestam logo na formação inicial e que tendem a dificultar a prática docente. Todavia, esperamos que sejam preenchidas, a partir da superação da concepção de formação que se estende também a formação continuada.

2.4 Delineando a formação continuada

Com o processo de democratização e expansão do ensino nos diferentes níveis, professor e o aluno, atores desse processo, também acompanham e sofrem com as transformações sociais. Frente às novas realidades, ambos têm redefinido seus papéis. O primeiro como aquele que media o processo de ensino-aprendizagem, bem como o promotor de práticas transformadoras, mediante um posicionamento crítico-reflexivo, isso numa perspectiva do paradigma atual, que defende uma visão emancipatória. O segundo, como o sujeito, ativo e participativo, que aprende, mas que também ensina e produz conhecimento, desenvolvendo sua criticidade. Essa mudança se deve muito ao rompimento com o paradigma tradicional.

A escola é espaço coletivo, de vivência e convivência com diversas experiências, conflitos, tensões, dificuldades, sucesso, insucesso, desânimo e onde reside também a esperança. Alunos e professores acreditam que através da educação, um dos elementos capazes de proporcionar mudança na vida do sujeito, com real possibilidade de construção uma sociedade mais justa e igualitária. Porém, os professores precisam de formação constante para lidar com os problemas e dilemas vivenciados no seio da escola.

Estudos revelam que os modelos de formação continuada que vêm sendo apresentados aos docentes são ineficientes e que não impactam na prática docente, justamente porque falta articulação com contexto de atuação. Dentre esses estudos, temos os de Nóvoa (1992), que considera que muitas dessas formações têm causado certo “mal estar” docente, pois estão saturados e praticamente sem relação com a prática vivenciada pelo professor.

Assim, modelos de formação continuada dessa natureza não têm atendido de maneira satisfatória aos docentes cuja formação inicial está direcionada ao ensino, ou seja, os licenciados, quanto mais àqueles que tem formação extremamente específica e técnica, a exemplo, os bacharéis, que atuam na docência. Profissionais esses que também necessitam de

formação que venha contribuir no mínimo com suporte didático-pedagógico.

Existe uma preocupação em relação à formação continuada dos bacharéis docentes, por conta da ausência na formação inicial em relação aos conhecimentos pedagógicos, pois não são contemplados no currículo, mas visam atender as especificidades da docência, assim como a implantação dos aspectos didático-metodológicos, o que não ocorre nos cursos de bacharelado, pela própria natureza deles.

Com a expansão não apenas das universidades, mas dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e das diferentes unidades de ensino pública e privada que ofertam educação profissional e tecnológica, espaço ocupado pelos bacharéis, cuja exigência é mínima, considerando que necessitam na maioria das vezes, somente da formação específica em curso de graduação.

Reside portanto, espaço à formação continuada como processo contínuo que se dá ao longo da carreira docente, visando subsidiar esse profissional. Todavia, não estamos falando de um processo formativo alicerçado em formações aligeiradas, sem vínculo com o pedagógico, sem conexão com os contextos de atuação e muito sem articulação entre as necessidades formativas docentes.

Segundo Araújo e Rodrigues (2018), os professores estão tutelados a uma formação continuada desprovida do caráter pedagógico crítico-reflexivo, que possibilite a eles o desenvolvimento de sua criatividade, bem como a construção de práticas como atividade intelectual que refutam a transformação social. Isso gera um esvaziamento pedagógico das práticas e da formação contínua dos professores. Ainda nesse sentido, Gatti (2008) evidencia que no processo de formação continuada,

[...] o que se pode constatar é que essas atividades, pelo Brasil, são inúmeras, mas muito abundantes, sobretudo no Sul/Sudeste. Um universo extremamente heterogêneo, numa forma de atuação formativa que, em sua maioria, não exige credenciamento ou reconhecimento, pois são realizadas no âmbito da extensão ou da pós-graduação *lato sensu*. (p.58).

Certamente esse tipo formação tende a cumprir um desserviço à formação continuada, enfraquecendo as políticas direcionadas a ela e, contribuindo para desqualificação do professor, evidenciando ainda mais a desvalorização da classe. É fato, a existência dessas instituições e a forma que vêm atuando no país, ofertando cursos de curto prazo, com pouca exigência acadêmica, ou quase nenhuma, atraindo muitas pessoas que desejam uma formação “fácil” e com pouco custo. Assim, Gatti (2008), trata que:

O surgimento de tantos tipos de formação não é gratuito. Tem base histórica em condições emergentes na sociedade contemporânea, nos desafios colocados aos currículos e ao ensino, nos desafios postos aos sistemas pelo acolhimento cada vez maior de crianças e jovens, nas dificuldades do dia-a-dia nos sistemas de ensino, anunciadas e enfrentadas por gestores e professores e constatadas e analisadas por pesquisas. Criaram-se o discurso da atualização e o discurso da necessidade de renovação. (p.58).

É notório que essas formações aligeiradas e com baixo custo que surgem como solucionadoras de problemas emergenciais, não tem surtido efeito, pois existem no contexto escolar situações complexas, que carecem de estudos e formações de médio e longo prazo. Ressaltamos ainda, que muitas situações fogem ao controle dos professores e gestores e que exigem posicionamento de uma esfera maior que a escola.

No ano de 2017 foi realizada uma pesquisa encomendada à Fundação Carlos Chagas (FCC), a pedido do Movimento Todos pela Educação, para que fosse possível através desse estudo oferecer subsídios às discussões do grupo de trabalho de formação continuada de professores do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), tendo como grande desafio construir diretrizes para uma nova política de formação continuada docente compartilhada pelos diferentes estados do país.

Segundo Mariconi (2017), coordenadora da pesquisa citada no parágrafo os achados dos estudos foram revelando que os programas de formação continuada apresentam as seguintes características: foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; métodos ativos de aprendizagem; participação coletiva; duração prolongada e coerência repercutiram de forma positiva em meio ao professorado.

O relatório não tem como intenção recomendar a utilização dos modelos encontrados no estudo em diferentes redes, porém reside a necessidade, segundo Mariconi (2017) de dispor as:

[...] análises e recomendações feitas por especialistas em formação continuada a partir de avaliações de experiências concretas, para que os gestores e demais interessados no Brasil possam analisar as ações de formação nas quais estão envolvidos, revisar essas ações caso julguem necessário e considerem esses achados ao desenhar novas políticas e programas. (p. 54).

Entendemos que existe a real necessidade de aprofundamento em torno da questão. O relatório elaborado precisa ser debatido a fundo junto aos órgãos responsáveis pela política de formação continuada de professores, para que novas formas venham a ser implementadas e, que a partir dele também novas pesquisas em nível nacional sejam realizadas.

Gatti (2016) chama atenção aos processos formativos que se contrapõem àqueles de cunho imediatistas e de curto prazo e, considera que o desenvolvimento profissional docente, via formação continuada, na atualidade, tem se configurado com condições que vão além das competências operativas e técnicas. Enfatizam esses dois últimos, por conta de estarem sempre em evidência nos últimos anos, com isso trazem implicações que mobilizam conhecimentos e métodos de trabalho, onde o pensar e o agir estão cada vez mais presentes. Sem contar com a mobilização de reflexões internas como intenções, valores individuais e em grupos, confronto de ideias, crenças, cultura escolar, práticas, rotinas, dentre outras, tudo isso visando uma melhor formação das crianças e jovens.

2.4.1 Aproximações conceituais e tipologias de formação continuada

A formação continuada tem uma relação direta com o processo de formação inicial de professores. Ao longo do tempo esse termo tem sido utilizado para definir várias atividades que o professor participa, objetivando melhorar a prática pedagógica, minimizar os problemas encontrados no *lócus* da sala de aula, bem como uma forma de atualização dos conhecimentos.

Segundo Gatti (2008), em um estudo realizado no ano de 2008 acerca da formação continuada da última década, percebeu-se que pouco se analisava a questão conceitual do termo formação continuada, havia apenas definições aproximadas do que poderia ser. De forma elementar, as aproximações com a definição desse termo são assim descritas pela autora:

[...] ora se restringe o significado da expressão aos limites de cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, ou após ingresso no exercício do magistério, ora ele é tomado de modo amplo e genérico, como compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional – horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos a distância (vídeo ou teleconferências, cursos via internet etc.), grupos de sensibilização profissional, enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação [...]. (p. 57).

Percebemos que formação continuada expressa, na maioria das vezes, acúmulo de informações e/ou conhecimentos que os docentes utilizam para lidar com as mais variadas

situações do cotidiano escolar. Essa formação tem sido ofertada de diferentes formas: presencial, semipresencial, à distância, de curto, médio e longo prazo. Quando presenciais, utilizam-se de diferentes espaços e podem acontecer individual e coletivamente. É importante ressaltar ainda, que é creditada a formação contínua a “válvula de escape” em relação às mazelas encontradas no contexto escolar.

Para Prada, Freitas e Freitas (2010), se tem dado à formação continuada de professores o mérito de salvacionista dos problemas de ensino. Porém, a formação nem sempre dá conta de atender às demandas encontradas por conta da dinamicidade social. Muitos problemas estão centrados no processo de formação, outros; nas políticas públicas educacionais até chegar à disposição da sociedade.

A ideia de que a formação continuada expressa o preenchimento de lacunas da formação inicial talvez seja umas das ideias que mais perduram. Mendes Sobrinho (2006) afirma que para suprir essas lacunas, em especial aquelas oriundas da má formação, multiplicam-se vários cursos de aperfeiçoamento, atualização e especialização, que em linhas gerais não priorizam o desenvolvimento pessoal do professor, mas o desenvolvimento institucional de quem oferece.

Imbernón (2009, p. 50) reforça essa discussão ao afirmar que a generalização de um problema “[...] gerou um sistema de formação padrão baseado num modelo de treinamento. Muitos professores estão habituados a participar de cursos e seminários nos quais o ministrante é um *expert* que estabelece conteúdo e o desenvolvimento das atividades [...]”, o que tem sido outro problema que permanece até os dias atuais, pois as instituições que se especializam na formação continuada, carregam em seu bojo noções genéricas de problemas que o professor enfrenta no seu cotidiano, além do mais não repercutirá em nada na prática docente e muito menos na pedagógica.

A falta de discussão acerca de como realmente a formação continuada pode impactar não apenas na prática pedagógica ou docente, sobretudo no desenvolvimento profissional docente, alimentou a concepção ingênua de que ela não passa de uma formação para preenchimento de lacunas, isso perdurou por muito tempo. Assim, Prada, Freitas e Freitas (2010), afirma que:

[...] ela foi e ainda é entendida como uma maneira: de suprir as lacunas existentes na formação “inicial” docente; de sanar dificuldades escolares que acontecem no cotidiano escolar; de implantar políticas, programas, projetos, campanhas, principalmente governamentais; de adquirir certificados (créditos) para ascender na carreira e/ou obter benefícios salariais; de satisfazer interesses ou necessidades de conhecimentos específicos, ou seja,

cursos de curta duração que contribuem apenas para cumprir uma exigência social. (p. 374).

Revelar o que está posto por traz dessa concepção seria um dos pontos que certamente mudaria o sentido que se dá a formação continuada. Ainda são presentes as diferentes formas de se conceber a formação continuada no atual contexto. Em especial no que tange às formações que visam atender a determinados projetos que foram adotados pelas instâncias governamentais.

Formações dessa natureza têm levado muitos professores a desacreditarem no caráter transformador que pode ter a formação continuada. No entanto, se for para contribuir com a construção de docente passivo, muitos dos modelos postos atendem muito bem. Em linhas gerais, essas formações não fornecem nada de novo aos professores e muito menos os instigam a participarem ativamente do processo.

Mesmo que tendessem a acompanhar as novas exigências percebidas no seio da sociedade, bem como nos contextos das instituições escolares, já não demonstram sinais de satisfação a quem a ela busca, é como se estivesse supersaturada, não atendendo mais aos interesses educacionais, mas “[...] a formação mediante exemplos de êxito realizados por outros (sem passar pela contextualização, pelo debate e pela reflexão) tentava dar resposta, sem muito eco, a esse, ilusório problema comum.” (IMBERNÓN, 2009, p.51). É visível a necessidade de formações em que o professor possa participar ativamente do processo, deixando de ser figurante e passando a ser ator principal, com vista ao desenvolvimento pessoal e profissional.

De forma pragmática, docentes até procuram solucionar problemas emergenciais que postulam soluções em curto prazo, mas logo revelam o caráter negativo, haja vista que o contexto escolar é repleto de contradições: pacificador, conflituoso, motivador, desmotivador, construtor, desconstrutor, inovador e conservador, desperta uma fusão de sentimentos tanto naquele que ensina como naquele que aprende. O primeiro, com a árdua tarefa de ensinar e aprender, atrelado à missão de solucionar conflitos que surgem e a exercer outros papéis que ora demandam no contexto escolar, isso em um curto espaço de tempo, para que não haja perda de controle. Imbernón (2009) considera que:

A formação permanente do professorado na análise da complexidade dessas situações problemáticas requer necessariamente dar a palavra aos protagonistas da ação, responsabilizá-lo por sua própria formação e desenvolvimento na instituição educativa na realização de projetos de mudanças. (p. 53).

Tal implicação nos remete a um redirecionamento, onde o professor passa a ocupar a posição de formador ativo de sua própria prática, a partir da participação no processo de construção das necessidades que merecem reflexões aprofundadas, que tenham novos olhares em relação ao ser e fazer docente. Trata-se de conceder vez e voz a ele, para que possa relatar a situação real encontrada e de forma coletiva e fundamentada apontar novos encaminhamentos.

Demailly (1992) categoriza as formações, dividindo-as em: formais e informais. A primeira categoria refere-se a uma estrutura institucional, realizada por organizações especializadas, e a segunda, diz respeito as trocas de experiências entre os pares, oriundos de diferentes fontes de saberes ou conhecimentos.

A autora apresenta ainda quatro modelos de formação, a saber: A forma universitária que “[...] tem por finalidade essencial a transmissão do saber e da teoria [...]” (p. 143). Essa formação ocorre em um espaço exclusivo de formação, onde a relação professor-aluno é mediada pela teoria, onde os mestres difundem os saberes teóricos. O segundo é a formação escolar, aqui os professores “[...] têm que ensinar saberes que são definidos exteriormente num programa oficial [...]” (p.143). Essa formação é obrigatória e visa ao alcance de resultados, tem certa duração e apresenta uma modalidade, tudo isso definido dentro de um programa. Um terceiro modelo consiste na forma contratual, e se configura “[...] a partir de uma negociação (sob modalidades diversas), entre diferentes parceiros ligados por uma relação contratual [...]” (p. 143). A formação quando se inclina a esse modelo ocorre mediante contratos e abordam diversos saberes. O quarto, diz respeito a forma interactiva-reflexiva, relacionando-se à resolução de problemas que fazem parte do contexto, tratando-se de problemas reais.

Entretanto, esses modelos anteriormente mencionados não se adequam ao contexto da formação contínua, pois requerem cuidados que nem sempre são percebíveis com tanta facilidade. Não revelam explicitamente seu caráter e podem camuflar aspectos importantes para a formação.

Pacheco e Flores (1999) tratam que formação contínua deve ser compreendida como uma etapa de formação e desenvolvimento profissional, com isso o professor experiência diferentes possibilidades de aquisição de novos conhecimentos e aprendizagens. Ainda nesse sentido, a formação contínua se vincula a um determinado paradigma de formação de professores. Nos deteremos aos mais conhecidos e buscaremos de forma sucinta descrevê-los.

Iniciaremos pelo Paradigma da Deficiência, que consiste na ideia de que o professor

apresenta lacunas na formação inicial e do desenvolvimento de competência prática. Paradigma do Crescimento visa valorizar a experiência pessoal e profissional do docente, passando a exercer ativamente o processo de formação. Paradigma da Mudança consiste ainda numa negociação e colaboração dentro da escola e tem como finalidade direcionar ou reorientar os saberes e competências dos docentes. E o Paradigma de Solução de Problemas, que parte do pressuposto de que a escola é local fértil para os problemas, bem como para solução dos mesmos, mediante a participação do professor, haja vista ser o indivíduo que está sempre mais próximo das situações e dos problemas reais (PACHECO; FLORES, 1999).

Os autores citados no parágrafo anterior, tratam que o processo de formação contínua deve tomar como base três critérios que correspondem a necessidades concretas dos professores, por isso são importantes para o desenvolvimento profissional docente, são eles: pessoal, profissional e organizacional. Quanto a formação contínua voltada a atender à necessidade pessoal do professor, essa corresponde às necessidades de autodesenvolvimento. Aquelas que dizem respeito à dimensão profissional, procuram responder as necessidades profissionais, como por exemplo, pertencimento a um grupo profissional, progressão na carreira, valorização curricular, dentre outras. E a necessidade organizacional, sendo aquela voltada para o contexto da escola, buscando adequação quanto a questões socioeconômicas e tecnológicas que estão cada vez mais presentes no cotidiano escolar, as quais o professor, necessariamente, deve dar alguma resposta, bem como aquelas que direcionam à melhoria do sistema educativo.

Essas necessidades, de uma forma ou de outra, expressam um modelo de formação contínua de professores. Pacheco e Flores (1999) apontam três modelos: administrativo, individual e de colaboração social. O modelo administrativo visa atender à formação planejada conforme as necessidades organizacionais, em detrimento daquelas pessoal e profissional. Geralmente apresentam-se no formato de seminários, palestras, *workshops*, dentre outros. O período de duração é curto, e nesse modelo o professor é visto como um sujeito passivo, sem nenhuma participação ativa no processo de formação.

O pressuposto básico do modelo individual, segundo Pacheco e Flores (1999) apontam que ele tem a função de responder as necessidades reais que os professores identificam como verdadeiras, e que inclinam-se para uma perspectiva de mudança significativa em relação à prática docente.

Ao tratarem do terceiro modelo, o de colaboração social, os autores revelam que ele consiste em parcerias entre escolas e universidades, no regime colaborativo ou de aprendizagem cooperativa, sendo o professor um sujeito participativo e corresponsável por

seu processo formativo, onde as instituições de ensino superior, com a legitimação conceitual e metodológica que direcionam a organização da formação centrada no contexto escolar. A lógica que reside é do desenvolvimento profissional do professor, a partir do princípio da articulação/unidade teoria e prática.

Assim, a formação continuada é o tipo de formação que possibilita ao sujeito a aquisição de novo/outros conhecimentos que irão subsidiar a prática profissional do docente a partir de um processo minucioso de análise que poderão construir e ressignificar nova/outras práticas e atitudes no contexto da profissão.

A influência de alguns modelos clássicos de formação se faz presente na formação continuada de professores e, podemos assim classificá-los: reciclagem, treinamento, capacitação, aperfeiçoamento. A reciclagem exprime a ideia de refazer, ou seja, vai reaproveitar para criar uma nova “peça”. Esse modelo de formação é duramente criticado por defender que “[...] para haver reciclagem é necessário considerar o professor uma tábua rasa e substituir toda uma formação e prática anterior por algo que foi transformado através de uma manipulação [...]” (MENDES SOBRINHO, 2006, p. 78). O autor também critica o uso das expressões: treinamento, capacitação e aperfeiçoamento. Essas expressões não têm recaído muito bem quando se trata de formação de professor, principalmente pela complexidade que é o homem.

Dentre os modelos clássicos, o treinamento é definido, segundo Lacombe (2011, p. 180), “como uma atividade qualquer que contribua para se tornar uma pessoa apta a exercer sua função ou atividade, para aumentar a sua capacidade para exercer melhor essas funções ou atividades, ou para prepará-la para exercer de forma eficiente novas funções ou atividades”. Podemos inferir, portanto, é que esse modelo traz muitas limitações e leva apenas ao desenvolvimento de uma determinada atividade e não estimula a reflexão crítica. Além do mais, requer que seja feita mais de uma vez, ou seja, a repetição é ponto chave.

Entretanto, o trabalho docente, por sua natureza complexa, não se enquadra nessa perspectiva, pois não pode limitar-se ao treino, a diversidade de pessoas com que lidamos no cotidiano escolar, exige muito mais que treinamento, exige compreensão, entendimento, análise e síntese por parte do professor. Não existe um manual pronto que traz como se deve lidar com os problemas apresentados à docência, porque muitos fatores interferem no momento, na forma como lidamos com as situações e, sobretudo, com as pessoas, cada uma com suas particularidades, são oriundos de contextos diferentes, de arranjos familiares diversos, dentre outros aspectos.

Dando continuidade aos modelos clássicos, temos a capacitação, cuja concepção não

difere muito da anterior, e alimentou o mercado voltado para esse tipo de formação, em especial as instituições formativas. Para Marin (1995), a adoção desse tipo de formação “[...] desencadeou, entre nós, inúmeras ações de ‘capacitação’ visando à ‘venda’ de pacotes educacionais ou propostas fechadas aceitas acriticamente em nome da inovação e da suposta melhoria [...]” (p.17). A formação dessa natureza trata de questões meramente técnicas, representando fortemente a racionalidade técnica, visando, portanto, à resolução de problemas pontuais. Podemos perceber esse modelo ainda presente atualmente, porém com menos intensidade, até porque com o passar do tempo foi-se descortinando seu verdadeiro caráter e intencionalidades. A aceitação a essa concepção infelizmente ainda tem sido percebida mesmo que seja timidamente. Embora saibamos que aderir a essa proposta é compartilhar com práticas descontextualizadas e pouco reflexivas criticamente, ou sem quase nenhuma.

Segundo Pimenta (2005), a reflexão não consiste em um manual de procedimentos que possam ser utilizadas pelo professor, mas que permite empreender atenção maior aos problemas, percebê-los e procurar dá respostas a eles, não apenas de forma racional e lógica. Envolve outros elementos que são intrínsecos ao indivíduo, como a intuição, emoção e paixão. Isso não é palpável, vendável, não está condicionado em pacotes para comercialização e serem utilizados por professores como programa de técnicas a ser usadas em sala de aula.

A perspectiva atual e destinada a quem desenvolve atividade intelectual é a formação continuada que de acordo com a Resolução nº 02 de 1º de julho de 2015, do Conselho Nacional de Educação no artigo 16, trata que:

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).

Essa etapa do processo de desenvolvimento profissional do professor é para oportunizá-lo repensar o fazer pedagógico, bem como promover a aquisição de novos saberes, propiciar a reflexão do dia a dia na escola, em especial, o *lócus* da sala de aula e, ainda contribuir para construção da identidade profissional.

O professor reflexivo perpassa as barreiras da escola com iniciativas que requerem um olhar mais apurado em torno da problemática encontrada. Não queremos aqui afirmar uma

transformação sem fundamentos, mas exercer atitudes que possam dar sentido significativo ao seu fazer na prática docente. Para tanto, o professor reflexivo deve situar-se no contexto histórico, social, político, cultural e econômico em que está inserido, para então interagir de forma dinâmica, articulando conhecimentos teóricos e prático, essenciais na resolução dos problemas vivenciados (PIMENTA; GHEDIN, 2002).

No próximo capítulo versamos sobre a análise das narrativas dos professores da Educação Profissional.

CAPÍTULO III

NECESSIDADES FORMATIVAS: NARRATIVAS DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Só a necessidade que eu tenho me justifica. Que seria de mim se não precisasse? Que seria de meu corpo se não houvesse o aviso da fome? Que seria de mim se não houvesse o futuro? Que seria de mim se eu não precisasse de Deus? Só a falta me justifica uma Busca jamais atingida. Mas enquanto isso, hoje é hoje. Minha necessidade me informa.

Clarisse Lispector (*apud* Olga Borelli)

Neste capítulo organizamos os dados produzidos na pesquisa com o objetivo de analisar as necessidades formativas de professores na prática docente da Educação Profissional a partir das entrevistas narrativas. Assim, apresentamos três categorias: Concepções sobre necessidades formativas; Necessidades formativas que emergem da prática docente, e Formação continuada e necessidades formativas.

As necessidades formativas de professores podem ser provenientes tanto da prática docente, pedagógica, educativa, como também advindas de aspirações pessoais ou profissionais. Para Vasquez (2007), as necessidades emergem da prática e não funcionam apenas como critério que validam a teoria, sobretudo agem como fundamento, por permitir as limitações anteriores por meio de seu enriquecimento com novos aspectos e soluções.

Corroborando, Bandeira (2014, p. 55) considera que “[...] as necessidades estão relacionadas à nossa condição humana, histórica e cultural; logo, não têm existências em si mesmas, só existem num determinado contexto, no qual quem as define também não lhes é estranho [...]”. A produção de necessidades ocorre de maneira atemporal, a partir de um contexto, contudo sempre definida por alguém familiar, que saiba apontá-las. Vale ressaltar que elas nem sempre estão implícitas e fáceis de serem identificadas, o que faz com que se tornem difíceis para os docentes. Momentos de reflexão são imprescindíveis para o diagnóstico de necessidades, terminam por sensibilizar o professor a identificá-las.

A partir da compreensão de que a escola muda constantemente e que com ela mudam as pessoas que a frequenta, esse espaço é considerada um ponto de apoio para a disseminação da diversidade cultural, bem como se estabelecem relações de poder, nele surgem conflitos, debates, contradições, mas que fazem parte do mundo moderno. Entretanto, é a partir dessas questões que vão emergindo as necessidades para que os professores possam lidar com as

mais variadas questões que surgem no cotidiano escolar, também se manifestam necessidades dos alunos, da direção, da comunidade escolar, enfim, é um espaço profícuo para a manifestação de necessidades.

Iniciamos as análises a partir da apresentação das entrevistas narrativas que deram origem a três categorias, e direcionam as subcategorias, conforme Quadro 2.

Quadro 2 – Entrevistas narrativas: Eixo de indicadores da análise dos dados

Categorias	Subcategorias
3.1 Concepções sobre necessidades formativas	3.1.1 Ponto de inserção 3.1.2 Possibilidade de transformação da prática docente
3.2 Necessidades formativas que emergem da prática docente	3.2.1 Identificação e compreensão de necessidades formativas.
3.3 Formação continuada e necessidades formativas	3.3.1 Formação continuada: implicações na prática docente

FONTE: Dados da pesquisa (2019).

Detalhamos a seguir as categorias que foram analisadas e as subcategorias que emergiram a partir das narrativas dos interlocutores deste estudo que se deu através de momentos de escuta e transcrição das falas no intuito de alcançarmos os resultados desejados.

3.1 Concepções sobre necessidades formativas

Nossa discussão se inicia com eixo de análise que trata das concepções sobre necessidades formativas, trazendo reflexões acerca do entendimento que os interlocutores têm sobre a temática em questão.

Portanto, residem diferentes compreensões sobre a categoria analisada e que culminaram em duas subcategorias de análises: ponto de inserção e, possibilidade de transformação da prática docente.

3.1.1 Necessidades de formação: ponto de inserção

Ao versarmos sobre essa categoria, trazemos a discussão acerca das necessidades formativas como ponto de inserção, emergido a partir dos anseios e expectativas dos interlocutores. Destarte, se estabelece a possibilidade de visualizar como as necessidades

exercem papel fundamental no direcionamento do processo de formação, considerando os mais diversos contextos e práticas, e que também definem como se reconhecem e qual lugar dentro dos espaços em que os professores atuam.

Um dos pontos imprescindíveis quando se trata de necessidades formativas de professores está relacionado ao momento de "dar voz" a esses sujeitos, que para Rodrigues e Esteves (1993, p. 21) “[...] as práticas desenvolvidas sugerem que os formandos – e formadores – devem ser ‘ouvidos’. Ninguém conhece melhor os problemas e as soluções alternativas do que aqueles que os experimentam [...]”. Assim, podemos inferir que a partir da escuta atenta vão surgindo as percepções, angústias, aspirações, expectativas, que são essenciais para traçar os objetivos direcionados à formação. Essa discussão é fundamental para o fomento do debate nas instituições de ensino, considerando que os professores raramente são ouvidos.

Ainda nesse direcionamento, vale ressaltar que este estudo revela que os interlocutores têm apontado que a forma como concebem suas necessidades são variadas, traduzida com menor ou maior grau complexidade. Assim, foi possível constatar também que a maneira como cada um compreende esse eixo está inclinada a perspectiva da inserção em determinados contextos ou simplesmente para ser aceito como profissional por si próprio. Contribuindo ainda para o estabelecimento de pertencimento a determinados grupos, caso relatado pelos interlocutores:

[...] tem professor [...] que tá doido para participar daquele grupinho de pesquisa, ele não consegue se inserir naquele contexto porque não tem formação pra isso. (TAYLOR).

[...] senti muita falta antes da pós-graduação *stricto sensu*, né? [...] de ter mesmo a graduação técnica na área de ensino que dava aula, [...] sentia muito preconceito até, porque eu dava aula no curso que eu não tinha a graduação. (LIPOVETSKY).

[...] às vezes ouço que eles não estão gostando por outras pessoas, ou por colegas, aí eu tento, eu fico preocupado e tento buscar alternativas[...] buscar novas metodologias, novas estratégias de ensino[...]. (BILL GATES).

Tanto para Taylor e Lipovetsky a ausência da formação em determinado nível ou área pode ocasionar o processo de exclusão entre grupos ou pares. A formação gera, segundo eles, a ação do pertencimento, da inserção. Outro ponto percebido, diz respeito a angústia causada pela falta de determinada formação. Bill Gates expressa a preocupação em buscar alternativas para que possa ser menos criticado pelos colegas e alunos, pois a busca por novas estratégias se configura como garantia de aceitação diante dos pares.

Nesse sentido, as necessidades de formação geram desafios e podem apresentar dificuldades, mas isso pode ser superado ao longo do tempo a partir do processo de identificação de necessidades, para que possam ser analisadas, sendo traduzidas por meio de condições que tragam melhorias para os profissionais atuarem no seu contexto de trabalho (PRINCEPE, 2010).

Corroborando com a discussão, Ramalho e Nuñez (2002) afirmam que é primordial que se faça reflexão da prática, mas que seja orientada por teorias que possibilitem novos questionamentos da própria prática e abram espaço para emergência de novas necessidades. Consequentemente, o aperfeiçoamento do profissional no seu campo de atuação.

Na mesma perspectiva, Oliveira (2016) reforça que “[...] toda necessidade emerge na/sobre a prática, tendo em vista que esta constitui fundamento e critério de verdade, uma vez que é a partir da prática que damos a largada e voltamos transformados.” (p. 40). Esse processo de transformação requer desdobramentos para a orientação de nova forma de pensar e repensar a prática a partir de um trabalho sistemático, rigoroso e que exige tempo. Todavia, nada é possível se o professor não estiver aberto às mudanças.

As necessidades vão se modificando conforme as mudanças no sistema educacional, bem como nos contextos onde os professores estão inseridos, os desejos pessoais ou profissionais de cada um. Mas, compreender o que são essas necessidades e identificá-las ainda é um desafio, considerando as exigências feitas aos professores, ao tempo destinado a formação e a própria disposição do sistema em tratar da questão com maior aprofundamento visando a valorização dessas reflexões.

A subcategoria analisada apontou que as necessidades de formação além de se inclinarem para o ponto de inserção, também expressam uma necessidade de formação individual para que possam ser inserido no coletivo. Assim, Ramalho e Nuñez (2002),

As necessidades estão vinculadas aos interesses. Esse vínculo, por vezes, é necessário ser construído, na dinâmica do aparecimento de novos interesses. Os conhecimentos que tem os professores, como consequência de suas diferentes concepções, não são só resultado do elemento cognitivo, mas também são de seus interesses como indivíduos que pertencem a um grupo social. (p. 2-3).

Entendemos que as necessidades surgem a partir de diferentes contextos, relacionadas aos interesses individuais dos professores e que podem ainda, emergir a partir de situações complexas, mas que não se findam pois se estabelece a continuidade. Sempre irão emergir novas necessidades que podem ser determinadas por um grupo, categoria a qual fazem parte ou até mesmo por seus próprios desejos e realizações.

Na próxima subcategoria, analisamos as necessidades formativas como possibilidade de transformação da prática docente, anunciadas pelos interlocutores da pesquisa em que demonstram como elas assinalam para uma etapa de transformações.

3.1.2 Necessidades formativas como possibilidade de transformação da prática docente

Nesta subcategoria, iniciamos trazendo recortes dos relatos de Bill Gates, Osni Moura, Taylor, Lipovetsky e Madame Vionnet que ao apreenderem o que venha a ser necessidades formativas também perceberam a possibilidade de transformar a prática docente.

Ramalho e Nuñez (2011) consideram que as necessidades profissionais vão surgindo a partir do desejo de saber, almejando melhorias em sua atividade profissional, também não são invariáveis ou constantes. Isso ocorre à medida que vão sendo influenciadas por diferentes fatores, sejam eles de ordem sociológica, psicológica, pedagógica, em determinados contextos sócio-históricos. Vejamos o que dizem:

[...] professor já precisa buscar esse conhecimento. Outra coisa, às vezes a questão é de didática [...] outra coisa que dificulta [...] é você achar que já sabe tudo. [...] a constante busca dos cursos, né? nunca a gente se dá por satisfeito, nunca achar que tá bom [...]. (OSNI MOURA).

[...] às vezes uma atividade que eu fiz numa turma na outra já não fica legal, eu tenho que mudar. Às vezes a gente fica um pouco acomodado e às vezes que manter o mesmo padrão. Aí a gente tem que mudar quando vê que a turma não está se desenvolvendo direito. (BILL GATES).

[...] nós, principalmente eu, que sou bacharel. Eu fui treinada pra praticar, praticar e mostrar resultados. Então transmitir essa prática, ainda, ainda é um pouco difícil porque você acha que sabe transmitir e, às vezes o aluno não entende. (MADAME VIONNET).

[...] passar o assunto, passar a didática para o aluno [...] eu não sabia passar e aí então essa necessidade formativa me veio nesse sentido e, quando cheguei no instituto mais ainda [...] então eu tive essa necessidade formativa dentro da sala de aula, não foi uma coisa anterior a isso, foi na necessidade que eu fui buscar conhecimento. (LIPOVETSKY).

Podemos inferir que os interlocutores apresentam em suas narrativas o desejo de aprender novos conhecimentos, isto posto, vislumbram a possibilidade de mudanças, ancoradas ao processo consciente de que a necessidade reside. Essas necessidades uma vez satisfeitas podem contribuir não apenas para o desenvolvimento da prática docente, sobretudo para o crescimento pessoal e profissional. Assim, Ramalho e Nuñez (2011) consideram que:

A satisfação de uma necessidade de formação relaciona-se com os sentimentos de se poder ou não resolver as contradições que a produzem, uma vez que essas contradições se relacionam de forma dialética com o sistema de necessidades, desejos, interesses, curiosidades. (p.8).

Portanto, a realização dessa satisfação está diretamente relacionada com a aplicabilidade prática na tentativa de solucionar ou não os problemas produzidos na prática docente, haja vista existir necessidades que já vêm de momentos anteriores, como é o caso dos docentes bachareis que já trazem consigo, conforme afirmado por eles, necessidades oriundas da própria formação. Isso tem sido despertado por eles e manifestado o desejo de saná-las, embora a satisfação não garanta que os problemas serão solucionados devido à complexidade existente nos diferentes contextos educacionais que a todo momento nos apresentam outros novos problemas.

Ainda nesse sentido, Rodrigues (2006) atesta que os professores quando têm conhecimento de suas próprias necessidades de formação, criam condições para o reinvestimento na sua prática. Com isso, o conhecimento de suas próprias necessidades se traduz em mudança no processo de atuação profissional.

A partir dessa proposição, foi possível perceber através dos relatos dos participantes algumas necessidades e, à medida que as detectam, têm consciência de que precisam mudar, buscar cada vez mais conhecimento que traga melhorias significativas à sua prática. Isso pode ser atestado através dos registros das falas de Bill Gates, Osni Moura e Taylor. Esse desejo de mudança e busca pelo novo, visa agregar novos conhecimentos, consequentemente, transformar as práticas desses profissionais.

Um outro ponto percebido está relacionado as dificuldades que eles têm em lidar com a dinâmica de sala de aula e, tentam diferentes formas de aprender a fazer. Mas, como bem foi relatado pelo interlocutor Osni Moura, não devemos considerar que sabemos tudo, e que é preciso buscar novos conhecimentos e não nos darmos por satisfeitos. Isso reforça a ideia de que conforme for satisfeita uma necessidade, outras surgirão e exigirão mudanças e aquisição de novos conhecimentos.

A ausência dos conhecimentos pedagógicos também foi relatada nessa passagem das narrativas dos professores colaboradores. Ao se referirem a esses conhecimentos também trazem a concepção de ensino que estão vinculados, muitas vezes de forma inconsciente, justamente porque a formação que têm, não faz essa exigência. Os conhecimentos a que se referiram se tratam especificamente da didática. A própria formação inicial desses profissionais, já traz essa lacuna e requer esse tipo de conhecimento. Os mesmos são

oriundos da Pedagogia⁶ e fundamentais para o exercício da docência. Segundo Libâneo (1994), didática é:

[...] a disciplina que estuda o processo de ensino tomado em seu conjunto, isto é, os objetivos educativos e os objetivos de ensino, os conteúdos científicos, os métodos e as formas de organização do ensino, as condições e meios que mobilizam o aluno para o estudo ativo e seu desenvolvimento intelectual. Para isso, investiga as leis e princípios gerais do ensino e aprendizagem, conforme as condições concretas em que se desenvolvem. Os conhecimentos teóricos e metodológicos, assim como o domínio dos modos do fazer docente, propiciam uma orientação mais segura para o trabalho profissional do professor. (p. 71).

Vale ressaltar que o estudo da didática é fundamental para o desenvolvimento do trabalho docente, considerando as muitas possibilidades que são oferecidas ao professor para o aprimoramento do seu trabalho. Destarte, é nessa disciplina que analisamos os objetivos propostos aos nossos alunos. Objetivos esses que tenham cunho político-ideológico a ponto de transformá-los através de suas atitudes, comportamentos, convicções dentre outros aspectos. Busca também trazer as explicações e orientações quanto a forma de organização do ensino para o alcance da aprendizagem.

Para Barros, Ramalho e Viana (2017) profissionais, bachareis, se tornaram professores,

[...] seguindo trajetórias formativas e profissionais distintas da docência, sem o domínio dos saberes pedagógicos, próprios da profissão docente, saberes esses considerados necessários para atender aos desafios da ação docente e aos desafios que a atual sociedade impõe aos professores e às instituições educacionais. (p. 2).

A possibilidade de transformar a prática docente dos bachareis é vista como uma forma de minimizar os impactos encontrados por eles nas salas de aulas. É preciso levar em consideração que muitos já saem da graduação e logo ingressam no mercado de trabalho como docentes, direto para uma sala de aula, sem mesmo passar por cursos de formação pedagógica destinados ao exercício da docência.

Corroborando com a discussão, Gariglio e Burnier (2012) afirmam que a docência na EP apresenta algumas peculiaridades:

⁶ [...] É um campo de conhecimento que investia a natureza das finalidades da educação numa determinada sociedade, bem como os meios apropriados para a formação dos indivíduos, tendo em vista prepará-los para as tarefas da vida social. (LIBÂNEO, 1994, p. 24).

[...] é exercida por pessoas que foram formadas em outras áreas, em geral técnicas, distantes do campo da educação e que, raras vezes, tiveram acesso a algum tipo de formação pedagógica anterior ao exercício da docência. [...] essas pessoas muitas vezes possuem experiências profissionais nas áreas técnicas que constituem sua visão de mundo e de profissional da área, o que impactará sua atuação na formação dos alunos. (p. 219).

Os bachareis por serem formados em áreas específicas evidenciamos um distanciamento deles em relação a área da educação. Conseqüentemente, a forma como foram formados influencia sobremaneira no processo de formação dos alunos que irão passar por processo semelhante àqueles vivenciados por eles, onde tiveram outro bacharel como docente. Confirmando o que os autores trazem, a interlocutora Madame Vionnet demonstra em seu relato que foi treinada “[...] pra praticar, praticar e mostrar resultados [...]”, isso vem ao encontro das características dos profissionais bacharéis que se enquadram como técnicos específico de uma área.

Entretanto, vale ressaltar que a EP tem suas peculiaridades, pois o público alvo, são jovens e adultos que buscam uma formação de nível técnico na forma integrada ou concomitante/subseqüente, o que requer, cuidados com esse público, considerando que eles vislumbram uma formação técnica para que possam ingressar no mercado de trabalho ou até mesmo uma vaga nas instituições de Ensino Superior. Esse público geralmente atende a um perfil socioeconômico baixo, e que a qualquer tempo pode evadir da escola, por diferentes razões e, dentre elas está a necessidade de trabalhar. Portanto, o docente dessa modalidade de ensino deve considerar os inúmeros fatores que envolvem esses alunos e que são determinantes à permanência deles nas instituições de ensino.

É preciso também considerar que esses profissionais trazem concepções da docência através das experiências vivenciadas em diferentes contextos e fases da vida. Essas impressões nos acompanham ao longo do tempo e, conseqüentemente termina influenciando no modo de ser professor.

A interlocutora Madame Vionnet relata que às vezes o professor tenta “[...] transmitir essa prática, ainda, ainda é um pouco difícil, porque você acha que sabe transmitir e às vezes o aluno não entende [...]”, evidenciamos, portanto, a concepção tradicional de ensino, revelada através da transmissão de conteúdo, traduzida através da concepção a qual está vinculada a formação desse profissional. O professor nessa visão tradicional, segundo Libâneo (1994), tende a tratar a matéria a ser ensinada isoladamente, sem relação com a realidade do aluno e dos problemas vivenciados por ele no contexto onde está inserido. Assim, o aluno fica sobrecarregado de conhecimento que propende a decoraçã, sem questionamentos e, ainda conta com a disciplina extrema dos alunos.

3.2 Necessidades formativas que emergem da prática docente

Nesta categoria abordamos as necessidades formativas que emergem da prática docente, trazendo reflexões sobre como os professores as identificam e a partir de que contexto elas se manifestam. Sabendo que os docentes têm maior e melhor capacidade de apontá-las partindo de suas vivências, contextos de formação e atuação profissional. Foi possível ainda, apontarmos a subcategoria a ser analisada: Identificação e compreensão de necessidades formativas.

3.2.1 Identificação e compreensão de necessidades formativas

A referente subcategoria nos leva a discussão acerca das necessidades formativas que emergem da prática docente. Para identificá-las é importante que se venha partir de problematizações que impliquem inquietações nos docentes, afim de que se sintam desafiados a mergulhar na busca da resposta. A identificação dessas necessidades são essenciais para que se inicie o processo de compreensão a partir dos mais diversificados contextos.

Os participantes em suas narrativas foram apontando algumas necessidades formativas que emergem da prática docente no cotidiano escolar. Para eles, essas necessidades são consideradas como as mais importantes. Buscamos representá-las através da Figura 2 que foi nomeada de Necessidades formativas que emergem da prática docente. As setas apontam as necessidades que foram possíveis identificar nos relatos dos partícipes, representando o surgimento.

Figura 2 – Necessidades formativas que emergem da prática



FONTE: Dados da pesquisa (2019).

Conforme as narrativas procuramos expressar na Figura 2 as necessidades apontadas pelos interlocutores como as mais latentes. Nos relatos evidenciaram que experimentaram diferentes formas de lidar com as problemáticas que vão surgindo em sala de aula, porém, acreditam que precisam de um conhecimento mais aprofundado direcionado às áreas da didática, avaliação, educação especial e relação professor-aluno. A pós-graduação *stricto sensu* também foi identificada como uma dessas necessidades, sendo classificada com pessoal e profissional.

A identificação de necessidades formativas não se constitui um processo tão fácil quanto se imagina. Como dito anteriormente, elas não se manifestam explicitamente. Todavia, é imprescindível provocarmos os professores para que se desprendam das mais variadas concepções, trazendo à tona problemáticas que possibilite sua identificação e para que se possa refletir. Destarte, devem ser levados em consideração os mais diversos sujeitos e compreensões acerca dessa temática. As necessidades podem aparecer de forma “nebulosa” com falta de clareza e, isso pode ser justificado pela falta de discussão dentro dos espaços de formação e também de atuação dos docentes. Nesse direcionamento, Moreira (2014) atesta que nem sempre o docente consegue identificar e revelar suas necessidades formativas e isso se dá muitas vezes devido à falta de conhecimento, bem como pelas exigências educativas dada a natureza do trabalho docente.

Os interlocutores deste estudo são docentes dos cursos técnicos do IFPI, nenhum possui licenciatura, portanto, não tiveram na formação inicial direcionamento para o desenvolvimento da atividade docente. A docência surgiu como oportunidade, sendo essa a primeira experiência em sala de aula para a grande maioria. Assim, as limitações quanto falta de traquejo com as situações peculiares de sala de aula são expressivas, trazendo inquietações que ainda estão em aberto, pois estão à procura de respostas. Assim, Pena (2018), afirma que:

Uma das especificidades da docência nos Institutos Federais, quando se considera o ensino nas disciplinas técnicas ou no ensino superior, é a não exigência legal de formação dos professores em cursos de licenciatura, o que acarreta a esses docentes diferentes desafios em sua prática em decorrência desse e de outros fatores. (p. 3).

Essa ausência de formação pedagógica dificulta o fazer docente, por conta disso muitos professores terminam buscando ajuda junto aos colegas mais experientes ou até mesmo através de curso de curta duração que não tem muito impacto na compreensão da problemática que envolve o processo de ensino-aprendizagem. Essa falta de exigência na formação, faz com que esses profissionais lidem com essa limitação e ainda, sem

compreender a dinâmica escolar, as relações entre ensino e a pesquisa, por exemplo, a relação professor-aluno, avaliação, didática, metodologias, dentre outras.

Bill Gates reitera a ideia de que esses conhecimentos são essenciais para lidar com os conflitos e dificuldades nas mais variadas situações vivenciadas em sala de aula. Destarte, a falta de experiência tem um peso maior na prática docente.

[...] normalmente são professores, que são da área técnica, trabalhava em empresa, não tem experiência docente. Eles entram, como falei, caem de paraquedas na docência, sem nenhum preparo. Sem nenhuma habilidade, e acaba em conflito com as turmas, porque as turmas não conseguem entender o conteúdo, porque ele não tem a didática. Não tem experiência com isso. Às vezes ele não foi bem orientado, ele chega ali pega as disciplinas ali e se vira.

O relato acima exprime a angústia do bacharel logo que se depara com a docência, o que infelizmente é uma realidade. Não atribui apenas a falta de experiência como elemento importante nessa trajetória, acrescenta ainda a carência de outros conhecimentos, dentre eles está a didática. Esse conhecimento é apontado como essencial no desempenho da atividade docente. A ausência de formação ao professor ingressante também está clara na fala do interlocutor. Esse é um ponto que necessita ser analisado no processo de desenvolvimento profissional docente. Assim, Barros, Ramalho e Viana (2017), reiteram:

[...] os professores *bacharéis* são profissionais graduados ou pós-graduados em áreas específicas, cuja formação acadêmica não foi orientada para o ensino. A maioria assume a docência sem experiência em sala de aula, tornando-se professores ao ingressarem na carreira do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica ETP, por concurso público. (p. 2).

Entendemos que essa ainda é uma realidade presente na atualidade, considerando que os bachareis têm encontrado dificuldades, evidenciando as limitações em relação a prática docente no *locus da* sala de aula por conta das particularidades inerentes a profissão e ao próprio espaço de atuação. Os docentes passam a fazer, portanto, tentativas afim de encontrar a estratégia de ensino que melhor se aplique àquele contexto ou situação. Portanto, a pouca sistematização, a ausência de conhecimento didático está atrelada a intencionalidade da ação, ao estabelecimento dos objetivos e, sem eles, se torna inviável o desenvolvimento da prática docente.

Nesse sentido, Silva, Freitas e Silva (2017) consideram que para a ampliação da consciência docente sobre sua ação docente é necessário um caminho a ser intencionalmente

percorrido, onde a didática aparece como elemento colaborador, exigindo do docente a superação do modelo da racionalidade técnica, visando uma nova postura que suscite em transformações não apenas atitudinais, sobretudo a reflexão acerca de sua prática, culminando em mudanças e mobilizações do processo formativo.

Ao se estabelecer a formação necessária dentro de uma proposta cujas ramificações se centram nas teorias didático-pedagógicas que fundamentam e orientam o trabalho docente, que transitam em meio à prática educativa⁷, sobretudo, pedagógica⁸ e, conseqüentemente, docente⁹, esse profissional tende a melhor compreender os desafios que presentes na prática docente.

Os professores da rede federal de ensino, especificamente da Educação Profissional, ensinar ainda é o grande desafio, não pela falta de conhecimento específico da área, mas justificado pela lacuna na formação, que anseia por uma formação capaz de nortear essa prática, de possibilitar novas estratégias de ensino, de ampliar a visão do docente acerca do processo formativo do aluno e do próprio docente que se constituem através da educação, com diferentes abordagens e com diversas formas de avaliação e de compreensão desse processo, que é influenciado por tantos fatores. Assim, Silva, Freitas e Silva (2017) tratam que:

Ensinar, conforme os novos paradigmas educacionais é uma tarefa complexa, pois não se pode considerar apenas o ser professor, que agora não é mais um instrutor, mas um mediador, que deve levar em consideração o contexto no qual o aluno se encontra inserido, sua criatividade, suas experiências de vida, seus problemas e suas necessidades educacionais, entre outros fatores que influenciam o processo ensino-aprendizagem. (p. 62).

O professor, nessa perspectiva, enquanto mediador do conhecimento precisa se situar no contexto ao qual atua e que o aluno está inserido, compreender o que está entorno da escola, do que movimenta aquela comunidade, bem como apreender a cultura local, para que possa se aproximar ao máximo da realidade do discente, conseqüentemente, possa desenvolver práticas que venham despertar a criatividade desse educando, que muitas está adormecida. Outro aspecto que chama atenção está relacionado àquilo que o aluno traz, as experiências que já tem, bem como identificar as necessidades do educando e suas próprias necessidades, considerando as exigências feitas pela sociedade ao professor e aos alunos,

⁷ [...] referindo-nos a práticas que ocorrem para concretização de processos educacionais. (FRANCO, 2012, p. 152).

⁸ [...] práticas que se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por dada comunidade social. (FRANCO, 2012, p. 154).

⁹ [...] prática que se exerce com finalidade, planejamento, acompanhamento, vigilância crítica, responsabilidade sócia. (FRANCO, 2012, p. 160).

visto que, se espera que sejam cidadãos atuantes e contribuam no processo de desenvolvimento social.

Analisando as narrativas de Madame Vionnet, Steven Jobs, Lipovetsky, Taylor e Bill Gates em seus relatos demonstram preocupações com os métodos de ensino e com aquisição dos conhecimentos pedagógicos. Vejamos os relatos:

[...] as pessoas falam que existe vários métodos de ensinar. Mas quais são os métodos? Como é que eu posso abordar o aluno? [...]. (MADAME VIONNET).

[...] eu gostaria de ter uma formação mais voltada para as práticas pedagógicas [pausa] [...] a gente normalmente costuma dizer: não, passa seminário pra os alunos. [...] na realidade aquilo ali é uma oportunidade imensa para o aluno pesquisar uma série de outras coisas. Então tem toda uma técnica para montar seminários [...] seminários, estudo de caso, dinâmicas de grupos. Eu não sei aplicar nada disso. Eu só sei fazer minha aula tradicional, de ir lá na frente, dá aula expositiva e conversar [...]. (STEVEN JOBS).

[...] quando eu comecei a dá aula, até eu aprender esse caminho foi muito difícil porque eu não sabia como eu poderia avaliar e eu acho que o que mais [pausa], não é nem essa questão da avaliação, que mais me [pausa], eu tive mais essa de passar o assunto, passar a didática para o aluno. Eu tinha o conhecimento, mas eu não sabia passar [...]. (LIPOVETSKY).

[...] eu nunca assisti uma aula de como preparar uma aula de gestão de pessoas para um curso técnico. Eu nunca tive como professor, eu nunca tive essa formação para dá uma aula lá de gestão de pessoas. (TAYLOR).

[...] às vezes eu também, eu passo muito conteúdo e demoro um pouco pra fazer uma atividade, eu só passo uma atividade depois que já tem muito conteúdo, não passo atividades menores, quebradas, entendeu? Eles reclamam, e eu sinto essa necessidade de mudança, entendeu? de estratégias, de forma de abordagem. (BILL GATES).

Conforme os relatos expressos pelos interlocutores podemos inferir que os mesmos manifestam insatisfação, sensação de abandono e que nada foi feito para ajudá-los. Madame Vionnet questiona acerca de onde estão os métodos de ensino, a ideia que se tem é a de que esses conhecimentos estejam distante, a longo alcance. Para Taylor a sensação é de total abandono, onde nunca foi ofertada a ele orientação para que pudesse direcionar a prática docente.

Steven Jobs em seu discurso deixa fácil de ser percebido que reside a insuficiência de conhecimento que possa trazer explicações para o uso de técnicas que oriente a dinâmica dos trabalhos em grupo, bem como conhecer os objetivos que estão por trás de cada atividade ou dinâmica. Já, a narrativa do partícipe Lipovetsky revela a dificuldade que encontrou na

docência justamente pela falta de didática. Essa área do conhecimento tem sido desejada e pouco explorada para esse grupo de bacharéis docentes. Assim, Pimenta (1997) afirma que a Didática pode ser entendida como:

[...] área do conhecimento que tem por especificidade o estudo do processo ensino-aprendizagem, contribui com as demais na formação de professores. Enquanto disciplina, traduz-se em um programa de estudos do fenômeno ensino, com o objetivo de preparar os professores para a atividade sistemática de ensinar em uma dada situação histórico-social, inserindo-se nela para transformá-la [...]. (p. 121).

Apreendemos, portanto, que a didática como área do conhecimento estuda os processos de ensino, porém, não podemos reduzi-la apenas como orientadora da prática, com caráter estritamente, instrumentalizadora. A didática, enquanto disciplina, traz a sistematização do ensino para que os professores a utilizem em determinadas situações nos diferentes espaços de atuação, mas que atrelado a ela se centre o caráter transformador que está imbricado nela, afim de que se possam estabelecer mudanças na sociedade.

As narrativas dos professores fazem o movimento de ir e vir, cuja movimentação se dá à medida em que percebem dentro de suas narrativas as falhas e, logo fazem retomadas identificando o que lhes faltam, onde poderiam melhorar e apontar quais conhecimentos poderiam ser agregados.

Conforme o relato feito por Steven Jobs, que categoricamente admitiu ser um professor que se enquadra numa perspectiva tradicional de ensino, também retrata em sua fala o anseio por outras abordagens que venham clarificar as estratégias que têm sido adotadas. A narrativa dele permite ainda, compreendermos que como professor que se inclina à abordagem tradicionalista, apresenta estratégias que não são típicas dessa perspectiva.

Na pedagogia Tradicional o processo de ensino é centrado na figura do professor, o principal meio de apresentação é a exposição oral, ausência do diálogo, onde o aluno deve estar sempre atento ao que o professor diz, considerando que o ouvir é ser essencial à aquisição da aprendizagem. Assim, o que é transmitido pelo docente, certamente será memorizado (LIBÂNEO, 1994).

Ainda sobre o relato acima percebemos também através de suas falas que reside um conflito, pois, embora tenha reconhecido ser um professor tradicionalista, sua prática não corresponde totalmente a essa tendência. Assim, observamos que esse embate se dá justamente pela falta de uma formação teórico-prática advinda da Pedagogia, que permeia através das disciplinas destinadas à formação de professores, centrada na formação

pedagógica.

A prática pedagógica também foi destacada como conhecimento importante para o desenvolvimento da prática docente, conforme ressaltou o interlocutor Steven Jobs. Vale ressaltarmos que as práticas pedagógicas ocorrem em espaço próprio, tem uma intencionalidade e não pode estar desconectada do social, ou seja, da sociedade e de tudo que a cerca. Ela busca atender as demandas da sociedade, sendo, portanto, um grande desafio. São envolvidas por leis que regem a educação, enfoque epistemológico, métodos de ensino, diretrizes, dentre outros aspectos. Não é uma prática construída por si só, mas uma prática fundamentada por diferentes teorias.

Nesse direcionamento, Franco (2012) considera as práticas pedagógicas como práticas que estão organizadas de maneira intencional visando atender aos anseios da sociedade e, que se expressam em expectativas educacionais. A autora ainda destaca que essas práticas enfrentam um dilema, centrado na representativa e no valor que tem, advindos dos pactos sociais que são realizados a partir das negociações, adesões e deliberações efetivadas através do coletivo.

Entretanto, é importante destacarmos que a prática pedagógica nem sempre está vinculada à prática docente. Franco (2012) faz esse esclarecimento, ao afirmar que a prática docente só é prática pedagógica quando é acompanhada de intencionalidade para o desenvolvimento da ação. Para isso, o professor deve dar sentido à aula, com o intuito de promover, integrar e expandir a formação do aluno. Isso só é possível quando se é capaz de dialogar com as necessidades dos alunos, se familiarizarem com o contexto ao qual ele está inserido, acompanhando-o no sentido de ter consciência da importância desse processo para o educando.

Comprendemos que o professor precisa se comprometer com o processo de desenvolvimento do aluno, consciência do seu trabalho, responsabilidade do que faz, buscar novos conhecimentos da área específica de atuação, bem como estar aberto à aquisição de outros, para que possa desenvolver novas práticas, e que essas sejam transformadoras. Corroborando com a discussão Silva, Freitas e Silva (2017) afirmam que o que se espera é:

[...] que o professor tenha consciência da responsabilidade que o compete e do compromisso em ser agente transformador da realidade de vida de seus alunos e dele mesmo. Limitar-se a ensinar apenas os conteúdos dos livros e demais aspectos convencionais não faz do professor um indivíduo autônomo e consciente do seu papel didático, que é, além de contribuir para a aprendizagem, possibilitar o transcender e formar para a cidadania planetária. (p. 65).

Dando continuidade à discussão, o docente quando é consciente de sua prática, tem a capacidade de fazer com que seus alunos transcendam o espaço da sala de aula, o *locus* da escola, desde que suas práticas sejam inovadores e eficazes. O professor pode proporcionar ao discente uma diversidade de experiências a partir de estratégias que impliquem na mudança tanto daquele que ensina quanto de quem aprende. Estabelecendo assim, uma relação mútua, contínua, que se renove a cada encontro, direcionados a alcançar os objetivos propostos, visando um futuro promissor, onde crianças, jovens e adultos se tornem mais politizados, conscientes dos seus deveres e direitos, críticos a ponto de emitir opiniões formadas a partir de discussões reais. Dando oportunidade de criação de novos conceitos, a partir de pontos de vistas críticos e ideológicos, sobretudo que se tornem agentes de transformação social.

Nas narrativas de Taylor e Osni Moura evidenciam o desejo pessoal e profissional de cursar uma pós-graduação *stricto sensu* e atribuem inclusive, caráter inclusivo a ela, ou seja, de pertencimento a grupos de professores/pesquisadores. Eis algumas falas:

[...] eu tenho a necessidade de fazer, de fazer um mestrado porque eu quero aprender. [...] difundir esse conhecimento [...] essa é minha necessidade de formação. Ela vem pela necessidade de passar um conhecimento maior [...]. (TAYLOR).

[...] a minha prioridade é o mestrado, é a formação que eu tô querendo realmente dá foco, encarar aí com, com unhas e dentes, né? é o que eu tô precisando mais [...]. (OSNI MOURA).

A necessidade de cursar uma pós-graduação *stricto sensu* foi manifestada pelos professores Taylor e Osni Moura que em seus relatos e, deixam claro que carecem dessa formação, atribuindo a ela papel importante no processo de desenvolvimento profissional. Os mesmos ainda não conseguiram ingressar na pós-graduação, porém, estão determinados a conquistar a vaga. Embora o IFPI tenha uma política de qualificação, ainda não foi possível para eles.

No IFPI a política de qualificação está contida no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) referente ao quadriênio 2015-2019, a qualificação é viabilizada conforme o Plano de Capacitação de Recurso Humanos que promove desenvolvimento profissional e institucional aos servidores e pela Pró-reitoria de Ensino (PDI, 2014). Nesse direcionamento, o documento trata que “[...] As políticas de capacitação são voltadas para apoiar o aperfeiçoamento e desenvolvimento dos docentes e servidores técnico-administrativos em educação, oferecendo programas de incentivo à pós-graduação *stricto sensu* e *lato sensu*, graduação e atualização” (p. 180).

Através da Pró-Reitoria de Ensino Pesquisa e Inovação (PROPI) a instituição oportuniza a formação de turmas ou grupos nos curso de Mestrado Institucional (MINTER) e Doutorado Institucional (DINTER). A Imagem 2 demonstra as vagas ofertadas pela PROPI nos cursos de mestrado e doutorado nos anos de 2005 a 2014.

Imagem 2 – Vagas ofertada nas turmas de Minter e Dinter (2005-2014)

CURSO/INSTITUIÇÃO PROMOTORA	VAGAS OFERTADAS 2005-2014	
	MINTER	DINTER
Educação/ULBRA (concluído)	15	-
Ensino de Ciências e Matemática/ ULBRA (concluído)	16	-
Genética e Toxicologia Aplicada/ ULBRA (concluído)	08	06
Ciência e Engenharia dos Materiais	19	04
Geografia/UNESP	16	08
Engenharia Elétrica/UFC	11	-
Letras/UFPE	-	05
Educação Física/UCB	08	-
Ciência da Computação/UFF	16	10
Engenharia Civil/UFC	10	-
Engenharia de Estruturas e Recursos Hídricos/UFPE	-	11
Educação/UNISINOS	20	-
Total	139	44

Fonte: PROPI/2014

FONTE: Plano de Desenvolvimento Institucional (IFPI, 2014, p. 181).

A imagem 3 retrata a projeção dos cursos de mestrado e doutorado referentes ao quadriênio 2015-2019 que está estabelecido no PDI.

Imagem 3 – Vagas ofertada no PDI nas turmas de Minter e Dinter (2015-2019)

CURSO/INSTITUIÇÃO PROMOTORA	VAGAS OFERTADAS 2015-2019	
	MINTER	DINTER
FÍSICA UFAL	-	12
EDUCAÇÃO FÍSICA UCB	-	15
EDUCAÇÃO UNINOVE	20	-
ENGENHARIA ELÉTRICA USP	-	15
BIOLOGIA MOLECULAR PUC-RS	-	10
HISTÓRIA UFRGS	-	15
ENGENHARIA MECÂNICA	-	20
MATEMÁTICA	20	20
ENGENHARIA AGRÍCOLA UFCG	20	-
CIÊNCIAS POLÍTICAS	15	-
ENGENHARIA DE MATERIAIS	-	15
EDUCAÇÃO FÍSICA UCB	17	-
TECNOLOGIAS E GESTÃO EM EAD	20	-
Total	112	122

Fonte: PROPI/2014.

FONTE: Plano de Desenvolvimento Institucional (IFPI, 2014, p. 181).

Analisando as imagens 2 e 3 podemos apreender que o quantitativo de vagas ofertadas nos cursos de MINTER e DINTER foram expressivas, considerando o número de servidores da instituição. Entretanto, sabemos que ainda é um número insuficiente, em especial, para abarcar os inúmeros professores que fazem parte da instituição e que carecem dessa formação.

Quando pensamos na docência, devemos refletir acerca dela fazendo parte da sociedade que cada vez mais exige desse profissional. A necessidade de uma formação *stricto sensu* apontada pelos interlocutores é reflexo da exigência social e, sucessivamente outras sempre irão surgir. À medida que a sociedade se complexifica, conseqüentemente emergem novas necessidades as quais os docentes tendem a atender ou minimizá-las.

Os docentes que compõem a EP por não serem professores de formação, mas se tornaram docentes para atender as demandas sociais inclinadas a essa modalidade de ensino. A eles as exigências parecem ser maiores, isso porque a natureza da formação inicial é discrepante em relação às licenciaturas. Mesmo diante dos obstáculos os cuidados com público alvo que faz parte da EP exige cuidados e que requerem criatividade nas estratégias de ensino, além de motivadoras e que sejam capazes de despertar o interesse dos alunos. Não basta ter domínio da área específica a qual ministra suas aulas, as exigências são também outras. Para Costa (2016),

O contexto da educação profissional, em face de suas singularidades, parece afetar a condição de ser professor por colocar os professores diante de uma nova realidade profissional, mas com as vivências na profissão e as aprendizagens auferidas as identidades vão se consolidando na aventura de ser professor. (p. 63).

Os professores da EP ao ingressarem na carreira se deparam com realidades destoantes do ideal, demandam um tempo para que se sintam pertencentes à categoria, bem como se percebiam como docentes, a construção da identidade vai se consolidando ao longo da carreira à medida que vão conhecendo a docência.

Conforme os relatos, outra necessidade formativa que se manifestou durante as narrativas diz respeito a Educação Especial. Essa temática é uma queixa entre professores dos diferentes níveis da educação. Aprender a lidar com o público deficiente que se encontra nas salas de aula em turma regular, é desafiador e pode gerar expectativas e também desestímulos nos professores. Vejamos o que trazem em seus relatos:

[...] eu gostaria de ter formação de libras, para eu poder me expressar com os meus alunos que por ventura venha ter necessidade. Porque, enfim, eu acredito que isso tem [...] que partir do professor [...]. É uma necessidade que eu vejo. (STEVEN JOBS).

[...] a questão de deficiência, né? [...] seja deficiente visual, seja um aluno paraplético, então as vezes a gente não sabe muito bem como lidar. E aí é uma formação que talvez, eu também esteja necessitando, né? no momento [...]. (OSNI MOURA).

A Educação Especial é mais uma necessidade manifestada pelos interlocutores que prospectavam que as pessoas com algum tipo de deficiência possam ingressar a qualquer tempo nas salas de aula dos cursos técnicos. Esse público requer cuidado diferenciado, de formas de avaliar específicas e, o docente de fato, necessita ter uma formação que venha suprir as necessidades, ainda que seja mínima.

Nas licenciaturas a Educação Especial já aparece como componente curricular obrigatório, porém a carga horária é insuficiente, considerando a relevância da temática, bem como sua complexidade. Embora tenhamos avançado em relação aos aspectos legais que tratam dos direitos das pessoas com deficiência, e que na última década o maior deles a nível nacional está centrado na Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), ainda temos muito o que discutir e implementar. Inclusão escolar é uma barreira que precisa ser vencida, não apenas por professores, sobretudo pela sociedade em geral.

A inclusão escolar exige antes de qualquer coisa, conscientização. A sociedade, o sistema de ensino, a escola, o professor, os funcionários da escola, os pais, os alunos não deficientes, todos necessitam participar desse movimento de conscientização e aceitação do outro, haja vista a diversidade social. Com isso, os cursos de formação também devem se inclinar para essa proposta inclusiva, a fim de atenuar as dificuldades que o docente encontra nos contextos escolares, orientando-os à adoção de práticas inclusivas, que valorizem a limitação de cada aluno conforme sua deficiência.

Vale ressaltar que, o docente quando manifesta o desejo de buscar qualificação para trabalhar com pessoas com deficiência, esse profissional mesmo que de forma inconsciente, atende a proposta de educação na perspectiva inclusiva, pois essa mesma defende que a escola precisa se adaptar as necessidades do educando e não o contrário. Todavia, presenciamos no nosso cotidiano a inversão, cada vez menos os professores não têm conhecimento das necessidades desses alunos, com isso o aluno pode se sentir excluído do processo e, conseqüentemente, evadir. Essa proposta infelizmente é presente na nossa sociedade.

Corroborando com a discussão, Carvalho (2004), assevera que as escolas trabalham orientadas por um modelo organizacional baseado no princípio da integração ao qual os alunos devem se adaptar a ela. Assim, não há preocupação em incluí-los, fazer com que eles

se sintam parte do processo, e permite que a escola seja excludente e muito menos vise assegurar os direitos dos alunos com deficiência.

As pessoas com deficiência estão cada vez mais presentes nos espaços escolares, tendo o Estado a obrigação de recebê-las e atendê-las conforme é disposto pela Lei nº 9.394/96 no seu Artigo 3º que estabelece como um dos princípios a “[...] I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (p. 9). Atender o que é estabelecido pela lei em relação ao acesso não é uma tarefa tão difícil, porém fazer com que permaneçam, é desafiador, principalmente quando levamos em consideração o modelo de escola pública que temos, a carga horária destinada à Educação Especial nos cursos de formação, o tempo que resta aos professores para participarem de formação continuada, dentre outros aspectos.

Essa mesma Lei citada no parágrafo anterior, trata no Artigo 59 que os professores devem ser capacitados para que possam atender aos alunos com deficiência e que:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:
[...] III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (p. 39).

A própria lei retrata a questão da capacitação de professores para que possam atender aos alunos com deficiência no sentido de integrá-los aos demais educandos nas salas de aulas em turmas regulares ou em atendimento especializado. Porém, os professores são vítimas do desconhecimento acerca das deficiências dos alunos, isso é um ponto que dificulta o trabalho docente, por entendermos que à medida que não conseguem integrar esses educandos de maneira que se sintam inclusos, culminando, portanto, no processo desastroso de exclusão ainda maior do que aquele que já vive o deficiente.

Dentre as inúmeras competências a serem alcançadas pelos professores para que possam realizar suas atividades, é necessário ainda, compreender como dar-se-á o processo avaliativos desse público, bem como compreender a avaliação e sua finalidade de maneira geral, abarcando todos os alunos, independente se é deficiente ou não. A avaliação deve ter caráter inclusivo, porque historicamente vem sendo utilizada como processo excludente. Essa é mais uma necessidade que surgiu nas narrativas, e aqui destacamos os relatos de Bill Gates e Osni Moura.

As principais minhas principais dificuldades [...] é na **avaliação** [...] às vezes eu uso um método de avaliação que engloba um perfil específico de aluno. Alunos que são alunos padrões. Ai alunos que têm dificuldades pra esse tipo

de padrão, sofrem um pouco, daí o score deles cai bastante [...]. (BILL GATES).

[...] Muitas vezes a gente não sabe como **avaliar** bem, quando tem ali um aluno com alguma deficiência [...]. (OSNI MOURA).

A avaliação não pode e nem deve ser concebida como instrumento de exclusão, de punição, classificação e muito menos seletiva de determinado grupo de alunos. É uma prática formadora, orientadora e transformadora. Os docentes da Educação Profissional têm encontrado dificuldades de tratar a questão avaliativa como sendo parte do processo formativo do professor. Reside, portanto, a vontade de aprender a avaliar. Nessa perspectiva, Luckesi (2011, p. 30) trata que aprender a avaliar significa “[...] aprender os conceitos teóricos sobre avaliação, mas, concomitante a isso, aprender a praticar a avaliação, traduzindo-a em atos do cotidiano. Aprender conceitos é fácil, o difícil mesmo é passar da compreensão para a prática.”

Apreamos, portanto, que a aquisição de conceitos acerca da avaliação da aprendizagem tem sido uma das práticas mais fáceis dentro desse processo, porém avaliar é algo maior, complexo que exige mobilização de atitudes, de olhares atentos, de ação diária, de acompanhamento e compromisso com a aprendizagem.

Para Luckesi (2011) outra forma de aprender sobre avaliação da aprendizagem está no direcionamento à observação do professor em relação aos resultados obtidos junto aos alunos em consequência da ação pedagógica realizada. Essa é uma atividade que os professores resistem em fazê-las porque muitas vezes podem interpretá-las como ação fracassada. Destarte, muitos dos instrumentos utilizados para avaliar são inadequados, pois não levam em consideração as necessidades dos educandos.

Trazendo a avaliação da aprendizagem para o campo da Educação Especial, ela também tem requerido o aprender a avaliar defendido por Luckesi (2011). Nesse direcionamento, Pieczkowski (2018) afirma que muitos professores, influenciados pelas políticas de inclusão, tendem a passar por momentos conflituosos em relação a avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência, isso ocorre por conta do preconceito que poderão sofrer no futuro, que pode ser atribuída falta de competência em ter permitido os alunos prosseguirem em seus estudos, sendo que historicamente esses estudantes são vistos como pessoas frágeis e desprotegidas.

Dessa forma, os professores terminam por decidir o futuro do aluno, sem as reflexões necessárias e aprofundadas, sem problematizações e muito menos sem análise do processo de aprendizagem desse aluno no cotidiano. Pieczkowski (2018) ainda destaca que, tanto os

professores quanto alunos se tornam “invisíveis” e, dessa forma vão passando anos após anos na mesmice sem nenhuma ação transformadora. Assim, pouco importará se houve aprendizagem ou não.

Cabe também enfatizar que a avaliação da aprendizagem pode interferir de maneira significativa na relação professor-aluno, isso acontece quando as notas passam a ser mais importantes que essa relação (LUCKESI, 2011). Contudo, não nos cabe aqui aprofundar a temática “avaliação da aprendizagem”, pois não é o objeto deste estudo, apenas a apontamos como mais uma necessidade formativa apresentada pelos professores.

3.3 Formação continuada e necessidades formativas

Nesta categoria apresentamos a formação continuada e suas contribuições no atendimento das necessidades formativas que emergem no cotidiano da prática docente da Educação Profissional, tendo como subcategoria a Formação continuada: implicações na prática docente.

Ao tratarmos acerca dessa subcategoria apontamos a formação continuada e suas implicações na prática docente, abordando os aspectos relevantes apresentados por eles. Essa discussão apresenta a formação continuada na perspectiva do Desenvolvimento Profissional Docente, porém quando não alinhadas às necessidades do professor, não produz os resultados esperados e muito menos cumpre aos objetivos pré-estabelecidos pelo professor.

3.3.1 Formação continuada: implicações na prática docente

Nesta subcategoria os professores colaboradores trazem em seus relatos as implicações da formação continuada na prática docente da EP. A formação continuada nesse contexto, não surge como uma novidade, mas como uma prática em que eles já têm certa familiaridade. Porém, a mesma ainda não tem apresentado as contribuições necessárias para o preenchimento de necessidades que emergem na prática docente.

Nessa direção, à medida que ocorrem as transformações sociais, as necessidades formativas servem de indicador à formação continuada. Assim, em meio a uma sociedade repleta de tantas mudanças, sejam elas de ordem econômica, social, cultural ou de qualquer outra, os professores têm se deparado com desafios que perpassam os muros da escola e exigem desses profissionais aquisições de novos conhecimentos e habilidades para lidar com os problemas que surgem, sobretudo no contexto de sua prática.

Nesse direcionamento, Machado (2008), trata que tanto a formação quanto o processo

de capacitação, ou seja, formação continuada deve ir além da aquisição de técnicas didáticas para transmissão de conteúdo, mas pensar na formação como projeto político voltado às políticas públicas educacionais que vise superar o modelo socioeconômico que defende que preparamos nossos alunos para o mercado de trabalho. É preciso priorizar a dimensão humana, numa perspectiva crítico reflexiva e transformadora.

Steven Jobs em seu relato, afirmou que a formação continuada teve suas implicações de forma pouco eficaz em sua prática docente. Vejamos:

[...] a minha formação continuada foi toda na minha área técnica. Então todos os meus anseios e expectativas na minha área técnica, eu atingi. [...] mas na pedagogia, não. Nenhum dos curso que eu fiz de formação continuada, nem de extensão, nem pós-graduação (mestrado e doutorado), a própria graduação, nenhum contribui para minha formação como professor. [...] talvez o doutorado tenha contribuído porque tem uma disciplina que me ajudou a enxergar que as turmas, as salas de aula podem ser heterogêneas e ainda sim, darem certo e, no mestrado porque me fez ver o outro lado da docência: os professores que são professores e, não os professores que eu tive. Então talvez, tenha sido a contribuição dos dois, das minhas duas formações mestrado e doutorado, de resto, não. [...]. (STEVEN JOBS).

Ao analisarmos essa fala apreendemos que a formação continuada teve sua importância no processo de formação profissional, dentro da área específica. Porém, essas formações foram insuficientes para atender as necessidades que surgiram ao longo da carreira ou em momentos pontuais. Compreendemos que ele teve uma trajetória acadêmica marcada por professores que não o motivaram, sendo apenas mais um no meio a tantos que passaram por sua formação, sem de fato, trazer o comprometimento necessário para que pudesse alcançar o aluno positivamente.

Conforme o relato, foi na pós-graduação que mesmo de maneira superficial, houve a possibilidade de extrair de outros professores as motivações que o levaram a continuar e decidir pela docência. Isso foi evidenciado no seguinte trecho:

[...] Chegou num dado momento que eu disse: Não, agora eu quero ser professor! Porque eu quero ser melhor do que eles, era meu desafio. Hoje, eu descobri que eu não precisava de muita coisa para ser melhor que eles, precisava só fazer aquilo, não fazer aquilo que eu criticava neles. [...] (STEVEN JOBS).

A angústia manifestada por Steven Jobs expressa nas experiências não exitosas com os professores da formação inicial o levaram ao estado de desânimo, mas ao mesmo tempo de enfrentamento necessário que contribuiu para sua decisão em relação a carreira docente. Foi descobrindo aos poucos que poderia fazer diferente.

Todavia, foi necessário contatos com disciplinas voltadas para os aspectos didático-pedagógicos, para que percebesse a importância delas no processo de desenvolvimento do ensino-aprendizagem. Nos muitos anos de formação, somente no doutorado, teve contado com a disciplina “Metodologia do Ensino”, afirmando que “[...] fui pra o doutorado na USP e lá, foi lá que eu tive meu primeiro contato com a disciplina de metodologia do ensino [...], fui observando a maneira com a professora levava a turma [...]”

Vale ressaltar que ele demonstra ter a consciência da necessidade da aquisição dos conhecimentos que tratam dos aspectos didático-pedagógicos, porém não teve oportunidade de vivenciar a formação de maneira mais plena, desfrutando das inúmeras possibilidades que ela apresenta.

Bill Gates, Lipovtsky e Osni Moura, passaram por formação continuada na área da Educação. Os mesmos valorizam os conhecimentos adquiridos e estão abertos à novas aprendizagens, considerando a complexidade existente na educação, no *lócus* da sala de aula. Relataram que:

[...] a formação que eu tive foi mais na pós-graduação com mais contato com a área da educação, do ensino e meu olhar mudou bastante de quando eu fazia só a parte de bacharel [...] eu sou transformado por conta desses cursos que eu fiz. Mas ainda tenho alguns pontos pra resolver e melhorar. (BILL GATES).

[...] teve papel fundamental [pausa] e tem no meu ensino de educação profissional, porque assim, a área é muito extensa, a área da moda, né? E às vezes a gente tem conhecimento numa área, mas a gente pega disciplinas diferentes [...] eu vou buscar na formação continuada [pausa] a essência, né? [...] novas formas de dar aquela, aquela disciplina, aquele conteúdo, né? [...] (LIPOVETSKY)

[...] então eu conclui o curso de docência no ensino superior, mas estava trabalhando em algo totalmente distinto, eu fui vendedora [...]a minha formação ainda era, que eu considero hoje, assim, pobre, mas pra quem tava no início ainda, né? [...] eu achava que avaliação só era, só era ponto, só era número e hoje tenho outra concepção, né? (OSNI MOURA)

Para eles a formação continuada na área da Educação, especificamente, à docência no ensino superior teve papel valoroso para o desempenho de suas práticas em sala de aula. A visão que se tinha acerca de determinado aspecto do ensino, após o processo de formação que permitiu a aquisição de alguns conhecimentos direcionados à área pedagógica, levando-os a modificar a forma de agir e pensar na sala de aula, isso se deve à importância atribuída a esses conhecimentos não apenas no processo de formação, sobretudo a influência positiva na prática docente. Admitem que mesmo após a aquisição desses conhecimentos, ainda sim, têm

consciência que precisam de aprofundamentos teórico-prático nesse campo de formação.

A formação continuada não pode e nem deve ter caráter utilitarista, findar nessa perspectiva. Deve ser uma prática transformadora, capaz de levar o professor a superar, inclusive, alguns modelos de formações que são ofertados, com caráter utilitarista, mercadológico, que alimenta a “indústria” da formação precária.

Corroborando com a discussão, Lima (2016), afirma que é preciso termos uma formação que esteja direcionada para além das necessidades mercadológicas, sobretudo, que tenha compromisso político com a formação crítica dos profissionais da educação, mas que defenda os ideais de uma educação emancipatória que seja capaz de transformar não apenas os professores, sobretudo os alunos, consequentemente, a sociedade.

O Plano Nacional de Educação (PNE) referente à década de 2014-2024 estabelece no bloco de valorização dos profissionais da educação metas imprescindíveis ao cumprimento das outras apresentadas. Nesse referido bloco aparecem quatro metas, todavia, vamos destacar apenas a Meta 16 que trata sobre a necessidade de:

[...] formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2014, p. 277).

O PNE estabelece o processo de valorização dos profissionais da educação e a referida meta se encarrega de ressaltar sobre a necessidade de promover a expansão da formação continuada aos professores da educação básica em nível de pós-graduação, mas que se estenda ainda a formação destinada a área de atuação docente, inclinada às necessidades formativas dos docentes, dos demais contextos aos quais as instituições de ensino estão inseridas e, que também estejam relacionadas com as exigências da sociedades que são demandadas pelos sistemas de ensino nas diferentes esferas.

Ainda nesse sentido, a Resolução nº 2, de 1 de julho de 2015, que 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, apresenta no Artigo 3º:

§ 5º São princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica:

[...]

X - a compreensão da formação continuada como componente essencial da profissionalização inspirado nos diferentes saberes e na experiência docente,

integrando-a ao cotidiano da instituição educativa, bem como ao projeto pedagógico da instituição de educação básica. (p. 3,5).

Dentre os onze princípios revelados na resolução supracitada, destacamos esse acima por conta da reflexão que se centra em torno dele, nos levando a compreender a essencialidade da formação continuada como componente imprescindível no processo de profissionalização docente, onde os diferentes saberes, bem como a experiências se entrelaçam, fazendo parte do cotidiano escolar, sendo implementado no projeto pedagógico das diferentes instituições de ensino que atendem a Educação Básica.

Conforme revelado no relato de Madame Vionnet que cursou uma especialização em Docência do Ensino Superior se deparou com um campo muito teórico, sentindo falta da prática. Afirmando, portanto que “[...] na docência que eu fiz, eu achei que já era muita, muita teoria e nada de prática. Então o que ficou faltando? Ficou faltando a parte prática de sala de aula [...]” As implicações fluíram de forma negativa, considerando que pouco contribui para sanar suas necessidade formativas. Não se pode pensar numa formação visando a perspectiva da criticidade sem estabelecer a relação teoria-prática, que juntas se completam, se convergem, objetivando o desenvolvimento de práticas emancipatórias.

Corroborando com a discussão, Ibiapina (2017) considera que essas práticas são ações que mantêm uma relação com às necessidade específicas do contexto de atuação docente, desde que não desmereçam os contextos histórico-sociais. Se considere que mantem ainda a relação teórico-prática avivada para que se possa de fato fazer uso de uma linguagem crítica, fundamentada em preceitos éticos-políticos visando atender aos interesses sociais. É convidado a se posicionar frente ao transformar ou permitir que não se estabeleça mais a luta entre desigualdades-igualdades, preconceitos-conceitos, exclusão-inclusão, permaneçam. Esse projeto de formação vai para além da prática, é um projeto maior, pensado à luz das muitas teorias da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo objetivou analisar as necessidades formativas de professores na prática docente da Educação Profissional. Propor essa discussão foi desafiador, principalmente por se tratar de um estudo voltado para docentes bachareis, que ocupam o cenário da Educação Profissional no país, especificamente na rede federal de ensino, haja vista que trazem na formação certa lacuna quando se trata do conhecimento específico à atividade docente.

Ao longo deste estudo percebemos que elas não se revelam apenas em lacunas, pois estão para além daquilo que falta e, isso nos leva a empreender que os preconceitos estabelecidos antes do estudo, hoje têm um campo extenso de ponderações, que necessitam demasiadamente aprofundamento.

Ainda nesse direcionamento, a formação inicial dos bachareis por não está direcionada à docência, vem sendo apresentada como uma fragilidade formativa, considerando que para o exercício da docência, se exige para além da formação específica, sendo necessários outros conhecimentos essenciais que são adquiridos em outras fontes e situações do conhecimento.

Todavia, as exigências feitas ao bacharel para o ingresso na carreira docente, são mínimas, apenas a graduação na área específica, conseqüentemente, não podemos culpabilizá-lo por possíveis falhas ou deslize em relação ao processo de aprendizagem dos alunos. Mas, abriremos uma agenda propositiva para trazer como destaque “a dívida das instituições formadoras” junto à formação inicial e continuada desses profissionais.

Os achados sinalizam que as necessidades formativas dos professores se concentram no campo pedagógico e na formação em nível de pós-graduação *stricto sensu*. A análise das necessidades formativas apontadas pelos interlocutores através das narrativas, demonstram que são conscientes de suas necessidades, conseguem facilmente identificá-las e classificá-las em uma escala das mais simples às mais complexas.

Sendo a pós-graduação *stricto sensu*, a próxima etapa para aqueles que ainda não a alcançaram. É evidente que existe uma expectativa dos interlocutores em galgar mais essa etapa da formação, porém, considero importante ressaltar que não deve se tratar de uma necessidade que possa ser considerada de forma isolada, portanto, se possível, que contemple sobremodo, o campo pedagógico. Todavia, também consideram importante a aquisição de outros conhecimentos para que se possa melhorar cada vez mais o processo de ensino-aprendizagem.

Foi possível constatarmos ainda que as formações devem estar alinhadas as necessidades docentes para que possam contribuir com o processo de Desenvolvimento

Profissional Docente. Pela própria natureza da formação dos professores da EP, eles necessitam de outras formações que venham dar suporte didático-pedagógico para que consigam de fato se sentirem pertencentes a um grupo ou categoria, além do mais através delas há uma disposição de possibilidades para que possam criar novas estratégias de ensino, de avaliações, dentre outros aspectos.

Apresentamos neste estudo três objetivos específicos. O primeiro deles corresponde a descrever como os professores concebem suas necessidades formativas. Nesse sentido, os professores concebem suas necessidades um componente imprescindível à inclusão em determinados grupo, ou ainda, trazem o *status* de pertencimento. Destarte, ainda contemplando esse objetivo, há também uma visão transformadora, pois acreditam que a partir delas a prática docente possa vir a ser transformada, fazendo com que eles se sintam confiantes e que possam arriscar novas práticas.

O segundo objetivo especificamos assim: identificar as necessidades formativas emergidas no cotidiano da prática docente. Identificamos as necessidades formativas dos professores, dentre elas estão aquisição de conhecimentos voltados à tecnologia, didática, avaliação, relação professor-aluno e pós-graduação *stricto sensu*. Os participantes não identificaram apenas uma necessidade formativa, mas outras que também consideravam importantes.

Entretanto, nem sempre as necessidades formativas são tão visíveis, e se fazem necessários momentos ou encontros que promovam a visibilidade, o apontamento das necessidades, mas a partir de uma visão crítica fundamentado no campo teórico-prático. E a reflexão é necessária para que o docente se perceba como sujeito social, que leve-o ao processo de compreensão dos diversos fenômenos socioculturais que fazem parte dos diferentes contextos.

Ainda nessa perspectiva, o terceiro objetivo apresentado está em compreender como a formação continuada tem contribuído para atender as necessidades formativas evidenciadas na prática docente na Educação Profissional. A formação continuada tem uma contribuição significativa quando traz no seu desenho teórico e prático a valorização dos aspectos didático-pedagógicos, bem como, a atenção ao desenvolvimento da articulação/unidade teoria e prática. A relevância que se almeja à prática pedagógica do bacharel professor está implicada com o processo formativo permeado de estudos na área da Educação.

Nesse sentido, é preciso permitir o desbravamento de novos conhecimentos que levarão à produção de novas práticas pedagógicas, cujos os fundamentos estejam ancorados em um corpo teórico-prático que os leve a práticas transformadoras, necessárias para o

processo emancipatório.

A formação continuada a partir de necessidades formativas, emergidas de contextos reais, podem apresentar inúmeras possibilidades efetivas de concretização, o que aqui no caso em estudo podemos destacar para contribuir posteriormente à formação pedagógica e continuada no âmbito do IFPI: organização de oficinas pedagógicas, desenvolvimento de grupos de estudos a partir de questões geradoras, orientações sobre elementos didáticos e metodológicos para as mais diversas modalidades ofertadas, dentre outras iniciativas.

Logo, espera-se que os desdobramentos acerca da formação continuada e das necessidades formativas desses professores no IFPI, através de suas narrativas sobre a atuação na Educação Profissional, venham contribuir de maneira relevante com a ressignificação de sua prática, bem como do seu processo formativo continuado, considerando que essa pesquisa possibilite, tomadas de decisões frente ao Desenvolvimento Profissional Docente, consequentemente, favorecendo à aprendizagem e formação dos estudantes por eles atendidos.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, O. H. A.; RODRIGUES, J. M. C. Formação contínua dos profissionais e as avaliações externas no contexto educacional brasileiro. **Imagens da Educação**, Paraná, v. 8, n. 1, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/imagenseeduc.v8i1.40831>. Acesso em: 19 ago. 2018.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR. **Cortes no orçamento e pagamento da dívida afetam direitos dos trabalhadores**. Disponível em: <http://portal.andes.org.br/andes/print-ultimas-noticias.andes?id=7236>. Acesso em: 4 abr. 2019.

AZEVEDO, H. H.; SCHNETZLER, R. P. Necessidades formativas de profissionais de Educação Infantil. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPEd), ano 24, 2001, Caxambu. **Anais**. Caxambu: ANPEd, 2001. p. 1-17. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/24/tp.htm#gt7>. Acesso em: 8 ago. 2018.

BANDEIRA, H. M. **Necessidades formativas de professores iniciantes na produção da práxis [manuscrito]**: realidade e possibilidades. Tese de Doutorado em Educação, Universidade Federal do Piauí. Teresina, PI: 2014. 248 f. Disponível em: https://www.ufpi.br/arquivos_download/arquivos/02_Hilda_Bandeira_-_Necessidades_formativas_de_professores_iniciantes_-_Tese_de_Doutorado120190704161524.pdf. Acesso em: 19 ago. 2018.

BANDEIRA, H. M.; SOUSA, D. V. Conteúdo e forma das necessidades formativas nas dissertações de mestrado do PPGEd-UFPI (2010-2013). In: IBIAPINA, Ivana M. L. de M.; ARAÚJO, M. P.; CARVALHO, W. R. L. (Org.). **Prática pedagógica e currículo: interface necessária com a pesquisa**. São Paulo: Editora Garcia, 2018. E-book. Disponível em: <http://afirse.com.br/anais> Acesso em: 7 dez. 2018.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luis Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARROS, R. B.; RAMALHO; B. L.; VIANA, I. C. Necessidades formativas para a docência: perspectivas de professores e gestores do IFRN. **Revista de estudos e investigación en psicología y educación**. v. extra, n. 7, 2017. Disponível em: <http://revistas.udc.es/index.php/reipe/issue/archive>. Acesso em: 3 maio 2018.

BERTAUX, D. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos**. Tradução: Zuleide Alves Cardoso Cavante, Denise Maria Gurgel Levallée. São Paulo: Paulus, 2010.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **A investigação qualitativa em Educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. [Constituição (1937)]. **Constituição dos estados unidos do Brasil de 1937**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm. Acesso em: 5 jun. 2019.

BRASIL. **Centenário da rede federal de educação profissional e tecnológica**. Brasília, DF: Ministério da Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf. Acesso em: 13 jun. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2, de 1 de agosto 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/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 13 ago. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm. Acesso em: 2 dez. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942**. Lei orgânica da Educação Industrial. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 6 dez. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 47.038, de 16 de outubro de 1959**. Aprova o regulamento do Ensino Industrial. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1950-1969/D47038.htm. Acesso em: 5 dez. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 10 dez. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 5.840, de julho de 2006**. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm. Acesso em: 8 nov. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Cria nas capitais dos Estados da Republica Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 15 dez. 2017.

BRASIL. **Decreto-lei nº 1.238, de 2 de maio de 1939**. Dispõe sobre a instalação de refeitórios e a criação de cursos de aperfeiçoamento profissional para trabalhadores. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1238-2-maio-1939-349345-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 1 jun. 2019.

BRASIL. **Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado ao Ensino Médio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica de dezembro de**

2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Acesso em: 2 dez. 2017.

BRASIL. **Emenda Constitucional 95, de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 4 abr. 2019.

BRASIL. **Lei 12.513, de 26 de outubro de 2011**. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112513.htm. Acesso em: 18 dez. 2017.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em: 20 dez. 2017.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 10 jun. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm >. Acesso em: 9 dez. 2017.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 27 dez. 2017.

BRASIL. **Portaria nº 817, de 13 agosto de 2015**. Dispõe sobre a oferta da Bolsa-Formação no âmbito do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – Pronatec, de que trata a Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011. Disponível em: http://pronatec.mec.gov.br/images/stories/pdf/portaria_mec_817_13082015.pdf. Acesso em: 28 dez. 2017.

BRITO, A. E. Formar professores: discutindo o trabalho e os saberes docentes. In: MENDES SOBRINHO, J. A. de C. (Org.). **Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 41-53

CARVALHO, A. M. P. de; GIL-PÉREZ, D. **Formação de professores de ciências: tendências e inovações**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CARVALHO, C. S. C. de. **Necessidades formativas de professores para o ensino das ciências da natureza nos anos iniciais da escolarização: a classificação como um saber profissional**. Tese de Doutorado em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Na-

tal, RN: 2017. 311 f. Disponível em:
<https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/24799>. Acesso em: 14 out. 2018.

CARVALHO, M. M. C. Reformas da instrução pública. In: LOPES, Eliane M. T.; FARIAS FILHO, Luciano M.; VEIGA, Cyntia G. (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 225-251.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CIAVATTA, M.; FRIGOTTO, G.; RAMOS, M. A política de educação profissional no governo Lula: Um percurso histórico controvertido. **Educação e sociedade**, Campina, n. 92, out: 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br/publicacoes/educacao/729>. Acesso em: Dez. 2017.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa Narrativa: experiências e histórias na pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores. 2 ed. rev. Uberlândia: EDUFU, 2015.

CONTRERAS, J. **A autonomia dos professores**. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

COSTA, C. M. L. **Modos de ser professor na educação profissional: narrativas de vida**. Tese de Doutorado em Educação, Universidade Federal do Piauí. Teresina, PI: 2016. 146f. Disponível em: http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged2/arquivos/files/D_30_08_2016.pdf. Acesso em: 13 mai. 2019.

CUNHA, S. C.; MENDES SOBRINHO, J. Currículo e formação para a pesquisa: necessidades formativas no bacharelado em administração. In: IBIAPINA, I. M. L. M.; ARAÚJO, M. P.; CARVALHO, W. R. L. (Orgs.). **Prática pedagógica e currículo: interfaces necessárias com a pesquisa**. São Paulo: Editora Garcia, 2018. *E-book*. Disponível em: <http://afirse.com.br/anais>. Acesso em: 5 dez. 2018.

CUNHA, L. A. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 14, p. 89-107, maio/jun/jul/ago. 2000.

CUNHA, M. I. da. Lugares de formação: tensões entre a academia e o trabalho docente. In: LOUREIRO, Â. I. de; FREITAS D. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 129-149.

DEMAILLY, L. C. Modelos de formação contínua e estratégias de mudanças. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Portugal: Dom Quixote, 1992.

DI GIORGI, C. A. G. et al. **Necessidades formativas de professores de redes municipais: contribuições para a formação de professores crítico-reflexivos [online]**. São Paulo: Editora UNESP, 2010. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/f8pnb/pdf/di-9788579831065.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2018.

DURÃES, M. N. Educação técnica e tecnológica múltiplos significados no contexto da educação profissional. **Revista Educação e Realidade**, v. 34, n. 3, 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/issue/view/893>. Acesso em: 7 set. 2018.

FERRAROTTI, F. Sobre a autobiografia do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus, 2010. p. 31-57

FRANCO, M. A. R. S. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FRIGOTTO, G. Uma década do decreto nº 5.154/2004 e do PROEJA: balanço e perspectiva. **Holos**, set. 2016. <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4984>. Acesso em: 9 dez. 2017.

GADOTTI, M. **Pensamento pedagógico brasileiro**. São Paulo: Ática, 1984.

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

GARIGLIO, J. A.; BURNIER, S. Saberes da docência na educação profissional e tecnológica: um estudo sobre o olhar dos professores. **Educação em Revista**. v. 28, n. 1, 2012, p. 211-236. Disponível em: <http://educacaoemrevistaufmg.com.br/edio-anterior/educacao-em-revista-vol-28-no-1-ano-2012/>. Acesso em: 4 jan. 2019.

GATTI, B. A. (Coord.). **Professores no Brasil: impasses e desafios**. Brasília UNESCO, 2009.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13 n. 37 jan./abr. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2018.

GATTI, B. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 1, n.2, p. 161-171, 2016. Disponível em: <https://itp.ifsp.edu.br/ojs/index.php/RIFP/article/view/347/360>. Acesso em: 20 ago. 2018.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de Sá; ANDRÉ, M. E. D. de A. **Políticas docente no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GHEDIN, E.; ALMEIDA, M. I.; LEITE, Y. U. F. **Formação de professores: caminhos e descaminhos da prática**. Brasília: Liber Livro, 2008.

GIROUX, H. A. **Professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p. 31-60.

IBIAPINA, I. M. L. de M. Necessidades na formação de professores: colaboração e ética: In: Semana de Pedagogia CCM, Teresina, 2016. **Conferência**. Teresina: UESPI, 2016, p. 1-14.

IBIAPINA, I. M. L. Formação e prática do professor universitário: Tensões entre os saberes e os fazeres. In: SOARES, A. M. F.; BANDEIRA, H. M. M.; IBIAPINA, I. M. L. M. **Pingos: formação e prática profissional**. Teresina: EDUFPI, 2017. p. 177-194.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **População**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pi/piripiri/panorama>. Acesso em: 8 jun. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS E TECNOLOGIA. **Plano de desenvolvimento institucional**. Disponível em: http://libra.ifpi.edu.br/aceso-a-informacao/institucional/ifpiPDI_20152019.pdf. Acesso em: 21 jun. 2019.

JOSSO, M. C. Da formação do sujeito...ao sujeito de formação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus, 2010. p. 31-57.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W.; ASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

LACOMBE, F. J. M. **Recursos humanos princípios e tendências**. 2. ed. Saraiva, 2011.

LIBÊNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LOPES, S. R. F. L.; LIMA, Z. de B. (Org.). **Cartilha da Política de Assistência Estudantil do IFPI**. Teresina: IFPI, 2017. Disponível em: <sardes.ifpi.edu.br:8080/pergamumweb/vinculos/00003a/00003a35.pdf>. Acesso em: 15 out. 2018.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. Ed. São Paulo: Cortes, 2011.

MACHADO, L. R. S. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**. v. 1. n. 1. 2008. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/issue/view/74>. Acesso em: 18 out. 2018.

MARIN, A. J. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos CEDES**, Campinas, n. 36, p. 13-21, 1995.

MENDES SOBRINHO, J. A. de C. **Revista Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, Ano 11, n. 15, p. 75-92, jul./dez. 2006.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. 9. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

MOREIRA, D. J. G. **Necessidades formativas de professores iniciantes no ensino superior**. Disponível em: <http://www.uece.br/endipe2014/>. Acesso em: jun. 2019. ISBN: 978-85-7826-294-5. Acesso em: 18 jun. 2019.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MORICONI, G. M. (Coord.). **Formação continuada de professores: contribuições da literatura baseada em evidências**. São Paulo: FCC, 2017.

MOURA, D. H. A formação de docentes para educação profissional e tecnológica. **Revista brasileira de educação tecnológica**, Natal, v.1, n. 1, 2008. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2863/1004>. Acesso em: 28 ago. 2018

MUYLAERT, C. J. et al. Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Revista Esc Enferm**, São Paulo, 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v48nspe2/pt_0080-6234-reeusp-48-nspe2-00184.pdf. Acesso em: 19 dez. 2018.

NAGLE, J. **Educação e sociedade na primeira república**. São Paulo: EPU, 1929.

NASCIMENTO, O. V. **Cem anos de ensino profissional no Brasil**. Curitiba: IBPEX, 2007.

NECESSIDADE. *In*: DICIONÁRIO da língua portuguesa. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/necessidade/>. Acesso em: 25 jul. 2019.

NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Portugal: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus, 2010.

NUÑEZ, I. B.; RAMALHO, B. L. Estudo da determinação das necessidades de professores: o caso do novo ensino médio no Brasil – elemento norteador do processo formativo (inicial/continuado). **Revista Ibero-Americana De Educação**, v.29, n.1, p. 1-18, 2002. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/2971> Acesso em: 27 jun. 2019

OLIVEIRA, J. S. C. **Travessia colaborativa: os significados e sentidos de docência e sua relação com as necessidades formativas dos professores do IFMA – Campus Caxias**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Piauí. Teresina, PI: 2016. 213 f. Disponível em: <https://www.ufpi.br/dissertacoes-ppged>. Acesso em: 28 mai. 2018.

OLIVEIRA, V. S.; SILVA, R. F. Ser bacharel e professor: dilemas na formação de docentes para a educação profissional e ensino superior. **Revista Hollos**, Natal, ano 28, mai. 2012. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/hollos/about/contact>. Acesso em: 25 out. 2018.

PACHECO, J. A.; FLORES, M. A. **Formação e Avaliação de professores**. Porto Editora, 1999.

PENA, G. A. C. Necessidades formativas de professos dos institutos e desenvolvimento profissional docente. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**. Natal, v. 2. n. 15, 2018. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/index>. Acesso em: 18 mar. 2019.

PIECZKOWSKI, T. M. Z. Avaliação da aprendizagem na educação especial e as influências das políticas nacionais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 4, p. 1612-1631, out./dez., 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/search>. Acesso em: 21 maio 2019.

PIMENTA, S. G. A didática como mediação na construção da identidade do professor: uma experiência de ensino e pesquisa na licenciatura. In: ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de; OLIVEIRA, M. N. S. (Org.). **Alternativas no ensino da Didática**. Campinas: Papirus, 1997.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2014.

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

PIMENTA, S. Garrido *et al.* (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PRADA, L. E. A.; FREITAS, T. C.; FREITAS, C. A. **Revista Diálogo Educação**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010.

PRINCEPE, L. M. **Necessidades formativas de educadores que atuam em projetos de educação não-formal**. Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: 2010. 146 p. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/15949>. Acesso em: 09 jun. 2019.

RAMALHO, B. L. (Org.). **Formação para a docência profissional: saberes e práticas pedagógicas**. Brasília: Liber Livro, 2014.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 40, n. 26, p. 69-96, jan./jun. 2011.

RODRIGUES, Â.; ESTEVES, M. **A análise de necessidades na formação de professores**. Portugal: Porto Editora, 1993.

RODRIGUES, M. Â. P. **Análise de práticas e necessidades de formação**. Lisboa, 2006.

RODRIGUES; M. R. L.; FREITAS, M. C. S. Formar-se para ensinar: experiência de um Instituto Federal. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**. v. 2. n. 11, 2016. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT>. Acesso em: 23 mar. 2019.

ROSA, M. V. de F. P. do C.; ARNOLDI, M. A. G. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismo para validação dos resultados**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SANTOS, J. A. dos. A trajetória da educação profissional. In: LOPES, Eliane M. T.; FARIAS FILHO, Luciano M.; VEIGA, Cyntia G. (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 205-224.

SCHÜTZE, F. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle. **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 210-221.

SILVA, J. F. L.; FREITAS, L. S. L.; SILVA, R. S. Didática com – ciência e consciência: o desafio da superação técnico-reducionista no ensino superior. **Revista Educação em Debate**, v. 39, n. 73, jan-jun 2017. Disponível em: <http://www.periodicosfaced.ufc.br/index.php/educacaoemdebate/search/search> Acesso em: 12 jun. 2019.

SOUSA, D. T. R. Formação Continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. **Educação e pesquisa**, v.32, n.3, São Paulo: Sept./Dec. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022006000300004. Acesso em: 25 ago. 2018.

SOUSA, L. M. A.; MOURA, M. G. C. A especificidade da docência na educação profissional e tecnológica: Desafios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**. Natal, v. 1. n. 16, 2019. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/7506>. Acesso em: 25 mar. 2019.

SOUZA, A. C. R.; ANDRADE M. C. F.; AGUIAR, A. F. S. A formação de professores para o ensino profissional no Brasil: a construção de um caminho. **Revista Brasileira da Educação Profissional Tecnológica**, n. 7, v. 1, 2014. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/issue/view/94>. Acesso em: 26 ago. 2018.

VÁSQUEZ, A S. **Filosofia da Práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VIAMONTE, P. F. V. S. Educação profissionalizante e ensino médio: nova análises a partir da LDB 9394/96. **Educação em perspectiva**, Viçosa, n 1, jan/jun: 2011. Disponível em: <http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoemperspectiva/index.php/ppgeufv/article/viewFile/67/4>. Acesso em: 15 dez. 2017.

APÊNDICES

APENDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO “PROF. MARIANO DA SILVA NETO”
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGED)
CAMPUS UNIVERSITÁRIO – ININGA
TELEFONES: (86) 3215-5820/337-1214 – FAX: (86) 3237-1277
64.049-550 – TERESINA – PIAUÍ e-mail: ppged@ufpi.edu.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do projeto: “Necessidades formativas de professores provenientes da prática docente na Educação Profissional”

Pesquisadora responsável: Sandra da Conceição Cunha

Instituição/Departamento: Universidade Federal do Piauí/ Programa de Pós-Graduação em Educação

Telefone para contato: (86) 3237-1214

Pesquisador participante: Prof. Dr. José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho

Telefone para contato: (86) 99804-4777

O senhor(a) está sendo convidado(a) para participar, como voluntário de uma pesquisa. A sua decisão é muito importante para o desenvolvimento do estudo em questão. Portanto, para decidir, leia atentamente o que segue e tire quaisquer dúvidas com o responsável pela pesquisa. Caso tenha desejo de participar, por favor, assine ao final deste documento (duas vias). Uma das vias ficará com o pesquisador e a outro com o participante. Mas, se não desejar contribuir, não sofrerá nenhum tipo de sanção.

Este trabalho de pesquisa está vinculado ao Mestrado em Educação da Universidade Federal do Piauí – UFPI, tendo como tema a ser desenvolvido “**Necessidades formativas de professores da prática docente na Educação Profissional**”, objetivando de forma geral analisar as necessidades formativas de professores da prática docente na Educação Profissional. A metodologia firma-se numa abordagem de cunho qualitativo, empregando o método autobiográfico, utilizando a técnica das narrativas, e como instrumentos de coleta de dados, o questionário misto (questões abertas e fechadas), o mesmo

será utilizado para traçarmos o perfil identitário do docente. Posteriormente será realizada uma entrevista narrativa, utilizando um roteiro de perguntas e um gravador de áudio para a coleta das narrativas.

A análise dos dados será utilizada a técnica de análise de conteúdo e a discussão dos dados será realizada conforme fundamentação teórica da pesquisa, através do diálogo com os teóricos que abordam a referida temática. Essa análise será realizada a partir das falas dos professores da Educação Profissional do IFPI. As narrativas dos participantes serão identificadas através de codinomes para garantir o sigilo absoluto da identidade do participante.

Os dados serão construídos no período de janeiro de 2019 a março de 2019, mediante aprovação pelo comitê de ética, comprometendo-nos a respeitar os princípios éticos da pesquisa, reservando todos os direitos dos professores e da Instituição, garantindo, portanto, que o participante possa assim que desejar, retirar seu consentimento.

Salientamos que a presente pesquisa não trará riscos, prejuízos, lesões, formas de indenizações, nem ressarcimento de despesas. Todas as informações serão garantidas, logo que desejar, seja antes, durante e depois da pesquisa. A aceitação à participação é voluntária, sem nenhum ônus ao participante. Responderemos, portanto, a quaisquer danos causados à sua pessoa, conforme Resolução 466/12 do CNS e resoluções complementares à mesma: 240/97, 251/97, 292/99 e 340/2004.

Será garantido total sigilo acerca da sua identidade, bem com as informações serão de uso exclusivo para os fins deste estudo – dissertação de mestrado, artigos científicos para publicação e/ou eventos científicos. Um banco de dados será criado pelo pesquisador para o armazenamento dos dados coletados, sendo que os mesmos poderão ficar armazenados por um período de cinco anos, tendo como responsável, o próprio pesquisador.

Quaisquer dúvidas que venha a surgir em relação a veracidade da pesquisa, podem buscar esclarecimentos junto ao professor orientador da pesquisa, Prof^o Dr^o José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho, no PPGEd – UFPI, *Campus* Ministro Petrônio Portela ou pelo e-mail: jacms@uol.com.br. Quanto as dúvidas de caráter éticos da pesquisa, poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFPI pelo telefone: (86) 3237 2332, por E-mail: cep.ufpi@ufpi.br e/ou pelo endereço: Campus Universitário Ministro Petrônio Portela / CEP: 64049-550, Bairro Ininga / Pro- Reitoria de Pesquisa – PROSPEQ, Teresina – PI.

Atenciosamente,

José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho
Orientador

Sandra da Conceição Cunha
Mestranda

Consentimento da participação da pessoa como sujeito.

Eu, _____, RG nº _____
fiz a leitura do termo e compreendi a natureza e o objetivo da pesquisa. Tenho convicção de
que sou livre para interromper minha participação no estudo a qualquer momento, sem
nenhuma justificativa. Portanto, concordo voluntariamente em participar.

Assinatura do partícipe da pesquisa

Piripiri, ____ de _____ de 2019.

APENDICE C: ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O PROFESSOR

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO “PROF. MARIANO DA SILVA NETO”
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGED)
CAMPUS UNIVERSITÁRIO – ININGA
TELEFONES: (86) 3215-5820/337-1214 – FAX: (86) 3237-1277
64.049-550 – TERESINA – PIAUÍ e-mail: ppged@ufpi.edu.br

QUESTÃO GERADORA DA ENTREVISTA NARRATIVA

1) Através do processo de rememoração fale sobre sua formação inicial, delineando os caminhos que o levou à docência, apontando as necessidades formativas que foram emergindo a partir da prática docente, bem como as contribuições da formação continuada.

APENDICE D: CARTA DE APRESENTAÇÃO AO DOCENTE PARA PREENCHIMENTO DO QUESTIONÁRIO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO “PROF. MARIANO DA SILVA NETO”
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGED)
CAMPUS UNIVERSITÁRIO – ININGA
TELEFONES: (86) 3215-5820/337-1214 – FAX: (86) 3237-1277
64.049-550 – TERESINA – PIAUÍ e-mail: ppged@ufpi.edu.br

CARTA DE APRESENTAÇÃO AO DOCENTE PARA PREENCHIMENTO DO QUESTIONÁRIO

Senhor (a) Professor (a),

Estou realizando uma pesquisa intitulada “Necessidades formativas de professores da prática docente na Educação Profissional” e como objetivo analisar as necessidades formativas de professores da prática docente na Educação Profissional.

Nesse sentido, solicito a colaboração de V. S^a em contribuir voluntariamente com o referido estudo, sendo que esta etapa consiste no preenchimento de um questionário. Vale ressaltar que a obtenção dos resultados será utilizada na produção da dissertação de Mestrado, junto a Universidade Federal do Piauí e que o anonimato será garantido.

Sandra da Conceição cunha
Mestranda do Curso Educação da UFPI

APENDICE E: CARTA DE APRESENTAÇÃO AO PARTICIPE PARA REALIZAÇÃO DA ENTREVISTA NARRATIVA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO “PROF. MARIANO DA SILVA NETO”
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGED)
CAMPUS UNIVERSITÁRIO – ININGA
TELEFONES: (86) 3215-5820/337-1214 – FAX: (86) 3237-1277
64.049-550 – TERESINA – PIAUÍ e-mail: ppged@ufpi.edu.br

CARTA DE APRESENTAÇÃO AO DOCENTE PARA REALIZAÇÃO DA ENTREVISTA NARRATIVA

Senhor (a) Professor (a),

Estou realizando uma pesquisa intitulada “Necessidades formativas de professores da prática docente na Educação Profissional” e como objetivo analisar as necessidades formativas de professores da prática docente na Educação Profissional.

Nesse sentido, solicito a colaboração de V. S^a em contribuir voluntariamente com o referido estudo, sendo que esta etapa consiste em uma entrevista narrativa acerca da temática em questão. Vale ressaltar que a obtenção dos resultados será utilizada na produção da dissertação de Mestrado, junto a Universidade Federal do Piauí e que o anonimato será garantido.

Desde já, agradeço pela colaboração.

Sandra da Conceição Cunha
Mestranda do Curso Educação da UFPI

APENDICE F: FOLDER DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA AOS PARTICÍPES

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO “PROF. MARIANO DA SILVA NETO”
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGED)
CAMPUS UNIVERSITÁRIO – ININGA
TELEFONES: (86) 3215-5820/337-1214 – FAX: (86) 3237-1277
64.049-550 – TERESINA – PIAUÍ e-mail: ppged@ufpi.edu.br

FOLDER DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROFESSOR MARIANO DA SILVA NETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**NECESSIDADES FORMATIVAS DE PROFESSORES DA
PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

Mestranda: Sandra da Conceição Cunha
Orientador: Prof. Dr. José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho

METODOLOGIA**TITULO**

- Necessidades formativas de professores da prática docente na educação profissio-

PROBLEMA

- Quais as necessidades formativas de professores da prática docente na Educação Profissional?

OBJETIVOS**GERAL**

- Analisar as necessidades formativas de professores da prática educativa na Educação Profissional do IFPI

ESPECÍFICOS

- Descrever como os professores concebem suas necessidades formativas;
- Identificar as necessidades formativas emergidas no cotidiano da prática docente;
- Compreender como a formação continuada tem contribuído para atender as necessidades formativas evidenciadas na prática docente na Educação Profissional.

ABORDAGEM: Qualitativa

MÉTODO: Biográfico

TIPO DE PESQUISA: Narrativa

CONTEXTO: Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Piauí - *Campus* Piripiri

INTERLOCUTORES: Professores da Educação Profissional

CRITÉRIO DE ESCOLHA DOS PARTICIPES:

Ser professor efetivo da Educação Profissional do IFPI – *Campus* Piripiri;

Ser bacharel ou tecnólogo;

Possui acima de três anos de experiência na docência;

Não possuir curso de licenciatura.

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS: Questionário e questão geradora da entrevista narrativa

TÉCNICA DE PRODUÇÃO DOS DADOS: Entrevista narrativa

AGENDAMENTO DAS ENTREVISTAS: Definir com os interlocutores

ANEXOS



UFPI - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PIAUÍ - CAMPUS
MINISTRO PETRÔNIO



Continuação do Parecer: 3.000.648

disponibilidade para participar da pesquisa”.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo primário:

Analisar as necessidades formativas de professores provenientes da prática educativa na Educação Profissional do IFPI

Objetivos secundários:

Conhecer o perfil do professor da Educação Profissional do IFPI;

Descrever como os professores concebem suas necessidades formativas;

Identificar as necessidades formativas que os professores apontam como relevante para o desenvolvimento da prática docente;

Compreender como a formação inicial e continuada contemplam as necessidades formativas dos professores da Educação Profissional do IFPI

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisadora avalia os riscos na medida em que reconhece que a investigação trará “algum possível constrangimento na realização das entrevistas, as quais serão gravadas. Nesse sentido, no intuito de evitar e/ou reduzir a possibilidade de qualquer desconforto garantimos cuidado na elaboração dos questionamentos à entrevista, bem como o sigilo quanto às informações prestadas, somente tendo acesso aos áudios o pesquisador que conduz a pesquisa. Será garantido total sigilo acerca da sua identidade, bem com as informações serão de uso exclusivo para os fins deste estudo – dissertação de mestrado, artigos científicos para publicação e/ou eventos científicos.

A pesquisadora ressalta ainda os benefícios da investigação na medida em que compreende que ela “visa contribuir com a construção de conhecimento no campo da educação, a reflexão acerca da formação continuada de professores, das inúmeras possibilidades que ela pode possibilitar a partir das necessidades formativas de professores”.

Endereço: Campus Universitário Ministro Petronio Portella - Pró-Reitoria de Pesquisa

Bairro: Ininga **CEP:** 64.049-550

UF: PI **Município:** TERESINA

Telefone: (86)3237-2332 **Fax:** (86)3237-2332 **E-mail:** cep.ufpi@ufpi.edu.br



UFPI - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PIAUÍ - CAMPUS
MINISTRO PETRÔNIO



Continuação do Parecer: 3.000.648

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Após a análise da pesquisa com base nos aportes legais pertinentes, evidencia-se a sua relevância tanto para o campo científico, quanto para os participantes da investigação. Entende-se que a discussão acerca das necessidades formativas dos professores, do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Piri-piri-Pi, pode contribuir para promover a reflexão e o debate em prol de uma consistente formação teórica, técnica e científica da prática docente, visando promover a qualidade da educação.

Quanto à metodologia, percebe-se que a pesquisadora responsável demonstra clareza quanto à natureza da investigação (qualitativa) e as técnicas de construção de dados (Entrevista semiestruturada e questionário) que contribuem para consecução dos objetivos. Além disso, demonstra também a preocupação com os preceitos éticos que orientam a pesquisa com seres humanos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram anexados todos os documentos, conforme aportes legais que regulamentam a pesquisa com seres humanos.

Recomendações:

No TCLE, há um problema de ordem lógica que requer modificações. No terceiro parágrafo da segunda página, a pesquisadora responsável afirma que "Salientamos que a presente pesquisa não trará riscos, prejuízos, lesões [...]. Todavia, no parágrafo seguinte da mesma página, reconhece que há riscos na pesquisa, dentre eles, "algum possível constrangimento na realização das entrevistas, as quais serão gravadas".

Diante do exposto, recomenda-se que se reelabore essa parte do TCLE, demonstrando claramente os riscos que toda pesquisa acarretará aos participantes.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Realizada a análise da documentação anexada, percebe-se que a pesquisadora responsável atende aos preceitos éticos estabelecidos pelos aportes legais que fundamentam a pesquisa realizada com seres humanos. Desse modo, emite-se parecer favorável à consecução da investigação.

Considerações Finais a critério do CEP:

Endereço: Campus Universitário Ministro Petronio Portella - Pró-Reitoria de Pesquisa
Bairro: Ininga **CEP:** 64.049-550
UF: PI **Município:** TERESINA
Telefone: (86)3237-2332 **Fax:** (86)3237-2332 **E-mail:** cep.ufpi@ufpi.edu.br



**UFPI - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PIAUÍ - CAMPUS
MINISTRO PETRÔNIO**



Continuação do Parecer: 3.000.648

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1203803.pdf	22/10/2018 16:55:22		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_concentimento_livre_esclarecido.pdf	03/10/2018 16:07:24	SANDRA DA CONCEICAO CUNHA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	carta_autorizacao.pdf	06/09/2018 11:53:17	SANDRA DA CONCEICAO CUNHA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracao_pesquisador.pdf	06/09/2018 11:53:01	SANDRA DA CONCEICAO CUNHA	Aceito
Outros	instrumento_coletados.pdf	06/09/2018 11:44:52	SANDRA DA CONCEICAO CUNHA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_detalhado.pdf	02/09/2018 10:26:23	SANDRA DA CONCEICAO CUNHA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_consentimento.pdf	02/09/2018 10:06:07	SANDRA DA CONCEICAO CUNHA	Aceito
Outros	carta_de_encaminhamento_.pdf	31/08/2018 17:50:50	SANDRA DA CONCEICAO CUNHA	Aceito
Outros	termo_de_confidenciabilidade_.pdf	31/08/2018 17:50:02	SANDRA DA CONCEICAO CUNHA	Aceito
Outros	cv_7115969689486188.pdf	31/08/2018 17:43:34	SANDRA DA CONCEICAO CUNHA	Aceito
Folha de Rosto	folha_rosto.pdf	29/08/2018 17:00:17	SANDRA DA CONCEICAO CUNHA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Campus Universitário Ministro Petronio Portella - Pró-Reitoria de Pesquisa

Bairro: Ininga

CEP: 64.049-550

UF: PI

Município: TERESINA

Telefone: (86)3237-2332

Fax: (86)3237-2332

E-mail: cep.ufpi@ufpi.edu.br



UFPI - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PIAUÍ - CAMPUS
MINISTRO PETRÔNIO



Continuação do Parecer: 3.000.648

TERESINA, 05 de Novembro de 2018

Maria do Socorro Ferreira dos Santos

Assinado por:
Maria do Socorro Ferreira dos Santos
(Coordenador(a))

*Profa. Dra. Maria do Socorro Ferreira dos Santos
Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa Humana
Campus Ministro Petrônio Portella/UFPI
Ato da Reitoria nº 1002/18*

Endereço: Campus Universitário Ministro Petronio Portella - Pró-Reitoria de Pesquisa
Bairro: Ininga **CEP:** 64.049-550
UF: PI **Município:** TERESINA
Telefone: (86)3237-2332 **Fax:** (86)3237-2332 **E-mail:** cep.ufpi@ufpi.edu.br