

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO
TRIÂNGULO MINEIRO – CAMPUS UBERABA
Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica
Mestrado Profissional em Educação Tecnológica

ELIAS DANTAS

**FORMAÇÃO DE DOCENTES PARA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: Entre políticas, ofertas e resistências.
Um estudo de caso no IFES – Campus Cachoeiro de Itapemirim**

Uberaba - MG
2022

ELIAS DANTAS

**FORMAÇÃO DE DOCENTES PARA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: Entre políticas, ofertas e resistências.
Um estudo de caso no IFES – *Campus* Cachoeiro de Itapemirim**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica – curso de Mestrado Profissional em Educação Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – *campus* Uberaba, para obtenção do título de mestre em educação tecnológica.

Linha de Pesquisa 1: Educação, Trabalho, Ciência e Tecnologia – Processos Formativos e Práticas Educativas em Educação Tecnológica.

Orientador: Prof. Dr. Welisson Marques

Uberaba - MG
2022

Ficha Catalográfica

Ficha Catalográfica elaborada pelo Setor de Referência do IFTM –
Campus Uberaba-MG

D236f Dantas, Elias
Formação de docentes para educação profissional e tecnológica:
entre políticas, ofertas e resistências. Um estudo de caso no IFES –
Campus Cachoeiro de Itapemirim / Elias Dantas – 2022.
250 f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Welisson Marques
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Tecnológica)
Instituto Federal do Triângulo Mineiro - Campus Uberaba - MG, 2022.

1. Educação profissional. 2. Formação pedagógica. 3. Ofertas de
formação. 4. Políticas públicas. 5. Resistência à formação. I. Marques,
Welisson. II. Título.

CDD 371.12

FOLHA DE APROVAÇÃO



INSTITUTO FEDERAL
Triângulo Mineiro
Campus Uberaba

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
TRIÂNGULO MINEIRO – CAMPUS UBERABA
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA

ELLAS DANTAS

FORMAÇÃO DE DOCENTES PARA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: Entre políticas, ofertas e resistências. Um estudo de caso no IFES – campus Cachoeiro de Itapemirim

FOLHA DE APROVAÇÃO DEFESA DISSERTAÇÃO

Data da aprovação: 19/12/2022

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e orientador:

Prof. Dr. Welisson Marques
IFTM Campus Uberaba

Membro Titular

Prof. Dr. Adriano Eurípedes Medeiros Martins
IFTM Campus Uberaba

Membro Titular

Prof. Dr. Edson Maciel Peixoto
IFES

Local: Sala de Videoconferência - Google meet

ATA N. 014/2022 DE APRESENTAÇÃO DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO NÍVEL STRICTO SENSU – MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TRIÂNGULO MINEIRO – CAMPUS UBERABA. Aos dezoito dias do mês de dezembro de dois mil e vinte e dois, às 13h30m, no(a) na Sala de videoconferência – Google Meet, reuniu-se a Banca Examinadora sob a presidência do **Prof. Dr. Welisson Marques** e com a participação do **Prof. Dr. Adriano Eurípedes Medeiros Martins** e convidado **Prof. Dr. Edson Maciel Peixoto** da IFES, para avaliar a Defesa da Dissertação do Mestrando **ELIAS DANTAS**, como requisito final para a conclusão do Mestrado Profissional em Educação Tecnológica, de acordo com a Resolução 30/2016, de 07 de julho de 2016 que dispõe sobre Regulamento Geral dos Programas de Pós-Graduação do IFTM e com a Resolução 31/2017, de 24 de agosto de 2017 que contém o PPC do curso de Mestrado Profissional em Educação Tecnológica. A presente defesa de Dissertação de Mestrado tem como Título: **“FORMAÇÃO DE DOCENTES PARA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: Entre políticas, ofertas e resistências. Um estudo de caso no IFES – campus Cachoeiro de Itapemirim”**, pesquisa desenvolvida sob a orientação do Prof. Dr. Welisson Marques. Após a avaliação pela banca, o mestrando foi considerado **APROVADO**. Para registro, eu Prof. Dr. Welisson Marques, lavrei a presente Ata que, depois de lida e aprovada vai assinada por mim e pelos demais membros da Banca Examinadora.

Obs: o Candidato obteve a nota final de 100,0 pontos (de um total e 100,0 pontos). Conceito A.

BANCA EXAMINADORA

NOME	INSTITUIÇÃO	FUNÇÃO
Prof. Dr. Welisson Marques	IFTM Campus Uberaba	ORIENTADOR(A) / PRESIDENTE
Prof. Dr. Adriano Eurípedes Medeiros Martins	IFTM Campus Uberaba	Membro
Prof. Dr. Edson Maciel Peixoto	IFES	Membro

WELISSON MARQUES
PROFESSOR DO ENSINO BÁSICO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO

ADRIANO EURIPEDES MEDEIROS MARTINS
PROFESSOR DO ENSINO BÁSICO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO



Documento assinado eletronicamente por ADRIANO EURIPEDES MEDEIROS MARTINS, PROFESSOR DO ENSINO BÁSICO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO, em 19/12/2022, às 16:24, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 4º, § 3º, do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

EDSON MACIEL PEIXOTO
IFES - MEMBRO EXTERNO DE BANCA DEFESA/QUALIFICAÇÃO MESTRADO/PÓS-GRADUAÇÃO



Documento assinado eletronicamente por EDSON MACIEL PEIXOTO, IFES - MEMBRO EXTERNO DE BANCA DEFESA/QUALIFICAÇÃO MESTRADO/PÓS-GRADUAÇÃO, em 19/12/2022, às 16:27, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 4º, § 3º, do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site <http://www.iftm.edu.br/autenticacao/> informando o código verificador **0F91588** e o código CRC **D032BD7D**.

Referência: NUP: 23200.009842/2022-90

DOCS nº 0000442665

DEDICATÓRIA

Há quem diga que Deus tem dois tronos, estando o primeiro estabelecido no céu e o segundo em um coração agradecido. Concordando com esse pensamento, dedico à Ele essa realização pessoal, ao qual externo todo meu sentimento de gratidão: atribuo-lhe, portanto, a manutenção da minha vida, saúde, determinação, entusiasmo e fé; reconheço o cumprimento de suas promessas em minha vida, especialmente nesse tempo de pandemia, onde literalmente “mil caíram ao meu lado e dez mil à minha direita, mas eu não fui atingido”.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que em meio a tantas dúvidas e desencontros, me deu a direção correta, oportunizando-me essa experiência.

À minha esposa, Marli, pelo seu amor incondicional, compreensão e apoio nesse tempo de autorreclusão social, quando me isolei dentro de casa para dedicar-me a essa tarefa. À minha filha, Gleyce Kelly, pelo apoio e socorro tecnológico, em tempos de estudo, trabalho e ensino remoto. Ao meu sogro, Sr. José Maria, por ser meu grande incentivador desde os tempos de graduação.

Ao meu orientador, professor Dr. Welisson Marques, cuja inquestionável competência me ajudou a encontrar o melhor caminho na pesquisa. Ao membro externo da banca, professor Dr. Edson Maciel Peixoto, que, além das suas oportunas palavras de incentivo como Diretor Geral do *campus* Cachoeiro de Itapemirim, teve relevância enquanto componente das bancas. Com sua leitura criteriosa, muito contribuiu para o aprofundamento desta pesquisa. Ao membro interno, professor Dr. Adriano Eurípedes M. Martins, que, enquanto professor da disciplina Seminários II, trouxe ricas contribuições a essa pesquisa. Igualmente, na banca de defesa, sua leitura oportunizou os apontamentos necessários à melhoria da qualidade do texto. À equipe de professores do PPGET – IFTM.

Aos colegas de trabalho da coordenação de Eletromecânica do Campus Cachoeiro de Itapemirim, que bondosamente aceitaram o convite para entrevistas e abriram seus corações, relatando suas ricas histórias de vida. Aos colegas do curso, pelas muitas parcerias e por proporcionarem um ambiente virtual saudável.

Enfim, minha gratidão a todos.

Ser um bom engenheiro mecânico não significa ser um bom professor, capaz de transpor o conhecimento científico para os espaços escolares (Acácia Kuenzer, 2008, p. 37).

RESUMO

O presente trabalho está vinculado à linha de pesquisa: Educação, Trabalho, Ciência e Tecnologia – Processos Formativos e Práticas Educativas em Educação Tecnológica, do Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (PPGET-IFTM). Ao tratar da formação do pessoal docente da Educação Profissional nos Institutos Federais, esse estudo de caso focaliza três aspectos que envolvem os seus processos formativos: políticas públicas destinadas à formação de docentes para a EPT; iniciativas e condições oferecidas por essas instituições, com vistas ao suprimento da demanda de formação docente e, por fim, investiga o itinerário formativo e o nível de interesse ou resistência à formação pedagógica por parte dos docentes da área técnica do *campus* – Cachoeiro de Itapemirim, do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES). O objetivo geral é investigar no campo de formação de docentes para a EPT, se, em meio às iniciativas e condições de ofertas no âmbito da Rede Federal, há elementos que evidenciem, de alguma forma, resistências à formação pedagógica por parte dos docentes da área técnica desse *campus* do IFES. Quanto aos específicos, estão: descrever na perspectiva dos sujeitos da pesquisa, qual a importância dessa formação para o exercício da docência; identificar as ações institucionais no âmbito do IFES que se relacionam com a questão da formação pedagógica, analisar os motivos que levaram os docentes da área técnica a se submeterem à formação pedagógica, elencar as possíveis razões da resistência à formação pedagógica entre os docentes da área técnica, sujeitos dessa pesquisa. A pesquisa responde às seguintes perguntas: qual a importância da formação pedagógica, na ótica dos docentes engenheiros, que atuam na área técnica em um campus do IFES? Que saberes podem contribuir para a formação destes professores, que lhes permitam melhor compreender a prática de ensinar? Quais as iniciativas do IFES no sentido de promover a formação pedagógica desses profissionais? Os procedimentos de coleta de dados foram realizados em duas etapas: documentos e entrevista com nove docentes. Para análise da segunda etapa utilizamos a Análise do Discurso de linha francesa como base teórico-metodológica, conforme Fernandes (2008), Guerra (2009), Orlandi (2009) e Marques (2011). A fundamentação teórica e a análise documental são precedidas de um recorte histórico da Educação Profissional, na perspectiva de formação omnilateral, partindo da sua origem dual e assistencialista, culminando com uma proposta de formação integral no âmbito dos Institutos Federais. Nesse construto, nos apoiamos em Ciavatta (2014), Kuenzer (2008), Libâneo (2012), Machado (2008), Moura (2014) e Ramos (2014). A análise documental evidencia a presença de uma política de formação docente na Rede Federal, nos níveis de aperfeiçoamento, especialização e mestrado, apresentando ofertas compatíveis com a demanda de formação. Entretanto, o IFES não se vale dessa política de formação, ao dar ênfase ao saber técnico, quando realiza concursos públicos de ingresso para a carreira docente. As entrevistas apontaram que o saber pedagógico não é algo desejado por esses docentes e que a legislação se tornou o fator determinante para a formação pedagógica da maioria dos sujeitos, ou seja, ela só é realizada se for uma obrigatoriedade legal. Os resultados da pesquisa podem contribuir no aproveitamento das políticas de formação docente para a EPT no âmbito do IFES, ao trazer su-

gestões de mudanças no processo de seleção de servidores para o seu quadro docente.

Palavras-chave: Educação profissional. Formação pedagógica. Formação humana. Ofertas de formação. Políticas públicas. Resistência à formação.

ABSTRACT

The present work is linked to the research line titled “Education, Work, Science and Technology” – Constitutive Processes and Educational Practices in Technological Education of IFTM’s Post Graduation Programme in Technological Education (PPGET-IFTM). Considering the formation of teachers of Professional Education of the federal institutes, this study aims at three aspects which involve these processes: public policies destined to this very formation; initiatives and conditions offered by the institutes aiming at the supplying of the demands in the area; and finally investigation of its itinerary and the level of interest or resistance to the pedagogical formation from the teachers of the technical area working at the institute’s campus of Cachoeiro de Itapemirim, at the Federal Institute of Espírito Santo (IFES). Our general objective is to investigate if within the initiatives and offering conditions in the Federal level there are any elements which prove any resistance to this formation amongst these teachers. The specific objectives are to describe from the subject’s view what the importance of this formation for the teaching activity is; to identify IFES’s institutional actions that relate to this formation; to analyse the motives which led the teachers of the technological area to apply to it; to establish the possible reasons for this resistance amongst teachers. This research answers the following questions: what’s the importance of the pedagogical formation according to the engineers working as teachers in IFES’s technical area? What kind of knowledge may be useful to their improvement as teachers of this specific area? Which are IFES’s initiatives to promote these professionals’ formation? The data collection procedures were accomplished in two different stages: first, several different documents were acquired, then nine teachers were interviewed. For the analysis of the second stage, we have applied the French Speech Analysis as a theoretic and methodological base according to Fernandes (2008), Guerra (2009), Orlandi (2009) e Marques (2011). The theoretic discussion and document analysis are preceded of the Professional Education’s historical background from an omnilateral formation perspective since its dual and assistentialist origins towards the proposal of an integral formation attending the Federal Institutes. In this occasion, we base ourselves in Ciavatta (2014), Kuenzer (2008), Libâneo (2012), Machado (2008), Moura (2014) and Ramos (2014). The documental analysis points to the presence of policies applied to teacher formation in the federal scope in the levels of improvement, specialization and master’s degrees presenting compatible offers to existing demands. Eventhough IFES does not apply to this policy when it only emphasizes the technical knowledge in its exams for the federal teaching career. The interviews showed that the pedagogical knowledge is not at all desired by these teachers, and that compulsory legislation has been the main aspect of their aplliances to the formation itself. The results of the research may contribute with the policies involving this Professional Technological Education formation in the scope of the Federal Institutes when bringing suggestions for changes to the new employees’ selection processes.

Keywords: Professioanl Education. Pedagogical Formation. Human formation. Formation offers. Public policies. Resistance to formation.

LISTA DE SIGLAS, ABREVIATURAS E ACRÔNIMOS

AD	Análise de Discurso
AAD	Análise Automática do Discurso
APL	Arranjos Produtivos Locais
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CEP	Conselho de Ética em Pesquisa
CEFOR	Centro de Referência em Educação a Distância
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEFETES	Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo
CONIF	Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica
DCNEPT	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio
DCNGEPT	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DCNEPTNM	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EaD	Educação a Distância
EBTT	Ensino Básico Técnico Tecnológico
EM	Ensino Médio
EMI	Ensino Médio Integrado
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
FAEL	Faculdade Educacional da Lapa
FHC	Fernando Henrique Cardoso
IFES	Instituto federal do Espírito Santo
IFSC	Instituto Federal de Santa Catarina

IFTM	Instituto Federal do Triângulo Mineiro
IFRN	Instituto federal do Rio Grande do Norte
LDBEN	Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MP	Medida Provisória
PNP	Plataforma Nilo Peçanha
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
RFEPT	Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SETEC/MEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação
TCLE	Termo De Consentimento Livre e Esclarecido
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro

SUMÁRIO

CAPÍTULO I: CONSIDERAÇÕES INICIAIS	16
1.1 ASSIM CHEGUEI AO MESTRADO DO IFTM	16
1.2 PROSSIGO PARA O ALVO	19
1.3 JUSTIFICATIVA	21
1.4 PERGUNTAS DE PESQUISA	25
1.5 OBJETIVOS	26
1.5.1 Objetivo geral	26
1.5.2 Objetivos Específicos	26
1.6 ESTRUTURA METODOLÓGICA.....	27
1.6.1 Do lócus da pesquisa	27
1.6.2 Da caracterização da pesquisa	28
1.6.3 Da técnica de coleta de dados	29
1.6.4 Da análise dos dados	31
1.6.5 Dos sujeitos da pesquisa.....	33
CAPÍTULO II: A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NA PERSPECTIVA DE FORMAÇÃO OMNILATERAL	35
2.1 FORMAÇÃO INTEGRAL, POLITÉCNICA OU OMNILATERAL	36
2.2 APROXIMANDO-SE DO IDEÁRIO MARXIANO DE FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL POR MEIO DE OUTROS PENSADORES	39
2.3 O DUALISMO MARCANTE NA HISTÓRIA DA EPT É SUSTENTADO PELO ASSISTENCIALISMO	43
2.4 EXPECTATIVAS DE MUDANÇAS RUMO À FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL	53
2.5 OS INSTITUTOS FEDERAIS COMO REFERÊNCIA PARA FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL	59
CAPÍTULO III: ESTUDOS NO CAMPO DE DIÁLOGO SOBRE OS SABERES NECESSÁRIOS AO DOCENTE DA EPT, POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO E RESISTÊNCIA À FORMAÇÃO PEDAGÓGICA	67

3.1 SABERES NECESSÁRIOS AO DOCENTE DA EPT	67
3.2 FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EPT: UM CAMINHO MARCADO POR AVANÇOS E RETROCESSOS NA LEGISLAÇÃO	72
3.3 RESISTÊNCIA À FORMAÇÃO PEDAGÓGICA POR PARTE DE DOCENTES DA EPT: UM FENÔMENO POUCO ESTUDADO	81
CAPÍTULO IV: APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS.....	89
4.1 ANÁLISE DE DADOS REFERENTE A PRIMEIRA ETAPA DE COLETA: DOCUMENTOS	89
4.1.1 Os Institutos Federais como potenciais instrumentos de desenvolvimento da política de formação docente para a EPT	89
4.1.1.1 Iniciativas no âmbito da Rede Federal destinadas à formação de docentes para EPT	90
4.1.1.2 Ações institucionais do IFES voltadas para a formação pedagógica de professores para EPT	100
4.1.1.3 Análise do perfil de ingresso no IFES através dos editais que norteiam os concursos para a carreira de professor EBTT.....	103
4.2 ANÁLISE DE DADOS REFERENTE A SEGUNDA ETAPA DE COLETA: ENTREVISTAS	112
4.2.1 Constituição da carreira e identidade profissional dos sujeitos da pesquisa.....	113
4.2.2 A importância da formação pedagógica na percepção dos sujeitos da pesquisa.....	122
4.2.2.1 A formação pedagógica humaniza o professor da área técnica.....	131
4.2.3.1 Resistência à formação pedagógica revelada no ato de ignorar as ofertas de formação	134
4.2.3.2 Resistência à formação pedagógica revelada pela voz dos sujeitos da pesquisa.....	135
4.2.3.3 Porque os docentes da área técnica dizem “não” à formação pedagógica.....	137
4.2.3.4 O que motivou os docentes a se submeterem à formação pedagógica	142

4.2.3.5 Motivos que levaram os docentes a optarem pela formação pedagógica na rede privada	147
CAPÍTULO V: CONSIDERAÇÕES FINAIS	153
REFERÊNCIAS	156
APÊNDICE A: ROTEIRO PARA ENTREVISTA AOS DOCENTES SUJEITOS DA PESQUISA	164
APÊNDICE B: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	166
APÊNDICE C: TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS	170

CAPÍTULO I:

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

1.1 ASSIM CHEGUEI AO MESTRADO DO IFTM

Nas primeiras palavras desse texto, em que relato um breve memorial de mestrando, considero que se faz necessário narrar pelo menos alguns fragmentos da minha história de vida e da caminhada que me oportunizou o ingresso no curso de Mestrado do IFTM.

Minha história de vida é marcada por experiências de tirar o fôlego, digo, antes mesmo que eu viesse à luz. No primeiro semestre do ano de 1963 eu ainda estava no ventre materno. Mas nem lá eu estava alheio ao mundo que me rodeava, pois, nos meses que antecederam meu nascimento, meus pais tiveram a desventura de ver a sua humilde casa ser consumida por um incêndio!

Eles venceram e eu também venci essa tragédia. Logo na minha infância, esse filho de camelô já sonhava com uma formação profissional, sonho que se originou quando passei a observar alguns colegas que, sempre ao retornarem da escola SENAI, passavam próximos à minha casa e paravam para conversar com a garotada, sempre falando das atividades que realizavam naquela escola.

Então, do alto dos meus 9 anos de idade, dizia comigo: essa escola ensina a trabalhar, eu também quero estudar nela! Eu mal conseguia suportar a ansiedade para chegar aos 14 anos, um dos requisitos de ingresso no SENAI. No tempo previsto lá ingressei, fiz o supletivo do 1º grau (séries finais) integrado a formação profissional em Mecânica Geral. Que saudade daquele tempo!

No mesmo tempo em que entusiasticamente eu estudava, conheci, no SENAI, um jovem docente por quem fui despertado para o desejo de trabalhar no ensino profissionalizante. Já dizia comigo aos 15 anos de idade: um dia eu darei aula nessa escola! Findados o curso e o estágio, se passaram 6 anos e lá estava eu, aprovado no processo seletivo para lecionar naquela instituição, da qual me orgulhava por ter estudado!

Nesse período, tive outra marcante experiência, que se deu no campo espiritual. Ao ouvir o evangelho de Jesus Cristo, me rendi a Ele, tornando-me seu discípu-

lo. Isso já faz 36 anos. Depois de uma longa vivência no trabalho docente da Educação Profissional, houve greve de professores promovida pelo sindicato, da qual fui o único docente do sistema “S” no Estado do Espírito Santo a não aderir, por convicção religiosa.

Mesmo assim, acabei perdendo o emprego que sonhei desde menino! O detalhe mais significativo foi o que aconteceu ao voltar para casa naquele triste dia: enquanto eu pensava engenhosamente como explicaria à minha jovem esposa que havia sido demitido pela primeira vez na minha vida, eu a encontrei feliz da vida me esperando ansiosamente para me revelar algo: nada menos que aquele segredo que todo homem que sonha em constituir uma família quer ouvir da esposa: você vai ser papai! Eu fiquei sem palavras!

Mas tudo passou e eu venci mais essa! Voltei a trabalhar na indústria, e com muita dedicação e motivação pela expectativa da paternidade, embora recebendo um salário cinco vezes menor, logo percebi o quanto o capital explora, tanto o trabalho, quanto a educação. Mas o que seria esse aperto financeiro quando comparado a um problema de apendicite que minha esposa teve no oitavo mês de gestação, o qual quase tirou a vida das minhas duas mulheres de uma única vez!

Prosseguindo com muito empenho e qualidade, meu trabalho ajudou a enriquecer muitos empresários; eu, porém, continuei na mesma classe! Certa feita, tive um *insight* e eu disse para mim mesmo: cansei de enriquecer a alguns! Agora eu quero enriquecer a muitos! Eu era cômico de que a única maneira de fazer isso seria retornando para a área da educação, porque a educação não concentra riqueza; antes ela a distribui e abre portas para todos. Com esse propósito, fiz um curso de pedagogia na rede privada, pois reconhecia que um pai de família aos 40 anos não dispunha de condições para concorrer com jovens estudantes, através de vestibular, a uma vaga na Universidade pública.

Durante a graduação, eu já tinha 10 anos de experiência paterna, então fui vencido pelo desejo da minha esposa de que deveríamos adotar uma criança, afinal, as complicações daquela apendicite na gravidez, embora não tenham interferido na saúde da criança, acabou por deixar a mãe estéril. Agora eu tenho legalmente três mulheres!

Com a graduação em pedagogia, retornei para o ensino profissionalizante, de fato, uma das minhas grandes paixões: formar o profissional e o homem. Enquanto estudava era também gestor do programa de qualidade em uma empresa do setor metalúrgico, onde aproveitei para incentivar e desafiar os colegas a voltar para escola.

O resultado foi que, em pouco tempo, como em um movimento de sinergia, boa parte dos funcionários da empresa haviam retornado aos estudos, (supletivos, técnicos, graduação etc.). Ao habilitar-me como professor, aprendi com Paulo Freire a necessidade da consciência do inacabamento, algo exclusivo aos homens e mulheres. Aprendi que um educador nunca está pronto, portanto, eu precisava continuar a estudar. Fiz especialização em educação de jovens e adultos (Proeja), curso que, além de me aperfeiçoar enquanto professor, reabriu portas na rede privada para o meu retorno à Educação Profissional. Ademais, abriu oportunidade para o ingresso na carreira docente da Rede Federal de Educação Tecnológica em 2009, um privilégio que jamais sonhei! Assim, abandonei a linha de produção, na qual já era feliz, e voltei-me para a educação onde me realizo!

Nesses anos, tenho percebido na Rede Federal uma demanda de docentes da área técnica com formação pedagógica, em sua maioria engenheiros que não buscam espontaneamente o tipo de formação que lhes habilite a docência. Pelo contrário, apresentam uma espécie de resistência aos saberes pedagógicos. Portanto, ao buscar ingressar nesse programa de Mestrado em Educação Tecnológica, não o fiz buscando facilidades ou comodidades. Pelo contrário, arrisquei-me a promover mudanças profundas, tanto na minha vida, quanto na rotina da minha família. Caso necessário, viajaria 2000 quilômetros por semana, tendo, por consequência, um grande impacto financeiro no orçamento.

Não apresentei um projeto de última hora, mas algo que me possibilitasse encontrar respostas às questões que há anos me inquietavam: um projeto de pesquisa que visasse entender esse hipotético fenômeno da resistência à formação pedagógica por parte de docentes da educação profissional e tecnológica. Busquei, nesse mestrado, entre os diversos objetivos, desenvolver uma pesquisa que me desse embasamento necessário para discutir as políticas de formação continuada e em serviço, no âmbito da Rede Federal, ao mesmo tempo que desejava discutir,

pelo menos a nível local, no *campus* em que sou lotado, requisitos de ingresso que permitam ao corpo docente desempenhar com consciência e autocrítica suas funções de educador.

Em busca desses objetivos, cheguei a Uberaba em novembro de 2020, pela maneira menos provável, eu diria, inimaginável por mim: pelo clique na tela de um aparelho eletrônico! Desse modo a pandemia do novo Coronavírus implantou a ditadura do trabalho e estudo remoto. A recompensa veio através da inquestionável qualidade do corpo docente desse programa de mestrado, que, além da sua fidelidade ao ementário proposto, tem ainda algo que é digno de nota: em todas as disciplinas cursadas observei o empenho dos professores em destacar que estamos cursando um mestrado profissional em Educação Profissional e Tecnológica, para que cada mestrando se situe como professor, gestor ou pesquisador nesse campo de formação. Ah! Quanto me alegro, porque era exatamente isto que eu buscava!

1.2 PROSSIGO PARA O ALVO

Como relatado, minha história de vida e carreira profissional são marcadas pelo privilégio do envolvimento em duas atividades distintas: a primeira, na indústria do setor metalmeccânico e a segunda, na docência na Educação Profissional, atuando em diversos estabelecimentos de ensino inserido neste meio há mais de 40 anos, dos quais 13 como docente da carreira EBTT, no IFES *campus* Cachoeiro de Itapemirim. Nesses dois segmentos, tenho percebido uma crescente demanda de formação de profissionais das várias áreas de conhecimento.

Diante dessas demandas de profissionais nos diversos setores produtivos da sociedade, todos os olhares se voltam naturalmente para a Educação Profissional, visto que esta é, por natureza, a modalidade de ensino responsável pelo suprimento de tal demanda.

Isso leva a Educação Profissional à vivência de um momento de especial visibilidade, propiciando, assim, o debate sobre condições, estruturas, projetos e recursos necessários para a implementação de políticas públicas, com vistas a suprir, não somente o problema mais visível – a carência de mão de obra qualificada –, mas também servir como instrumento de construção e reconquista da cidadania.

Cidadania esta que, sendo defendida como uma das dimensões da formação,

[...] deve ser compreendida como a efetiva participação dos indivíduos na sociedade de que fazem parte e relaciona-se com o sentimento de pertencer à sociedade e de poder exercer efetiva e amplamente seus direitos. A formação cidadã é uma forma de transformar a realidade da sociedade em que vivemos, contribuindo para construção de uma sociedade mais justa, igualitária e fraterna (BERNARDES, 2020, p. 106).

Nesse amplo campo de atribuições da Educação Profissional, surgem dois grandes desafios para o Brasil: se o primeiro é o de formar profissionais devidamente qualificados e em número suficiente para atender à atual demanda do mercado de trabalho, o segundo diz respeito à construção, consolidação e implementação de políticas públicas destinadas à formação de professores para essa modalidade de educação.

É, em meio a essas demandas, que se insere a nossa pesquisa, situada no campo da formação docente para Educação Profissional e Tecnológica. A pesquisa objetiva elucidar três importantes aspectos no processo formativo: as políticas públicas destinadas à formação de docentes para a EPT, as iniciativas e condições oferecidas pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, com vistas ao suprimento da demanda de formação docente e, por fim, busca investigar o itinerário formativo e o nível de interesse pela formação pedagógica por parte dos docentes que atuam na Educação Profissional de nível técnico. Esses aspectos envolvem: o poder público, as instituições de ensino, de modo especial a Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, e, claro, os professores alvo dessas iniciativas e sujeitos da nossa pesquisa.

Ao introduzir o presente trabalho, desejamos, nessas primeiras linhas, externar resumidamente as inquietações que nos levaram a pesquisar a temática proposta, por meio de um estudo de caso em um *campus* do Instituto Federal do Espírito Santo.

O nosso projeto considera, no contexto de ampliação das demandas por esse profissional, os seguintes fatores: a legislação que trata da formação de pessoal docente para essa modalidade da educação básica, os conhecimentos necessários à

função docente, a maneira como se dá o ingresso do engenheiro¹ na carreira do magistério e como esse constrói sua identidade de professor, além da dificuldade desses em admitir a necessidade da formação pedagógica.

Apesar das limitações desses professores no seu cotidiano, em função da falta de formação adequada, é possível também perceber uma espécie de resistência desses profissionais em admitir a necessidade da formação pedagógica, uma vez que, para muitos, segundo nossa percepção, a formação de profissionais é um trabalho que só demanda conhecimento técnico.

Nessa perspectiva, buscamos investigar a legislação que trata da formação docente para a EPT, as ofertas de formação pedagógicas para esses profissionais no âmbito da Rede Federal e a existência de algum tipo de resistência à formação pedagógica por parte dos docentes.

Por se tratar de uma pesquisa cujo *locus* é a coordenadoria do curso técnico em eletromecânica do *campus* Cachoeiro de Itapemirim, acreditamos que o resultado desse trabalho possa apontar caminhos que contribuam, tanto no processo de seleção de servidores para o quadro docente do IFES, quanto com sugestões para discussão de políticas de formação docente para a Educação Profissional no âmbito Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

1.3 JUSTIFICATIVA

No primeiro decênio do século XXI, assistimos a um amplo debate que envolveu várias demandas da Educação Profissional, entre as quais destacamos a retomada do ensino médio integrado, a defasagem de profissionais e “a construção de uma sólida e articulada política nacional de formação de professores para a educação profissional e tecnológica” (MACHADO, 2008, p. 9). Tal debate possibilitou ao governo federal a leitura das necessidades de novas qualificações com base no mapeamento dos diversos arranjos produtivos locais, culminando na revogação do Decreto nº 2.208/1997 e sua substituição pelo Decreto nº 5.154/2004 e, por fim, a expansão da Educação Profissional através da criação dos Institutos Federais.

¹ No contexto geral identificamos os docentes da EPT como bacharéis, em referência aos profissionais não licenciados. No contexto específico do nosso *locus* de pesquisa, todos os sujeitos são engenheiros por formação.

Esse processo levou o governo do então Presidente Luiz Inacio Lula da Silva, a realizar o mais ambicioso plano de expansão da EPT já ocorrido no país, nas instituições da Rede Federal. A Lei 8.948/94, que limitava a expansão da oferta de educação profissional às parcerias com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais, e ainda lhes transferia a responsabilidade pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino, foi revogada, por meio da Lei nº 11.195/2005.

Posteriormente, foi aprovada a Lei 11.892/2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, pela qual foram criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Essas mudanças na legislação possibilitaram a implementação de 214 novas unidades de ensino entre os anos de 2003 e 2010. O Portal do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (CONIF²), revela que essa expansão elevou o número de unidades da referida rede para nada menos que 661 *campi*, em março de 2021, conforme dados que podem ser confirmados na Plataforma Nilo Peçanha³.

Paralelamente a esse plano, e com a mesma emergência, segue a necessidade de formar educadores, ou seja, formar professores com habilitação para docência na Educação Profissional. Embora essa modalidade de educação tenha grande influência no crescimento econômico do Brasil, dado o fato de ser a responsável direta pela formação de profissionais para os mais diversos segmentos e de haver políticas públicas para definir tanto o espaço formativo do seu corpo docente quanto à constituição de sua carreira, falta ainda a efetivação plena de tais políticas.

À espera de definições quanto a efetivação de políticas de formação docente, o ensino profissionalizante na Rede Federal vem sendo ofertado por profissionais que, embora sejam tecnologicamente qualificados, são admitidos e reconhecidos como professores pelo processo seletivo a que são submetidos, sem que haja exigência de formação pedagógica.

² Disponível em: <https://portal.conif.org.br/br/component/content/article/84-ultimas-noticias/2943-campanha>

³ Disponível em: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2019.html>.

A título de exemplificação, podemos citar os seguintes editais publicados pelo IFES: Edital nº. 67, de 31 de outubro de 2008⁴; Edital nº 05, de 17 de outubro de 2016, complementar ao edital nº 03, de 31 de agosto de 2016⁵, e ainda o Edital nº 04/2021, de 04 de março de 2021⁶. Sendo os primeiros referentes a concurso público de provas e títulos para o provimento de cargos efetivos de professor do ensino básico, técnico e tecnológico, na classe DI, enquanto o último teve como finalidade a contratação de professor substituto, destinado ao trabalho temporário.

Em todos os editais, se observa a oferta de vagas para professores da área técnica. Embora haja farto esclarecimento no que diz respeito ao perfil profissional exigido para cada vaga, não há nenhuma exigência de requisito quanto a sua formação pedagógica. A análise do processo seletivo nos revela que, para ser professor da área técnica e tecnológica na Rede Federal, basta ao profissional passar por um concurso público, em que é submetido a avaliações que envolvem etapas de provas escritas em determinadas áreas de conhecimento, além da aprovação de sua aula em uma prova de desempenho didático diante de uma banca que “o faz professor”, independente do seu conhecimento e formação pedagógica.

O cenário supracitado retrata o processo seletivo do corpo docente para as disciplinas técnicas do IFES e nos permite entender os motivos pelos quais esses profissionais compartilham entre si lutas e frustrações experienciadas em seu trabalho de mediação da aprendizagem e transposição didática. Embora essa deficiência seja um dos grandes problemas nessa modalidade de ensino, de modo geral, os docentes da EPT não priorizam a formação pedagógica.

Pelo contrário, parece haver em seu meio um posicionamento de resistência à formação pedagógica e valorização da falsa ideia de que aquele que sabe fazer, sabe também ensinar. Esse é um pensamento antifreiriano, que conceitua o ensinar como o ato simples de transferir conhecimento.

⁴ Disponível em: https://ifes.edu.br/internet_arquivos/Ingresso/Concurso_Publico/Professor/2008/2008_67/Edital_67_revisado4.pdf

⁵ Disponível em: https://www.ifes.edu.br/images/stories/files/concurso_publico/2016/2016-03/Edital05-2016QuadrodeVagas-Retificado1.pdf

⁶ Disponível em: <https://www.ifes.edu.br/images/stories/-publicacoes/processos-seletivos/substitutos-temporarios/2021/vitoria/2021-04/edital-4-2021-4-3.pdf>

Nesse contexto em que se justifica a crescente demanda de professores com adequada formação pedagógica, impulsionada pela expansão da Rede Federal, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. A Resolução CNE nº 6, de 20 de setembro de 2012 trata, no seu artigo 40, da questão da formação docente para essa modalidade.

A formação inicial para a docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio realiza-se em cursos de graduação e programas de licenciatura ou outras formas, em consonância com a legislação e com normas específicas definidas pelo Conselho Nacional de Educação. § 1º Os sistemas de ensino devem viabilizar a formação a que se refere o caput deste artigo, podendo ser organizada em cooperação com o Ministério da Educação e instituições de Educação Superior. § 2º Aos professores graduados, não licenciados, em efetivo exercício na profissão docente ou aprovados em concurso público, é assegurado o direito de participar ou ter reconhecidos seus saberes profissionais em processos destinados à formação pedagógica ou à certificação da experiência docente, podendo ser considerado equivalente às licenciaturas: I - excepcionalmente, na forma de pós-graduação *lato sensu*, de caráter pedagógico, sendo o trabalho de conclusão de curso, preferencialmente, projeto de intervenção relativo à prática docente; II - excepcionalmente, na forma de reconhecimento total ou parcial dos saberes profissionais de docentes, com mais de 10 (dez) anos de efetivo exercício como professores da Educação Profissional, no âmbito da Rede CERTIFIC; III - na forma de uma segunda licenciatura, diversa da sua graduação original, a qual o habilitará ao exercício docente (BRASIL, 2012a).

Como se observa, o instrumento legal aponta para inúmeras alternativas pelas quais esses profissionais possam cumprir os requisitos legais para o exercício da docência na Educação Profissional, entre os quais destacamos: cursos de graduação e programas de licenciatura, na forma de pós-graduação *lato sensu*, de caráter pedagógico, e ainda pelo reconhecimento total ou parcial dos saberes da docência através da Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada, rede essa que promove o reconhecimento formal de saberes do trabalhador.

No § 3º do mesmo artigo, a Resolução CNE nº 6 ainda estabelece que “O prazo para o cumprimento da excepcionalidade prevista nos incisos I e II, do § 2º deste artigo para a formação pedagógica dos docentes em efetivo exercício da profissão, encerrar-se-á no ano de 2020” (BRASIL, 2012a). Esse documento se constituiu em uma retomada determinante para a definição das questões que envolvem a formação docente da modalidade em foco. É importante destacar o fato de que a Resolução faz referência a profissionais que “estejam em efetivo exercício”. Logo, os

docentes que vierem a integrar o quadro docente da Rede Federal a partir de 2020 não estariam incluídos nessa determinação, cabendo, portanto, aos que ingressarem na carreira docente depois desse prazo, possuírem a referida formação.

Contudo, um aspecto preocupante é o que traz a Medida Provisória nº 746, publicada em setembro de 2016, que, na contramão da legislação vigente e contra o debate que norteia a formação do professor da educação básica, admite a presença de profissionais com notório saber para o trabalho docente do eixo V – formação técnica e profissional, ainda que este não possua formação pedagógica.

Entendemos que a admissão de profissionais com notório saber para exercer a função docente é uma alternativa que, além de anular os esforços dos que buscam a qualificação, também contribui para a desqualificação de professores na medida em que dispensa a formação pedagógica, pois o caminho percorrido durante uma licenciatura envolve conhecimentos específicos: pedagógicos, didáticos e de especificidade de cada disciplina. Ou, como defende Libâneo:

A formação do professor abrange, pois, duas dimensões: a *formação teórico-científica*, incluindo a formação acadêmica específica nas disciplinas em que o docente vai especializar-se e a formação pedagógica, que envolve os conhecimentos da Filosofia, sociologia, História da Educação e da própria Pedagogia que contribuem para o esclarecimento do fenômeno educativo no contexto histórico-social; a *formação técnico prática*, visando à preparação profissional específica para docência, incluindo a Didática, as metodologias específicas das matérias, a psicologia da Educação, a pesquisa educacional e outras (2006, p. 27).

1.4 PERGUNTAS DE PESQUISA

Diante do quadro provocativo apresentado na justificativa, considerando as necessidades de formação pedagógica, a aparente resistência dos docentes a essa formação e às contradições legais, apresentaremos, para nortear os objetivos da pesquisa, as seguintes perguntas:

- Em que medida existem resistências à formação pedagógica por parte de docentes da área técnica do *Campus* do Instituto Federal do Espírito Santo e como esses docentes percebem a formação pedagógica para a docência nessa área? E, caso já tenham realizado a formação, pressionados pelo prazo legal,

como ela se deu? Os sujeitos percebem se essa formação contribuiu de algum modo para sua prática docente?

- Quais as relações existentes entre os propósitos de estudos dos professores da área técnica com a sua função docente, e em que medida há interesse em uma formação pedagógica para o exercício da docência?
- Quais as razões da possível resistência à formação pedagógica entre os docentes da área técnica, sujeitos dessa pesquisa? Que iniciativas estão sendo tomadas pelo IFES no sentido de promover a formação pedagógica dos professores que atuam na área técnica, de modo a habilitá-los legalmente e melhor qualificá-los para o exercício da docência?

Considerando essas perguntas de pesquisa propomos para o presente trabalho os objetivos que se seguem.

1.5 OBJETIVOS

1.5.1 Objetivo geral

Investigar, no campo de formação de docentes para EPT, se, em meio às iniciativas e condições de ofertas no âmbito da Rede Federal, há elementos que evidenciem de alguma forma resistências à formação pedagógica por parte dos docentes da área técnica de um *campus* do Instituto Federal do Espírito Santo.

1.5.2 Objetivos Específicos

- Identificar as ações institucionais no âmbito do IFES que se relacionam com a questão da formação pedagógica, seja como formação em serviço ou como requisito de ingresso na carreira do magistério;
- Investigar, através das relações existentes entre os propósitos de estudos dos professores da área técnica com a sua função docente, em que medida há interesse em uma formação pedagógica para o exercício da docência;
- Descrever, na perspectiva dos professores da área técnica que passaram pela formação pedagógica, de que maneira ela contribui na sua prática docente.

- Analisar as razões que levaram os docentes da área técnica a se submeterem à formação pedagógica;
- Identificar as razões de possíveis resistências à formação pedagógica entre os docentes da área técnica, sujeitos dessa pesquisa.

1.6 ESTRUTURA METODOLÓGICA

1.6.1 Do lócus da pesquisa

O Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), *locus* dessa pesquisa, tem como missão “promover Educação Profissional, científica e tecnológica pública de excelência, integrando de forma inovadora o ensino, a pesquisa e a extensão para construção de uma sociedade democrática, justa e sustentável” (PDI, 2019/2024, p. 15). O IFES é o resultado da união de quatro antigas instituições federais de educação: Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo (CEFETES), Escola Agrotécnica Federal de Alegre, Escola Agrotécnica Federal de Colatina e Escola Agrotécnica Federal de Santa Teresa, as quais se integraram em estrutura única. A história dessas instituições é de origem centenária, projeto iniciado em 1909 por Nilo Peçanha, sob o nome de Escola de Aprendizes Artífices do Espírito Santo.

O IFES foi criado em 2008, juntamente com outros 37 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no país, através da Lei nº 11.892, sancionada pelo, então, Presidente Lula. No ano de sua criação a instituição já contava com 12 unidades. A partir de então, sua rede foi sendo ampliada, bem como a sua oferta de Educação Profissional e Tecnológica, tornando-se referência em educação na sociedade capixaba.

Atualmente, o Instituto conta com 23 *campi* em funcionamento, incluindo o Centro de Referência em Formação e em Educação a Distância (CEFOR) e mais 49 pólos de educação a distância, permitindo que a instituição esteja presente em todas as microrregiões capixabas em busca do cumprimento de sua missão.

Ofertando educação gratuita e de qualidade em todos os níveis, o Instituto Federal do Espírito Santo atende a mais de 36 mil alunos matriculados em cerca de

100 cursos técnicos, 60 cursos de graduação, 10 especializações, 11 mestrados e 1 doutorado profissional.

Nossa pesquisa tem como *locus* específico a coordenadoria de eletromecânica do *campus* do IFES em Cachoeiro de Itapemirim, localizado na Rodovia Engenheiro Fabiano Vivácqua, 1568, Morro Grande, Cachoeiro de Itapemirim, Espírito Santo, CEP. 29.311-970.

Construída em localidade rural, essa unidade teve a sua história de implantação iniciada na década de 1980, ainda no contexto das Escolas Técnicas Federais. Entrou em funcionamento efetivo em 2005/2, ofertando os cursos Técnico de nível médio, em Eletromecânica, e Técnico em Rochas Ornamentais, sendo esse último inédito no Brasil.

Atualmente, o *campus* Cachoeiro oferece os seguintes cursos: Ensino Médio integrado à Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Eletromecânica e em Informática, Cursos Técnicos Concomitantes/Subsequentes em Eletromecânica, Informática e Mineração, Cursos de Graduação em Engenharia Mecânica, Engenharia de Minas, Bacharelado em Sistemas de Informação, Licenciatura em Matemática e Licenciatura em Informática (EaD) e Cursos de Pós-Graduação Lato sensu, sendo ofertados Tecnologias de Produção de Rochas Ornamentais, Ensino de Ciências Naturais, com ênfase em Química e Física, e Práticas Pedagógicas para professores (EaD).

Com base nas informações da Coordenadoria de Registros Acadêmicos (CRA) e da Coordenadoria Geral de Gestão de Pessoas (CGGP), o *campus* Cachoeiro de Itapemirim tem um quantitativo de 2.440 alunos com matrícula ativa (números de setembro de 2022) e seu quadro de docentes EBTT totaliza 98 professores. Dos 84 efetivos, 5 são especialistas, 49 mestres e 30 doutores. Dos 14 substitutos, 2 não possuem pós-graduação, 8 são especialistas, 3 possuem título de mestre e 1 de doutor.

1.6.2 Da caracterização da pesquisa

Considera-se que o objetivo geral dessa pesquisa seja investigar, no campo de formação de docentes para EPT, se, em meio as iniciativas e condições de ofer-

tas no âmbito da Rede Federal, há elementos que evidenciem, de alguma maneira, resistências à formação pedagógica por parte dos docentes da área técnica de um *campus* do Instituto Federal do Espírito Santo. A partir desse objetivo, buscamos verificar as ofertas de formação docente na Rede Federal, as iniciativas do IFES voltadas para essa finalidade e, por fim, identificar possíveis resistências, entender suas razões e como esses docentes percebem a formação pedagógica para o professor da área técnica. Optamos por uma abordagem qualitativa, através de estudo de caso, em função da necessidade de aprofundamento que essa temática nos impõe.

O estudo de caso, segundo Gil (2009, p. 54), consiste "no estudo exaustivo e profundo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento". Para Prodanov e Freitas (2013, p. 60), o estudo de caso:

É um tipo de pesquisa qualitativa e/ou quantitativa, entendido como uma categoria de investigação que tem como objeto o estudo de uma unidade de forma aprofundada, podendo tratar-se de um sujeito, de um grupo de pessoas, de uma comunidade etc. São necessários alguns requisitos básicos para sua realização, entre os quais, severidade, objetividade, originalidade e coerência.

1.6.3 Da técnica de coleta de dados

Para atender nossa proposta metodológica, realizamos os procedimentos de coleta de dados em duas etapas: na primeira, analisamos alguns documentos públicos do Instituto Federal do Espírito Santo e da Rede Federal. Sobre a pesquisa documental, afirmam Marconi e Lakatos:

A característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias. Estas podem ser feitas no momento em que o fato ou fenômeno ocorre, ou depois (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 174).

Entre esses documentos, consultamos três projetos pedagógicos de cursos dos programas de formação de professores em nível de pós-graduação: aperfeiçoamento, especialização e mestrado, respectivamente ofertados tanto pela Rede Federal quanto pelo IFES; analisamos editais para oferta de formação tanto na Rede Federal quanto no IFES; consultamos diversos portais de outros Institutos integrantes da Rede Federal para nos certificarmos da presença desses programas

de formação, bem como do quantitativo de oferta; analisamos também os editais que orientam o processo seletivo para docentes dessa área, visto que eles estabelecem os requisitos para o ingresso na carreira do magistério para esses profissionais.

Na segunda etapa de coleta de dados, usamos a técnica de entrevista, que, segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 197), “Trata-se, pois, de uma conversação efetuada face a face, de maneira metódica; proporciona ao entrevistado, verbalmente, a informação necessária”. Prosseguem as autoras afirmando que, “[...] alguns autores consideram a entrevista como o instrumento por excelência da investigação social” (p. 197).

Entre os diversos tipos de entrevista, optamos pela entrevista não estruturada. Esse modelo de entrevista é mais flexível, o entrevistador tem liberdade de repetir ou esclarecer perguntas, formulá-las de maneira diferente a fim de garantir a compreensão do sujeito entrevistado. Segundo as mesmas autoras:

O entrevistador tem liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada. É uma forma de poder explorar mais amplamente uma questão. Em geral, as perguntas são abertas e podem ser respondidas dentro de uma conversação informal (MARCONI; LAKATOS 2003, p. 197).

Esta etapa da coleta de dados atingiu 90% dos 10 docentes lotados na coordenação de eletromecânica, *locus* específico da nossa pesquisa. As entrevistas tiveram um tempo médio de 50 minutos e foram realizadas no período de 01 a 14 de julho de 2022, conforme a disponibilidade de horário e em local previamente agendado com cada docente no interior do próprio *campus*.

Uma vez definida a técnica de coleta de dados e os sujeitos da pesquisa, elaboramos o roteiro da entrevista a partir de questões que se voltam para os objetivos dessa pesquisa, tendo como diretriz os objetivos específicos que nos motivam e nos orientam a fazê-la. As entrevistas foram realizadas conforme agendamento prévio, não havendo qualquer intercorrência. Após a coleta de dados, os mesmos foram transcritos e arquivados para análise.

1.6.4 Da análise dos dados

Após a análise documental, procedemos com a análise das entrevistas, as quais haviam sido gravadas e transcritas. Utilizamos para essa fase a Análise do Discurso de linha francesa (AD) como base teórico-metodológica. Nos apropriamos da noção de sujeito e sentidos como parâmetros de interpretação dos dados, onde os sentidos estabelecidos nas produções verbais dos sujeitos entrevistados são questionados por meio do discurso dos 10 docentes. Haja vista ser o enunciado um dos importantes elementos da AD, analisaremos como se materializam as possíveis “resistências” nos discursos produzidos pelo sujeito professor nessas materialidades enunciativas.

A Análise do Discurso da chamada Escola Francesa (AD) surge no cenário da intelectualidade francesa, na década de 1960, como reação a duas fortes tendências em destaque no campo da linguagem, a saber: o estruturalismo e a gramática gerativa transformacional. Para Fernandes:

Analisar o discurso é fazer com que desapareçam e reapareçam as contradições; é mostrar o jogo que nele elas desempenham; é manifestar como ele pode exprimi-las, dar-lhes corpo, ou emprestar-lhes uma fugidia aparência. [...] Quando recorremos a um dicionário, fazemo-lo para verificar o significado de dada palavra, pois o significado já está posto, é imanente; porém, em se tratando de Análise do Discurso, nega-se a imanência do significado uma vez que interessam os sentidos produzidos em decorrência da inscrição socioideológica e histórica dos sujeitos envolvidos (2008 p. 56, 57).

A AD não se prende a regras e à gramática, não privilegia só o conteúdo, tampouco considera o sujeito dono absoluto do dizer. É esta teoria que nasceu a partir da proposta pecheutiana de fundir a língua, o sujeito e a história vão além do que está dito, observando os fatores históricos sociais que estão constituídos em um discurso, bem como dos diversos elementos nele presentes, entre os quais destacamos: a ideologia, os efeitos de sentido, a memória discursiva, as condições de produção e o sujeito. Ela teve marco inaugural no ano de 1969, com a publicação de Michel Pêcheux intitulada Análise Automática do Discurso (AAD), seguida do lançamento da importante revista *Langages*, organizada pelo linguista e lexicólogo Jean Dubois.

Enquanto **a análise** de conteúdo atravessa o texto procurando nele o sentido, a AD – a palavra em movimento – estabelece o contraponto ao considerar o texto na sua opacidade significativa, ou mesmo sua múltipla possibilidade significativa. Para Orlandi, a AD “visa compreender como os objetos simbólicos produzem sentidos, analisando assim os próprios gestos de interpretação que ela considera como atos no domínio simbólico, pois eles intervêm no real do sentido” (ORLANDI, 2009, p. 26).

Segundo essa nova maneira de pensar o discurso, os sentidos podem se deslocar ou ressignificar conforme a época ou mesmo o contexto histórico/ideológico em que circulam, possibilitando que uma mesma frase ou palavra tenham significados distintos se analisados em momentos, contextos ou épocas diferentes.

Para Fernandes “Discurso, não é a língua, nem texto, nem a fala, mas necessita de elementos lingüísticos para ter uma existência material. Referimo-nos a aspectos sociais e ideológicos impregnados nas palavras quando elas são pronunciadas” (2018, p. 12). Procura-se compreender os sentidos produzidos pelos sujeitos interpelados social, ideológica e historicamente. A base da AD é constituída por três áreas de conhecimento, a saber: a linguística de Saussure, o marxismo de Althusser e a psicanálise de Lacan.

Segundo Orlandi (2009, p. 59) “A análise de Discurso não procura o sentido ‘verdadeiro’, mas o real do sentido em sua materialidade linguística e histórica”. Sendo assim, a construção teórica da AD recortou o real da linguística, o real da história e o real do inconsciente, articulando-os entre si e formando um novo objeto de estudo.

Esse processo de significação relaciona o sujeito e o sentido na língua através da história. Os estudos de Fernandes (2008) apontam que o projeto de Michel Pêcheux de elaboração nesse campo disciplinar configura-se, basicamente, em três épocas que se distinguem. No entanto, essas três épocas não se definem precisamente por uma divisão cronológica, refletindo revisões conceituais que constituem o aparato teórico e metodológico desse campo do saber, onde o primeiro momento da Análise do Discurso foi pensado como uma exploração metodológica de uma noção de maquinaria discursiva. Nela o sujeito foi tratado como assujeitado, não obstante sob a ilusão de ser a fonte do discurso; o segundo momento apresenta a noção de

formação discursiva; e, por fim no terceiro momento operou-se a desconstrução da noção de maquinaria discursiva fechada (FERNANDES, 2008).

A escola brasileira de Análise do Discurso desenvolveu-se de maneira diferente da escola francesa. No entanto, seus fundamentos teóricos têm como base a obra do francês Michel Pêcheux, sobre o qual muito se fala ainda hoje. Segundo Fernandes (2008, p. 81), “no Brasil, os estudos nesse campo disciplinar ganharam abrangência a partir dos anos 1980, promovendo um embate teórico no interior da Lingüística”.

Embora tenha sofrido grande influência do regime militar, no período de 1964 até meados da década de 1980, o enfraquecimento daquele regime ensejou o desenvolvimento desses estudos que, diferentemente da França, não separa a análise de texto da oralidade. “Os percursos da Análise do Discurso, na França e no Brasil, são marcados por irrupções e deslocamentos que se colocam no interior dessa disciplina, e caracteriza suas movências e rupturas”, analisa Fernandes (2008, p. 86).

Segundo Orlandi (2009, p. 77), a Análise de Discurso é um processo que se faz em três etapas, a saber “passagem da superfície linguística para o objeto discursivo; passagem do objeto discursivo para o processo discursivo; constituição dos processos discursivos e formação ideológica”.

Contudo, essas etapas sucedem a constituição, a delimitação e o estabelecimento do *corpus*⁷, essas ações obedecem a critérios teóricos em face do material que se dispõe e do ponto de vista de quem organiza esse material. *Corpus* é entendido como um conjunto de sequências discursivas que estão alinhadas aos objetivos da pesquisa.

1.6.5 Dos sujeitos da pesquisa

Nosso projeto de pesquisa foi apresentado ao CEP da Universidade Federal do Triângulo Mineiro sob a identificação CAAE 59152022.8.0000.5154, sendo aprovado pelo Parecer 5.487.433, de 24 de junho de 2022. Munidos com os documentos do CEP, da carta de anuência do *campus* Cachoeiro de Itapemirim e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, passamos à fase de agendamento das

⁷ Uma coletânea, ou reunião de textos ou documentos sobre um assunto ou tema.

entrevistas. Esta etapa da coleta de dados atingiu 90% dos 10 docentes lotados na coordenação de eletromecânica.

Buscando delimitar mais o universo da pesquisa e, ao mesmo tempo, fazer um recorte mais preciso da realidade, elegemos como sujeito da pesquisa o corpo docente da área técnica do curso técnico em eletromecânica, ofertado pelo Instituto Federal do Espírito Santo no *campus* Cachoeiro de Itapemirim.

Convém destacar aqui a solicitude dos colegas da coordenação do curso de eletromecânica em aceitar prontamente o nosso convite, de assinar o TCLE, além de se colocar à disposição para esclarecimentos posteriores que se fizessem necessários. Trata-se de um grupo de 09 professores, todos do sexo masculino⁸. Para manter o anonimato os mesmos serão citados nessa pesquisa por pseudônimos que correspondem aos nomes dos apóstolos de Jesus de Nazaré: Pedro, André, Tiago, João, Filipe, Bartolomeu, Mateus, Tomé e Zelote, respectivamente.

De acordo com seus depoimentos, os sujeitos da nossa pesquisa têm os seguintes perfis de formação: um docente é graduado em engenharia de telecomunicações, especialista em EJA e mestre em educação; três são graduados em engenharia elétrica – entre os quais, um tem especialização em Práticas Pedagógicas, enquanto outro é mestre em educação matemática; cinco são graduados em engenharia mecânica, sendo que um deles é licenciado em física, outro é especialista em ensino superior, enquanto os outros três possuem especialização em práticas pedagógicas. Oito desses docentes são servidores do quadro efetivo do IFES, todos possuem experiência anterior no ensino profissionalizante, somente um deles está há menos de 10 anos em efetivo exercício do magistério no IFES, enquanto apenas um docente tem contrato temporário e pequena experiência no ensino.

⁸ A questão de gênero aqui colocada, não é uma escolha, de fato todos os professores da área técnica da coordenação de Eletromecânica do *campus* Cachoeiro de Itapemirim são do sexo masculino.

CAPÍTULO II: A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NA PERSPECTIVA DE FORMAÇÃO OMNILATERAL

Considerando que a nossa temática de pesquisa se relaciona diretamente com a Educação Profissional e Tecnológica, buscaremos contextualizar historicamente esse campo de formação no Brasil, uma modalidade de educação que tem sido

[...] historicamente influenciada por diferentes concepções de formação, dentre elas a que defende uma formação voltada para atender aos anseios dos arranjos produtivos, ao modelo de desenvolvimento econômico, implicando em uma formação tecnicista com foco no mercado de trabalho; ou a que almeja uma formação profissional humanista, unitária ou na perspectiva da politecnia, com foco na formação integral do trabalhador. Essas contradições se apresentam em toda a história da EPT no Brasil e a sua defesa, adesão e/ou comprometimento e definição através de políticas públicas ou de governo estão em constante mutação (AFONSO; GONZALEZ, 2016, p. 719).

No entanto, consideramos que haja fartura de materiais e pesquisas⁹ que, no nosso entendimento, permitem clara compreensão do processo histórico de desenvolvimento dessa modalidade de educação no Brasil. Diante disso, optaremos aqui por um recorte que contemple especificamente a Educação Profissional e Tecnológica em uma perspectiva de formação omnilateral. Nesse processo histórico de busca pela formação integral, nos deparamos com a marca perene do assistencialismo se constituindo como base de sustentação do dualismo na EPT.

⁹ Alguns materiais que evidenciam o processo histórico de desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil: a) RAMOS, Marise. História e política da Educação Profissional. Curitiba, PR: Instituto Federal do Paraná, 2014. Disponível em: <https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/05/Hist%C3%B3ria-e-pol%C3%ADtica-da-educa%C3%A7%C3%A3o-profissional.pdf>; b) MEC. Histórico da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/68731-historico-da-educacao-profissional-e-tecnologica-no-brasil>, Acesso em: 09 de nov.2021; c) VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski. JÚNIOR, Antonio de Souza. A Educação Profissional no Brasil. *Revista Interações*, vol. 12 n.º 40, 152-169, jan.2017. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/10691>. Acesso em 09 de nov.2021. d) SUETH, José Candido Rifan et al. A Trajetória de 100 anos dos eternos titãs: da Escola de Aprendizes Artífices ao Instituto Federal. Vitória, ES: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, 2009. e) PEIXOTO, Edson Maciel. Políticas públicas de educação profissional e tecnológica: a influência dos princípios de gestão democrática nas deliberações do CEFET-MG. Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília, 2009. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/4234>. Acesso em 26 de set. 2022.

2.1 FORMAÇÃO INTEGRAL, POLITÉCNICA OU OMNILATERAL

Omnilateral é um termo que vem do alemão “*allseitig*” (“versátil ou por todos os lados” na tradução em português)¹⁰ é um vocábulo fartamente encontrado na obra de Marx, pelo qual ilustra seu ideal formativo de homem completo, que compreende os aspectos físico, tecnológico, humanista e científico. Segundo Chisté (2017, p. 86), o filósofo alemão o teria “utilizado pela primeira vez nos *Manuscritos de 1844*”.

Muito embora a omnilateralidade enquanto concepção alargada de educação tenha sido pensada no contexto de uma sociedade socialista, onde a relação trabalho educação se encontra em uma perspectiva diferente dos países capitalistas, entendemos que é possível avançar em sua direção a partir da politecnicidade¹¹ e da formação integrada. Moura (2015, p.1061), ao analisar a obra de Marx, entende que, para o pensador alemão, “politecnicidade ou instrução politécnica é parte da formação integral, não é sinônimo dela, [...]” sendo pela formação politécnica que se daria a formação intelectual, física e tecnológica, o que sugere que o conceito de politecnicidade possa abarcar a ideia de formação humana integral.

Ramos (2014), ao articular os conceitos de formação humana integral e integração, reconhece que esse primeiro é tão amplo que seja capaz de abrigar em si todas as dimensões da vida, por isso vê esse modelo formativo como um caminho que conduz à omnilateralidade.

Assim sendo defendemos que o conceito de **formação humana integral** sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Assim, o conceito de **integração**, usado para definir uma forma de oferta da educação profissional articulada com o ensino médio, qual seja, o de natureza filosófica expressa uma concepção de **formação humana**, com base na integração de **todas as dimensões** da vida no processo educativo, visando à **formação omnilateral** dos sujeitos (RAMOS, 2014, p. 94, grifo nosso).

¹⁰ Tradução extraída do Dicionário alemão/português. <https://dict.leo.org/>

¹¹ Trazendo, do ponto de vista etimológico, a ideia de “muitas técnicas”, esse conceito de politecnicidade que sugere o domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas, foi introduzido na história da educação brasileira, nos anos 1980, em meio a discussões que buscavam uma formação básica capaz de superar a dualidade entre cultura geral e cultura técnica.

O debate que envolve os conceitos de formação integral, formação politécnica e formação omnilateral tem gerado polêmica, tanto do ponto de vista etimológico quanto semântico. Buscando minimizar tal polêmica, Moura (2015, p. 1065) opina: “Parece-nos que Nosella diverge do uso do termo politécnia, e não da ideia de formação humana integral que tenha o trabalho como princípio”.

Moura (2013, p. 707), ao discutir sobre o Ensino Médio Integrado como possibilidade de travessia para a formação integral, toma como referência as obras de Marx & Engels, Manacorda e Gramsci, análise em que procura demonstrar a compatibilidade desses termos, onde: “politécnicia em seu sentido pleno - entendida como sinônimo de formação humana integral ou omnilateral e compatível com o conceito gramsciano de escola unitária”.

Dois anos mais tarde, o professor do IFRN, ao discutir sobre a formação humana, volta a mostrar o seu entendimento de que os termos são compatíveis, partindo “do pressuposto de que o objetivo a ser alcançado, na perspectiva de uma sociedade justa, é a formação omnilateral, integral ou politécnica” (MOURA, 2015, p. 1057) Seus argumentos buscam mostrar que “Ao tratar de educação intelectual, física e tecnológica, Marx está claramente sinalizando para a formação integral do ser humano, ou seja, uma formação omnilateral” (MOURA, 2015, p. 1060).

Em estudo semelhante envolvendo esses conceitos, Ciavatta (2014, p. 188) considera que “não se trata de sinônimos, mas de termos que pertencem ao mesmo universo de ações educativas quando se fala em ensino médio e em Educação Profissional”, muito embora a politécnicia represente uma proposta de formação mais aplicável à realidade da sociedade capitalista, enquanto a omnilateralidade se coloque como um alvo mais distante.

Evitando entrar na polêmica do conceito, Ciavatta (2014, p. 189) busca valorizar “o sentido da união estudo e trabalho, do conhecimento e da prática para uma outra sociedade, para a superação da divisão social do trabalho”, ideias que estão presentes tanto em educação politécnica como em educação tecnológica. A autora ainda aponta algumas escolas de engenharia e formação humana cujos nomes foram inspirados nesse modelo de formação. Para ela:

O termo omnilateral é também carregado de um sentido político, emancipatório no sentido de superar, pela educação, a divisão social do trabalho en-

tre trabalho manual e trabalho intelectual, e formar trabalhadores que possam ser, também, dirigentes (CIAVATTA, 2014, p. 190).

Ao analisar a pedagogia em Marx, Mário Manacorda resgata o pensamento do filósofo alemão sobre a formação omnilateral: trata-se de “um desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos, das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação” (MANACORDA, 2007, p. 87). Pedagogicamente, essa proposta exigia a união do ensino intelectual com o trabalho físico, os exercícios ginásticos e a formação tecnológica.

Muito embora a obra de Marx careça de um texto voltado exclusivamente para a educação, a análise dos elementos pedagógicos encontrados em sua obra aponta para a ideia de educação politécnica, ou tecnológica, como potencial instrumento de transformação social capaz de possibilitar a formação do cidadão mais completo. Na mesma obra, Manacorda traz à luz a ideia marxiana de que “o indivíduo não pode desenvolver-se omnilateralmente se não há uma totalidade de forças produtivas, e uma totalidade de forças produtivas não pode ser dominada e não ser pela totalidade dos indivíduos livremente associados” (MANACORDA, 2007, p. 88).

No pensamento marxiano o caminho da humanidade que a levará à conquista de uma capacidade omnilateral passa por deixar a divisão arbitrária do trabalho e seguir de maneira consciente e voluntária, tomando decisões que envolvam uma variedade de ocupações produtivas em que ciência e trabalho coincidem sem ter o fim em si mesmo, conferindo ao homem autonomia e satisfação plena. A isso Marx denomina de passagem do reino da necessidade para o reino da liberdade, onde o homem desfruta de liberdade de escolher. Quando o sistema educativo oferece ao homem apenas a educação que o leva à aprendizagem do que lhe é necessário para atender as demandas da classe dominante, ela o mantém preso ao reino da necessidade.

A omnilateralidade se coloca como horizonte que busca integrar não somente a ciência e a técnica ao desenvolvimento do homem em todas as suas dimensões e potencialidades, mas também o desenvolvimento dos homens todos, superando as contradições e os conflitos de classe, em busca do pleno desenvolvimento do ser humano.

Buscando não esgotar, mas tão somente delimitar a discussão em torno desse conceito, podemos nos apropriar das palavras conclusivas desse educador italiano:

A omnilateralidade é, portanto, a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho (MANACORDA, 2007, p. 90).

Retomando os pensamentos de Moura (2013) e Ciavatta (2014), observamos que os autores tanto defendem que haja compatibilidade dos termos ensino integrado, politécnica, educação omnilateral, quanto admitem seu emprego genérico no universo de ações educativas, haja vista a presença neles, tanto da ideia do todo em seu aspecto quantitativo, quanto da ideia de conjunto no sentido de integração, o que, em síntese, pode ser encontrado nos pensamentos de Marx e Gramsci.

A partir desse entendimento, consideramos que a educação tecnológica ou politécnica e o ensino integrado sejam instrumentos adequados para se fazer a integração das dimensões do trabalho, ciência, cultura e tecnologia e, portanto, promover o avanço da educação em direção a formação omnilateral de maneira especial pela via do Ensino Médio Integrado.

2.2 APROXIMANDO-SE DO IDEÁRIO¹² MARXIANO DE FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL POR MEIO DE OUTROS PENSADORES

Por entender que a formação humana integral não seja algo novo, apresentaremos a seguir alguns exemplos de concepção de educação nos pensamentos de Comênio, Pestalozzi e Gramsci, que, independente dos seus propósitos primários, dos conceitos, culturas e de seus posicionamentos políticos, acabam convergindo em algum ponto com o ideário de formação omnilateral defendida por Karl Marx.

É digno de nota que esses pensadores no seu afã de promover de maneira ampliada a formação humana, buscaram e obtiveram êxito em reunir em suas estra-

¹² Ideário aqui remete ao conjunto das principais ideias do filósofo Karl Marx a respeito da sua concepção de formação omnilateral.

tégias de ensino as capacidades físicas, emocionais, devocionais, afetivas e intelectuais dos seus educandos, virtudes essas que foram associadas a cultura e a tecnologia em busca de promover a autonomia dos sujeitos.

Não é por outra razão, senão pela influência que exerceram sobre os educadores brasileiros, que esses nomes foram escolhidos para integrar a seleta lista da coleção *Grandes Educadores*¹³ publicada pelo Ministério da Educação em 2010.

Jan Amós Comênio¹⁴, teve sua trajetória marcada pela luta contínua para implementar sua proposta de educação pública, gratuita e integral. Segundo Piaget (2010), “esse metafísico que sonhava com um conhecimento integral contribuiu efetivamente, escrevendo *Didática magna*”. Na mais conhecida de suas obras, Comênio defendia que cada escola pública deveria ser:

I - Um sanatório (sic) público onde os educandos seriam instruídos a ter uma vida saudável; II - Um ginásio público para o seu desenvolvimento através de atividades físicas; III - Um centro público de iluminação, onde as mentes fossem esclarecidas com a luz da ciência; IV - Um parlatório público para o ensino da oratória; V - Um laboratório público onde pudessem desenvolver a disciplina para o trabalho; VI - Uma oficina pública de virtudes onde cada educando aprendesse a exercitar as suas virtudes morais; VII - Uma imagem do Estado, ou um Estado em miniatura para que todos aprendessem a submissão e a liderança; VIII - Finalmente a escola deveria ser uma imagem da igreja, onde todos seriam ensinados sobre o conhecimento de Deus (PIAGET, 2010, p. 114, 115).

Esse conceito de inteireza abrangeria também a questão do tempo integral para que os educandos coabitasse, ou, pelo menos convivessem durante todo o dia (PIAGET, 2010, p. 119).

Johann Pestalozzi¹⁵, um educador que revolucionou a educação ao defender e implementar a necessidade de um desenvolvimento infantil mais humanista e afetivo, tendo como complemento o apoio familiar, foi também um dos primeiros a pensar na libertação e autonomia do povo através da educação e da agricultura.

¹³ Acesso a lista dos autores que integram a coleção.

Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7461-composicao-kits-240111&category_slug=janeiro-2011-pdf&Itemid=30192

¹⁴ Jan Amós Comênio (1592 -1670), foi mestre, cientista, escritor e integrante da classe eclesiástica. Nasceu na Morávia, atual República Checa. Tendo sido educado dentro de um padrão de estrita humildade, singeleza, princípios inflexíveis e devotos, ele nutria como pastor protestante um grande sonho de regeneração social.

¹⁵ Johann Heinrich Pestalozzi (1746 -1827), nasceu em Zurique, na Suíça. Suas ideias fluem da mesma corrente de pensamento que inclui Johann Friedrich Herbart, Maria Montessori, John Dewey e, mais recentemente, Jean Piaget.

Pestalozzi, como primeiro educador social da história, defendia a educação integral envolvendo os aspectos: moral (o coração), intelectual (a mente) e prático (as mãos), os quais seriam desenvolvidos pela religião, pela instrução e pela utilização de instrumentos respectivamente. Tendo, portanto, a linguagem como fundamento do conhecimento e/ou da instrução, considerava que:

O saber puramente verbal e memorístico não é autêntico saber, o qual estriba na compreensão das coisas e de suas relações. [...] Isto se entende melhor se recordamos que Pestalozzi preconiza a primazia da educação sobre a instrução, e do “saber fazer” sobre o “saber”. [...] advoga por uma educação integral que forme por sua vez o coração, a cabeça e a mão; com o qual a educação escolar é um complemento da educação doméstica e uma preparação à educação que irá dando a vida (SOËTARD, 2010, p. 91).

Pestalozzi nutria “o grande sonho de refazer uma humanidade autônoma” (SOËTARD 2010, p. 13), autonomia que pode ser vista como o produto final da formação integral.

A Escola Unitária, ou de formação humanística de cultura geral, defendida pelo italiano Antônio Gramsci¹⁶, “deveria se propor à tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa” (MOURA, 2013).

Ao buscar superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual e incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, com objetivo de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos, esse modelo de escola, que tem na sua base o trabalho como princípio educativo, vai ao encontro da formação humana integral, onde seriam criados os valores fundamentais do humanismo, autodisciplina intelectual, responsabilidade, autonomia e emancipação, que nas palavras de Ciavatta (2008, p. 54), se referem ao sentido onde, se “supõe que o ser humano seja sujeito artífice de seu próprio agir”.

¹⁶ Antonio Gramsci (1891-1937), nasceu em Ales, Sardenha, Itália. Foi ativista político, jornalista e intelectual, um dos fundadores do Partido Comunista da Itália. Condenado pelo fascismo de Mussolini, Gramsci passou o resto de sua vida na prisão. Mesmo submetido a maus tratos, Gramsci foi capaz de produzir uma grande obra intitulada “Cadernos do Cárcere”, que reúne uma revisão original do pensamento de Marx, no sentido histórico e com tendências a modernizar o legado comunista e adaptá-lo às condições da Itália.

Se, na busca de uma formação inteira para o homem, Comênio propôs uma escola capaz de desenvolver os aspectos físico, cultural, científico, moral, espiritual e o senso de responsabilidade do educando, Pestalozzi buscava desenvolver a mente, a moral e as habilidades práticas, enquanto a proposta de Gramsci complementarmente priorizava a ciência, o trabalho e a cultura.

Tanto Pestalozzi como Gramsci reprovavam o saber puramente memorístico, mas defendiam um modelo de educação que pudesse contribuir continuamente com o desenvolvimento da capacidade de compreensão da totalidade social do homem.

Ao considerar essa perspectiva de formação encontrada nas escolas de Comênio, Pestalozzi e Gramsci, observamos que, de algum modo, elas se opõem à formação **unilateral**, buscando uma formação crítica, autônoma e consciente da realidade e, por consequência, transformadora.

Tal perspectiva de formação muito se identifica com a ideia freiriana de educação libertadora, onde a consciência crítica – representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica – instrumentaliza o educando a fazer uma autêntica análise de causas e circunstâncias (FREIRE, 1967, p. 113), pois segundo esse educador, “é próprio da consciência crítica a sua integração com a realidade”.

Esse viés transformador se opõe àquela condição provocada pela educação de formação parcial, originada do dualismo escolar, da divisão social do trabalho, do seu caráter tecnicista e fragmentado que gera alienação, uma vez que está a serviço do capitalismo.

A nossa análise busca evidenciar a presença de diversos elementos característicos das escolas supracitadas, cujas práticas pedagógicas lhes permitem se aproximar do ideário marxiano de formação integral, politécnica ou omnilateral, e de alguma maneira dizer que esse sonho de formação humana integral, que o metódico Marx buscou sistematizar, embora não sendo algo novo, continua sendo negado e contestado pelas políticas educacionais brasileiras.

2.3 O DUALISMO MARCANTE NA HISTÓRIA DA EPT É SUSTENTADO PELO ASSISTENCIALISMO

Para se compreender a importância da formação omnilateral como ponto de chegada, se faz necessário que nos situemos em relação às condições históricas que marcam a educação brasileira desde os seus primórdios. O conhecimento sempre foi reservado às elites: fosse aos filósofos, aos sábios ou aos religiosos; bastanos passar os olhos pela história geral da educação para constatarmos essa verdade em que nos deparamos com uma marca perene: a dualidade. Essa, por sua vez tem, o assistencialismo como companheiro inseparável.

Para rastrear a questão da dualidade histórica no sistema educacional brasileiro, podemos iniciar tomando como exemplo a Europa, de onde vieram nossos preceptores. Na medida em que desapareciam o aprendizado tradicional da oficina do artesão e o controle do saber pelas corporações de artes e ofícios, criavam-se escolas que se estendiam aos trabalhadores produtivos. No entanto, a mesma instituição ministrava conteúdos específicos para a formação de dirigentes, enquanto ao povo era reservada a instrução na condição de obra beneficente, baseada no trabalho produtivo (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

Esse mesmo caráter dual é observado no Brasil, tanto na educação geral, quanto na Educação Profissional e Tecnológica, onde desde os seus primórdios, ou seja, desde o período colonial, o ensino de ofícios mais artesanais era destinado às classes menos favorecidas¹⁷. A aprendizagem nas oficinas, de modo geral, seja de alfaiataria, carpintaria, sapataria, ferraria, agricultura ou enfermagem, não contava com uma estrutura de escola, mas se limitava às atividades intensivas nas oficinas da Companhia de Jesus, organização que se tornou pioneira da Educação Profissional no Brasil.

Os Jesuítas trouxeram a experiência de membros leigos europeus para ensinar homens livres e escravos, índios e negros a construir edifícios, embarcações, sinos, relógios, ferramentas, instrumentos musicais, armas, pólvora, cerâmica, re-

¹⁷ Esse termo não é simplesmente a opinião ou a leitura de mundo feita pelo historiador. Ele foi apropriado pela Constituição de 1937, onde aparece no Art. 2º “O ensino pré-vocacional profissional destinado às **classes menos favorecidas** é em matéria de educação o primeiro dever de Estado” (grifo nosso). De fato, esse tipo de ensino era reservado aos pobres.

médios e outros. Em seu artigo em que trata sobre a relação entre a Educação Profissional e Tecnológica e a universalização da educação básica, assim observa Frigotto:

Para entender a natureza da nossa dívida com a educação básica e a Educação Profissional e Tecnológica, nas suas dimensões quantitativa e qualitativa e na sua relação, é preciso se dispor a entender o tipo de estrutura social que foi se conformando a partir de um país colônia e escravocrata durante séculos. E mais recentemente a hegemonia na década de 1990, sob os auspícios da doutrina neoliberal, de um projeto de um capitalismo associado e dependente (2007, p. 3).

Muito embora a formação para o trabalho no Brasil venha ocorrendo desde o tempo da colonização, segundo Moura (2007, p. 2): “Até o século XIX não há registros de iniciativas sistemáticas que possam ser caracterizadas como pertencentes ao campo da Educação Profissional”. Os primeiros indícios do que hoje se podem caracterizar como suas origens, surgem a partir do século XIX, mais precisamente em 1809, com a promulgação de um Decreto de D. João VI, então Príncipe Regente, criando o Colégio das Fábricas.

A partir dessa iniciativa do monarca, foram sendo criadas diversas outras instituições pelas quais a Educação Profissional e Tecnológica se desenvolveu. Desse modo, foi criada, em 1816, a Escola de Belas Artes, cujo objetivo era articular o ensino das ciências e do desenho para os ofícios a serem realizados nas oficinas mecânicas; nos anos 1840, foram construídas as Casas de Educandos e Artífices em dez capitais brasileiras, projeto que foi iniciado em Belém do Pará. Ainda no século XIX, em 1854, foram criados os Asilos da Infância dos Meninos Desvalidos da sorte. Nesses estabelecimentos especiais, os menores abandonados aprendiam as primeiras letras e eram encaminhados pelo Juizado de Órfãos para oficinas públicas e particulares, conforme relata Moura (2007, p. 06).

Esse recorte inicial nos permite inferir que o ensino profissionalizante no Brasil tem sua origem dentro de uma perspectiva assistencialista, por meio da qual se buscava amparar as camadas menos favorecidas da sociedade. Funcionava também como uma espécie de instrumento de controle social, pois seus beneficiários eram geralmente menores de idade, que viviam em precárias condições sociais. Em razão disso, andavam a praticar ações que atentavam contra os bons costumes. Tal

contexto e conjuntura social revelam que essas escolas tinham mais aparência de obras de caridade do que instituições de ensino, estavam limitadas a iniciativas que se restringiam ao controle social e ao atendimento às demandas de trabalho manual. Diante disso, inferimos que não havia uma intenção de formar o homem na sua dimensão ontológica.

Com a queda do Império e a entrada do Brasil no período republicano, mudanças significativas ocorreram bem no início do século XX. Logo em 1906, o ensino profissional passou a ser atribuição do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, mediante a busca da consolidação de uma política de incentivo para preparação de ofícios dentro destes três ramos da economia.

Nessa perspectiva, em 1909 o Presidente Nilo Peçanha colocou em prática um grandioso projeto que organizou a escola agrícola e criou as Escolas de Aprendizes Artífices¹⁸, sendo dezenove delas inauguradas em 1910 em várias unidades da Federação, na sua maioria voltadas para o ensino industrial.

A sua missão era formar operários e contramestres, ministrando-se o ensino prático e conhecimentos técnicos necessários aos menores que desejassem aprender um ofício. Essas instituições eram custeadas pelo Estado brasileiro e seguiam o mesmo princípio imperial, sendo destinadas aos pobres e humildes, fornecendo a esse público uma formação básica para o trabalho manual em atendimento às demandas do mercado.

Na constituição outorgada por Getúlio Vargas, em 1937, Art. 129, são citadas pela primeira vez as escolas vocacionais e pré-vocacionais, onde o Estado se incumbem não somente de mantê-las, como também determina que as indústrias criem escolas profissionalizantes para os filhos dos seus operários:

O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado, [...] Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional. É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados (BRASIL, 1937).

¹⁸Origem da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Disponível em: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2021.html>

No contexto do Estado Novo, criado por meio de golpe cívico-militar, se deu a chamada Reforma Francisco Campos¹⁹, a qual contribuiu para a estruturação da educação brasileira em nível nacional. Nesse mesmo governo, coube ao ministro Gustavo Capanema implementar uma nova reforma no sistema educacional por meio das Leis Orgânicas²⁰. Através desses dispositivos legais o Estado brasileiro implementou o que havia proposto no Art. 129 da Constituição de 1937.

Segundo Ramos (2014), essa iniciativa evidencia “a importância que passou a ter a educação dentro do país e, em especial, a Educação Profissional, pois foram definidas leis específicas para a formação profissional em cada ramo da economia”. Tal reforma revela a clara opção do governo federal em transferir à iniciativa privada a tarefa de preparar mão de obra para o mundo produtivo, tendo mais uma vez como público-alvo os filhos dos operários, conforme preconizava o Art.129 da Constituição Federal de 1937, ao mesmo tempo em que o ensino secundário e o normal seriam destinados a formação das elites condutoras do país.

Sobre a mesma base do projeto de Nilo Peçanha, foram erguidas, em 1959, as Escolas Técnicas Federais, como autarquias mantidas pelo Governo Federal. Tais escolas compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica atualmente.

A primeira LDBEN, aprovada em 20 de dezembro de 1961, trouxe como avanço a permissão para que os concluintes de cursos de Educação Profissional,

¹⁹ Francisco Luís da Silva Campos nasceu em Dores do Indaiá (MG), em 1891. Advogado e jurista, formou-se pela Faculdade Livre de Direito de Belo Horizonte, em 1914. Defendia as posições antiliberais que o projetariam anos mais tarde e manifestou-se firmemente contra a atuação da jovem oficialidade militar, os "tenentes", que combatiam o governo federal pelas armas. Tornou-se um dos elementos centrais, junto com o Presidente Getúlio Vargas e a cúpula das Forças Armadas, dos preparativos que levariam à ditadura do Estado Novo, instalada por um golpe de estado decretado em novembro de 1937. Sendo nomeado ministro da Justiça dias antes do golpe, foi, então, encarregado por Vargas de elaborar a nova Constituição do país, marcada por características corporativistas e pela proeminência do poder central sobre os estados e do Poder Executivo sobre o Legislativo e o Judiciário.

²⁰ Este conjunto de decretos ficou conhecido como as Leis Orgânicas da Educação Nacional – a Reforma Capanema, em função do nome do então ministro da educação, Gustavo Capanema. Os principais decretos foram os seguintes: Decreto nº. 4.244/42 – Lei Orgânica do Ensino Secundário; Decreto nº. 4.073/42 – Lei Orgânica do Ensino Industrial; Decreto nº. 6.141/43 – Lei Orgânica do Ensino Comercial; Decreto nº. 8.529/46 – Lei Orgânica do Ensino Primário; Decreto nº. 8.530/46 – Lei Orgânica do Ensino Normal e; Decreto nº. 9.613/46 – Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Além disso, o Decreto-Lei nº. 4.048/1942 – cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), que deu origem ao que hoje se conhece como Sistema “S”.

organizados nos termos das Leis Orgânicas do Ensino Profissional, continuassem seus estudos em nível superior.

Outra grande e profunda reforma da educação básica aconteceu em 1971, promovida pela Lei nº 5.692/71. Essa foi uma tentativa polêmica de estruturar compulsoriamente a educação de nível médio brasileira em profissionalizante para todos. Por meio dela o governo buscava dar uma resposta às demandas educacionais das classes populares e ao mesmo tempo reduzir a pressão por vagas sobre as universidades. Por isso foi aprovada em tempo recorde essa lei que implementou a formação técnica profissionalizante obrigatória em nível de 2º grau, em busca de garantir a empregabilidade, aproveitando a plena expansão do mercado de trabalho e os elevados índices de desenvolvimento no período chamado “milagre econômico²¹”.

Contudo, a falta de um adequado financiamento e de formação de professores ensejou que a profissionalização nos sistemas públicos estaduais ocorresse predominantemente nos cursos Técnico em Administração, Contabilidade, Secretariado etc., pelo fato de esses cursos não demandarem investimentos em laboratórios e equipamentos.

Embora seja possível observar avanços, especialmente na ampliação da oferta de cursos técnicos profissionalizantes, esses foram direcionados e limitados financeiramente pelas políticas internacionais de financiamento da educação. Sobre essa dependência afirma Libâneo:

As políticas educacionais de organismos internacionais, se transformaram em cartilhas no Brasil para a elaboração de planos de educação do governo federal, de governos estaduais e municipais, afetando tanto as políticas de financiamento, quanto outras como as de currículo, formação de professores, organização da escola, práticas de avaliação etc (LIBÂNEO, 2012, p. 15).

No mesmo sentido, Ramos (2014) assevera:

Os organismos internacionais tais como o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento e a Organização Internacional do Trabalho, cujas interferências na educação brasileira têm indicadores históricos, vinham apontando o ensino técnico como ineficiente, ineficaz e custoso em relação às suas finalidades. Razões como as seguintes foram apontadas: a)

²¹ “Milagre econômico brasileiro” é o nome pelo qual ficou conhecido o período entre as décadas de 1960 e 1970 em que o país registrou forte crescimento do PIB.

a educação secundária profissionalizante de qualidade atraía os filhos de classes mais favorecidas, em detrimento dos filhos das classes trabalhadoras; b) alunos com esse perfil, em vez de se deterem no mercado de trabalho, acabam se dirigindo às universidades; c) a Educação Profissional não deveria ocupar-se com a formação geral do educando, responsabilidade exclusiva da educação básica (RAMOS, 2002, p. 403).

Observa-se que há uma convergência tanto de interesses internos através dos instrumentos legais, quanto externos oriundos dos organismos internacionais que atentam contra a formação humana de qualidade.

O sucesso dessa reforma implementada pela Lei nº 5.692/71 verificou-se apenas na Rede Federal. O fato concreto é que, em razão de várias ingerências por parte do governo federal, a reforma não teve sucesso nas redes municipais, estaduais e privadas; pelo contrário, a referida lei foi sendo gradativamente flexibilizada através de vários instrumentos, facultando, assim, a obrigatoriedade da profissionalização do ensino de 2º grau, até desvanecer-se quase que completamente (MOURA, 2007).

Como se pode observar, a reforma implementada pela Lei 5.692/71 tinha como alvo oferecer aos pobres uma profissionalização de baixo custo, e como resultado essa classe não teria muitas possibilidades de avanço na sua condição socioeconômica. Se, por um lado, era sabido que a rede privada não iria se submeter a esse modelo de formação compulsória – afinal, quem das classes média e alta se interessaria por um curso técnico em secretariado escolar? –, por outro lado, a Rede Federal, não obstante ofertasse ensino de qualidade, não dispunha de vagas a altura da demanda.

Essa realidade impunha aos jovens brasileiros das classes populares uma única opção para formação em nível médio: a precariedade do ensino público estadual, visto que os mesmos não tinham o adequado preparo para aprovação nos exames de seleção, requisito de ingresso na Rede Federal.

Nesse mesmo período, até o início dos anos 1990, o SENAI oferecia um modelo de formação que “integrava” a formação profissional de nível básico à educação geral de nível fundamental, uma espécie de supletivo do primeiro grau. O ingressante era submetido a uma avaliação em nível de 5ª série, durante 2 anos cursava o profissionalizante em um turno, e o supletivo das séries finais no contraturno. No

mercado de trabalho havia uma distinção clara entre alunos da Escola Técnica Federal e alunos do SENAI.

Enquanto os egressos da Rede Federal assumiam postos de supervisão, os egressos do SENAI eram destinados à operacionalização de equipamentos industriais. Isso ocorria porque “o método do SENAI tinha uma perspectiva reducionista de formação humana, pois visava “ensinar [apenas] o que serve”, com “o cuidado para não ensinar para além do que as empresas exigem” (Frigotto, 1983, p. 42).

Apesar de ser um período marcado por retrocessos no campo da educação, especialmente durante o governo FHC, segundo Ramos (2014, p. 36),

Nos anos 1990 ocorreu um significativo movimento de fortalecimento da Educação Profissional e Tecnológica no país, especialmente pela ampliação das funções das instituições federais. Onde podemos destacar a aprovação da Lei nº. 8948/94 que transformou as Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) evitando a estadualização e sucateamento ou mesmo a SENAIzação dessa rede de ensino.

A legislação que trata a Educação Profissional passou por diversas mudanças a partir da LDBEN 9.394/96, com a educação brasileira estruturada em dois níveis: educação básica e educação superior. Originalmente, a Educação Profissional não estava em nenhum dos dois níveis, mas era tratada em capítulo à parte, em um texto reduzido aos artigos 39 a 42. O artigo 40 estabeleceu que: “a Educação Profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular, ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho” (BRASIL, 1996).

A nova LDBEN foi aprovada sem dar o adequado tratamento à Educação Profissional, ao mesmo tempo em que concebe um ensino médio tão somente propedêutico. Isto se deu devido aos conflitos de interesses no congresso nacional, pois entre as ideias em debate, havia uma proposta de propiciar aos estudantes do ensino médio a formação politécnica necessária à compreensão teórica e prática dos fundamentos científicos das múltiplas técnicas utilizadas no processo produtivo.

Nessas circunstâncias foi instituído pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso o Decreto nº 2.208/97, como formalização das discussões no congresso para elaboração dos artigos 40 a 42 da LDBEN, que dispunha sobre a Educação Profissional.

Tal instrumento buscava desvincular, de uma vez por todas, a Educação Profissional do ensino médio, bem como implementar formas fragmentadas e aligeiradas de Educação Profissional, alegando atender às necessidades do mercado. Nesse sentido, estabeleceu que a Educação Profissional seria desenvolvida em articulação com o ensino regular, ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas, ou no ambiente de trabalho. Ou seja, manteve o texto da LDBENEN e inseriu todos os interesses apresentados no PL 1603, que buscava consolidar essa separação.

Com esse objetivo, o texto do decreto define três níveis para a Educação Profissional: básico; técnico; e tecnológico, sendo que as ofertas deste último integram a educação superior com carga horária mínima inferior às demais carreiras da educação superior e, principalmente, das engenharias. Para Moura (2007), esse instrumento retrocede legalmente o ensino médio ao sentido puramente propedêutico, enquanto os cursos técnicos seguem obrigatoriamente separados do ensino médio.

A presença marcante de termos como habilidades e competências, níveis básico, técnico e tecnológico, revela que o documento foi concebido para atender às demandas do mercado, uma vez que seu texto era defendido pela ala congressista de posição neoliberal. O texto do Decreto nº 2.208/97 não escondia suas reivindicações a favor do empresariado da educação e sua opção pela pedagogia das competências em seu ideário de formação dualista, fragmentada e utilitária. A vitória desse Projeto de Lei no congresso representou, na verdade, a derrota de uma concepção avançada de educação básica e tecnológica.

Como pode ser percebido no recorte apresentado acima, todas as iniciativas governamentais em prol da Educação Profissional, desde o seu surgimento no Brasil, seguiram um viés assistencialista que, embora tivesse o mérito de promover condições de empregabilidade, não se preocupava em propor projetos destinados a combater a pobreza, promover a independência do cidadão, ou desenvolvimento de sua cidadania, sendo desprovido, portanto, de qualquer formação humana, cidadã e autônoma.

Essa ideia tem apoio de Ciavatta (2008, p. 51) quando assim afirma: “A formação profissional no Brasil nasceu primeiro de uma visão moralista do trabalho e assistencialista da educação de órfãos e desamparados”, ou ainda, como relatou o

documento do MEC: “De modo geral, a formação para o trabalho nas primeiras décadas do Brasil republicano, foi um expediente largamente usado pela classe dirigente como meio de contenção do que ela considerava desordem social” (BRASIL, 2010).

Essas práticas de dualidade e assistencialismo permaneceram, apesar da referência à formação humana que havia sido feita em 1942, no artigo 3º da Lei do Ensino Industrial. Buscou-se, ao contrário disso, tão somente instrumentalizar o trabalhador para o atendimento das demandas dos setores produtivos. Essa tarefa coube principalmente ao Sistema “S”, cuja inspiração e orientação político-pedagógica se baseia nas necessidades da indústria.

No caso do SENAI, seus alunos eram geralmente filhos de operários, tinham pouco trato com as questões abstratas, por isso recebiam instruções através de uma linguagem mais simples, sem muita fundamentação científica ou tecnológica, o que lhes permitia aprender um número limitado de processos operacionais, através das chamadas Séries Metódicas Operacionais²², um modelo de ensino alicerçado no método analítico Della Voz.²³

Contrariando todas essas iniciativas e práticas de dualidade que privilegiam as elites e relegam aos filhos dos pobres o ensino básico voltado para o trabalho manual, o educador Pestalozzi defende que “a criança do pobre necessita maior refinamento ainda nos meios de instrução do que a criança do rico.” (SOËTARD 2010, p. 73). Uma concepção de educação bem distinta da empregada pelo SENAI aos filhos dos operários, que ao fazer uso das relações pedagógicas para expandir as relações e concepções de trabalho, as direcionava para o desenvolvimento de competência, em razão da sua dependência financeira do setor industrial. Esse modelo de formação do sistema “S”, culminava com a produção de um homem fabril, con-

²² Uma série de exercícios para ensinar o uso de máquinas, ferramentas e montagens de peças fabricadas. Essa série era determinada pela análise ocupacional das atividades que caracterizam uma ocupação ou um posto de trabalho e era elaborada seguindo um grau de dificuldade, a SMO visava agregar e descrever certa regularidade existente em um determinado ofício (DANTAS e SILVA, 2019). Essa metodologia já abandonada pelo Senai, era marcada pelo exercício repetitivo de operações, possuía um viés disciplinador e formador do caráter dos jovens aprendizes.

²³ Uma referência ao método de ensino criado em 1868 por Vítor Della Voz, diretor da Escola Técnica Imperial de Estradas de Ferro de Moscou, cuja finalidade era formar os quadros técnicos para a indústria russa, esse método parte do princípio do aprender a fazer, fazendo (FRIGOTTO, 1983).

forme as medidas exigidas pelo mercado, o que na linguagem frigotiana equivale a fazer pelas mãos a cabeça do trabalhador.

Essa retrospectiva ainda que limitada, nos permite perceber que o caminho percorrido pelas políticas de Educação Profissional no Brasil revelam a marca pene da dualidade, a qual historicamente se camufla no assistencialismo, uma espécie de argumento que busca fazer calar a população que depende da escola pública brasileira, que nas palavras de Moura (2013, p. 717) "está sempre ávida por qualquer migalha que lhe seja atirada e, dessa forma, tende a aplaudir, agradecer e reivindicar por mais algumas dessas migalhas".

Ao mesmo tempo, são aprovadas políticas que privilegiam com ensino de qualidade os que possuem condições econômicas para se manter na escola privada, benefício que se estende aos empresários da educação que aceitam a correlação entre pobreza e baixa aprendizagem. Essa escola privada define o tipo de formação que interessa às necessidades imediatas do capital, recebendo para isso, total proteção da legislação brasileira. Embora, Sueth (2009) defenda em sua pesquisa, que com a Reforma Capanema em 1942, deu-se fim ao modelo correccional-assistencialista e início ao chamado modelo taylorista-fordista, os relatos acima apresentados revelam a continuidade da prática assistencialista na Educação Profissional.

Mesmo nesse contexto de lutas se torna indispensável a defesa da formação plena, pois a alienação humana é uma realidade que se intensifica a cada dia de diferentes maneiras e busca se legitimar por meio de um dualismo perverso, que segundo Libâneo (2012, p. 13) "busca reproduzir e manter desigualdades sociais, [...] no contexto das políticas neoliberais"; um dualismo que se camufla no assistencialismo e onde a dualidade é "caracterizada como uma escola do conhecimento para os ricos e como uma escola do acolhimento social para os pobres" (LIBÂNEO, 2012, p. 13).

Como pode ser observado nos relatos acima, a falta de definições claras de políticas públicas de estado para a EPT enseja que cada governante, à luz dos seus interesses e dos grupos que constituem suas bases, institua no campo do provisório uma maneira de atender as necessidades imediatas do mercado, ao mesmo

tempo em que camuflam essa intenção ao povo, na medida em que lhes dão uma “assistência” clientelista.

2.4 EXPECTATIVAS DE MUDANÇAS RUMO À FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL

Quando tratamos da formação integral, não nos referimos à uma mera formação, mas a uma

concepção política em uma perspectiva contra-hegemônica. Isso porque as concepções políticas não hegemônicas têm como horizonte uma formação capaz de proporcionar aos indivíduos, qualificações amplas de modo a garantir-lhes os saberes necessários a uma formação de cultura geral na qual o trabalho seja entendido como um princípio educativo, e não como uma utilidade imediata, inconsequente e alijado da vida com dignidade humana e social (LIMA; SILVA & SILVA, 2017, p. 10).

Eis a razão do constante conflito de ideias nas discussões sobre o tipo de formação a ser oferecida ao estudante brasileiro. Formação humana e formação integral são termos que há muito estão presentes na legislação da educação brasileira, pois ao percorrer os diversos instrumentos legais verificamos inicialmente a escassez e superficialidade no tratamento desse tema, mas ao prosseguir é possível perceber também o seu avanço em meio a acirrados debates.

A Lei do ensino industrial, em 1942, já apontava como dever do Estado o atendimento à formação humana do trabalhador; também determinava a inclusão de disciplinas de cultura geral e práticas educativas com objetivo de elevar o valor humano do trabalhador. Contudo, a lei foca prioritariamente na formação de mão de obra para atendimento às demandas do mercado de trabalho.

A Lei nº. 4.024/61, em seu Art. 01, preconizava o desenvolvimento integral da personalidade humana. Seu texto que inicialmente parece indicar uma educação comprometida com a formação humana em suas diversas dimensões, segue defendendo uma relação entre educação e trabalho voltada para as necessidades do modo de produção capitalista, em razão da grande demanda de mão de obra, por ocasião do período denominado de milagre econômico brasileiro.

A lei nº. 5.692/71, apesar do seu objetivo geral propor uma educação como preparo para o exercício consciente da cidadania, em sua única referência ao tema

diz apenas que o ensino de 2º grau se destina à formação integral do adolescente. Entretanto,

a formação humana integral e a formação técnica e humanística levam em consideração a formação científica e a formação profissional e para que ocorram são imprescindíveis políticas públicas de educação que proponham um Ensino Médio com base curricular que integre ciência, tecnologia, trabalho e cultura, para formação dos sujeitos em todas as dimensões (LIMA; SILVA & SILVA, 2017, p. 10).

Por ter um cunho profissionalizante, haja vista ter instituído a obrigatoriedade desse tipo de formação em nível de segundo grau, essa lei – que passou por um processo de flexibilização que a descaracterizou – trazia uma formação desvinculada da questão humana e não contemplava a referida formação integral.

Neste íterim, a discussão mais objetiva sobre essa formação mais ampla foi introduzida na história da educação brasileira nos anos 1980, em meio a debates em torno de uma formação básica capaz de superar a dualidade entre cultura geral e cultura técnica, dando lugar a termos como politécnia e omnilateralidade.

Foi nesse contexto que, em 1988, a Assembléia Nacional Constituinte produziu a Carta Magna, cujo texto assim descreve a educação em seu Art. 205.

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao **pleno desenvolvimento da pessoa**, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, grifo nosso).

O texto constitucional, ao balizar uma das finalidades da educação, traz a expressão “pleno desenvolvimento da pessoa”, ampliando o sentido da formação, uma vez que o termo “pleno” está ligado a ideia de inteireza, integralidade ou daquilo que é completo. Esse termo compreende tudo aquilo que pode ser feito para desenvolver a pessoa humana em todas as suas dimensões.

A Lei nº 9.394/96, embora revele algum avanço ao colocar entre as finalidades do Ensino Médio o pleno desenvolvimento do educando, o que inclui o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, trata da formação básica, formação comum e formação geral. O seu texto ainda carece de uma clara referência à formação integral ou formação humana.

Todavia, podemos inferir que a expressão “formação geral”, pode ser interpretada como formação de base científica para o desenvolvimento do educando em todas as suas dimensões. Somente com esse entendimento, podemos encontrar na LDBEN uma determinação para formação e desenvolvimento humano como propôs a Constituição.

Como se pode constatar, a formação humana integral não foi tratada, porque não era um tipo de formação que se buscava para o Brasil, e quando referida não contemplava as dimensões discutidas no século XXI, quais sejam: as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura, da tecnologia e, também, da cidadania.

Uma mudança de cenário político, gerou certa expectativa de caminhar em direção a uma proposta de educação capaz de contribuir com a formação humana integral, formação que sugere a superação do “ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar” (RAMOS, 2014, p. 11). No início do governo do Presidente Lula, em 2003, foram retomados os debates acerca do Decreto nº 2.208/97, principalmente no que se refere à separação obrigatória entre o ensino médio e a Educação Profissional, do qual pode-se referir: uma herança maldita recebida do governo FHC.

Em meio a fervorosos debates de ideias em torno do ensino médio e da Educação Profissional ressurgem as discussões sobre a politecnicidade com foco em uma educação unitária e universal, destinada à superação da dualidade entre cultura geral e cultura técnica, a qual seria voltada, segundo Moura (2007, p. 16), “para o domínio dos conhecimentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno, domínio esse que permite entender como a ciência se converte em potência material no processo de produção” (RAMOS, 2014, p. 37).

Tais debates conduziram ao edito do Decreto 5.154/2004, através do qual foi possível manter as ofertas dos cursos técnicos concomitantes e subsequentes trazidas pelo agora revogado Decreto nº 2.208/97, bem como o retorno da possibilidade de integrar ao ensino médio a Educação Profissional de nível técnico.

Essa proposta de formação politécnica sempre foi marcada por contradições e há muito vem sendo negada pelos representantes da educação mercadológica,

defensores de uma pedagogia dos resultados imediatos. Realidade que pode ser exemplificada a partir das políticas educacionais dos anos 1990, as quais

estabeleceram, em seu conjunto, a separação obrigatória entre o ensino médio e a educação profissional e submeteram o currículo à pedagogia das competências, intensificando o caráter instrumental da educação, especialmente no campo da educação profissional (MOURA, 2015, p. 1073).

O Decreto nº. 5.154/2004 está entre as tentativas de conduzir a educação brasileira em direção a uma concepção ampla de formação humana, omnilateral ou politécnica, no início do séc. XX. Seu texto reabre a possibilidade de integração entre o ensino médio e a Educação Profissional. Apesar de trazer alguma expectativa de avanço, apresenta contradições, e a primeira delas está no fato de um decreto ser alterado pelo outro em pleno exercício da democracia. Embora percorram um caminho mais curto para a aprovação, os decretos reduzem a discussão e enfraquecem o envolvimento democrático da sociedade. Outro fato reside na acomodação do seu texto aos diferentes interesses que se enfrentaram durante o seu processo de elaboração.

Em 2007, o então Presidente Lula – por meio da Secretaria da Educação Básica – lançou o Programa Brasil Profissionalizado através do qual buscou induzir os estados a introduzirem o ensino médio integrado.

Ainda que a base legal para oferta do ensino médio integrado na perspectiva da politecnia tenha sido contemplada pelo Decreto 5.154/2004, o movimento que marcou a retomada da discussão sobre as suas diretrizes curriculares teve seu início somente em 2010.

As divergências que marcaram a elaboração dessas diretrizes culminaram com a composição de dois grupos de trabalho, dos quais resultaram, consequentemente, dois documentos distintos: As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCNEPTNM) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM).

Ambos apresentam concepção tanto para o ensino médio quanto para a educação profissional, o que inclui todas as suas modalidades, tendo como base a politecnia e a formação humana integral e como horizonte histórico a superação da dualidade entre formação básica e formação profissional, por

meio do currículo centrado na concepção de integração, e tendo como eixos norteadores trabalho, ciência, tecnologia e cultura (MOURA, 2015, p. 1074).

Tendo passado por trâmites diferenciados, os documentos tiveram diferentes desfechos: por um lado, temos, em maio de 2011, a aprovação e total incorporação da proposta que se tornou a base das novas diretrizes curriculares do Ensino Médio (DCNEM); por outro lado, a proposta para as DCNEPTNM foi aprovada em novembro de 2012, deixando, porém, a marca da contradição, pois retrocedeu às concepções de educação na perspectiva de fragmentação e de competências que buscam garantir a empregabilidade e o atendimento às necessidades imediatas do mercado de trabalho.

A Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, minimaliza o tema ao afirmar que “Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos cognitivos e socioemocionais”.

O Art. 6º da Resolução CNE nº 3, de 21 de dezembro de 2018, que atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - define a formação integral como:

o desenvolvimento intencional dos processos físicos, cognitivos e socioemocionais do estudante por meio de processos educativos significativos que promovam a autonomia, o comportamento cidadão e o protagonismo na construção de seu projeto de vida (BRASIL, 2018).

Tal formação, que se expressa por valores, aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais, foi estabelecida como um dos princípios orientadores do ensino médio em todas as suas modalidades. Essa definição dada pela Resolução complementa o texto da Medida Provisória nº 746.

Quanto à diversificação do ensino médio, as DCNEM determinam que ele articule as dimensões: do trabalho, na sua perspectiva ontológica de transformação da natureza; da ciência, enquanto conjunto de conhecimentos sistematizados, produzidos socialmente ao longo da história; da tecnologia, como a transformação da ciência em força produtiva; e da cultura, como o processo de produção de expressões materiais, símbolos, representações e significados que correspondam a valores éticos, políticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade.

A redação das DCNEM é um texto que avança na direção da formação integral; aliás, essa expressão é citada várias vezes no documento que fala de autonomia, interesse e protagonismo do estudante, apontando para um EM que articula a educação em quatro dimensões em amplo campo de saberes, visando possibilitar múltiplas trajetórias por parte dos estudantes, através de diversos itinerários formativos.

Entretanto, é temerário que diante de uma tão ampla possibilidade de formação o estudante seja levado a fazer escolhas de itinerários formativos que careçam de aprofundamento em determinada área de conhecimento, e não lhes possibilite condições para obter sucesso nos exames do ENEM. Diante do fracasso do jovem nesse exame, resta a ele voltar-se para o trabalho precário, ou de baixa qualificação, se, evidentemente, não dispuser de recursos financeiros para ingressar na rede privada para continuidade dos seus estudos em nível superior. Nesse caso, o que antes poderia ter aparência de sonho, pode se transformar em pesadelo, pois “A formação humana e cidadã precede a qualificação para o exercício da laboralidade” (BRASIL, 2010, p. 6).

Por fim, com base no Parecer 17/2020 de 10 de novembro de 2020, foi aprovada a Resolução CNE/CP nº 1 de 05 de janeiro de 2021, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. O referido texto em seu Art. 2º, após definir a Educação Profissional e Tecnológica como modalidade educacional, diz que esta é “integrada às demais modalidades de educação e às dimensões do **trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia**, organizada por eixos tecnológicos” (grifo nosso).

No nosso entendimento, a referência direta de integração a essas dimensões, sua organização por eixos tecnológicos e a assunção do trabalho como princípio educativo, caracterizam um significativo avanço em direção a formação omnilateral, porque se alinham com o que preconiza o documento das DCNEM, ao apontar claramente, através desses termos, para a perspectiva da formação humana integral.

Podemos afirmar que do ponto de vista legal, esse último documento propõe um resgate pleno da formação humana, pois desvanece de uma vez por todas a ideia de articulação proposta em outros instrumentos, promovendo a integração da educação em quatro dimensões.

2.5 OS INSTITUTOS FEDERAIS COMO REFERÊNCIA PARA FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL

O que está posto para os Institutos Federais é a formação de cidadãos como agentes políticos capazes de ultrapassar obstáculos, pensar e agir em favor de transformações políticas, econômicas e sociais imprescindíveis para a construção de outro mundo possível (PACHECO, 2011, p. 29).

Em seu primeiro mandato o Presidente Lula editou o Decreto 6.095, de 24 de abril de 2007, que estabeleceu diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. O Art. 4º do referido decreto expressa, em seu inciso 1º, que o projeto de Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) dos Institutos Federais deva prever ações que o constituam em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, **estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica.**

Em cumprimento à lei supracitada, o PDI do IFES, período 2019-2024, descreve o entendimento institucional e fundamentos sobre os quais se ancoram sua oferta de Educação Profissional e Tecnológica.

A educação profissional, técnica e tecnológica é entendida como um processo formativo, [...] integra a **formação plena** dos sujeitos que a constituem, possibilitando novas construções intelectuais, a apropriação de conceitos necessários para a intervenção consciente na realidade e a compreensão do processo histórico de construção do conhecimento. A oferta de educação profissional nos diferentes níveis e modalidades de ensino do Instituto se fundamenta na concepção de **trabalho como princípio educativo** que medeia a produção de existência e objetivação da vida humana ao articular atividades materiais e produtivas aos conhecimentos da ciência, da arte, da cultura, da técnica e da tecnologia, com a finalidade de orientar os processos formativos em toda a sua **multidimensionalidade**. [...] uma educação profissional potencializadora da **formação emancipatória do ser humano** em toda sua perspectiva social, cultural, política e ambiental em um movimento que o capacite para a transformação das condições naturais e sociais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos (IFES, 2019, p. 69, grifo nosso)

Como se vê, tanto o documento legal quanto o institucional apontam mudanças progressivas nas políticas de condução e na direção da Educação Profissional e

Tecnológica. O PDI do IFES não deixa dúvidas quanto a sua proposta de formação humana integral.

Segundo MEC (BRASIL, 2010, p. 18), em documento de apresentação dos Institutos, “O modelo dos Institutos Federais surge como uma autarquia de regime especial de base educacional humanístico-técnico-científica”. No nosso entendimento essas instituições se constituem em instrumentos de implementação da educação omnilateral²⁴, pois, ao possibilitar a aproximação da ciência e tecnologia mediada pela educação, articulando portanto a educação com o trabalho, esse Instituto caminha no sentido de resgatar o ideário marxiano de formar o homem todo, superando o caráter assistencialista do ensino voltado para os desvalidos da sorte nas Escolas de Aprendizes Artífices, onde o aluno aprendia diversas técnicas, pelas quais era instrumentalizado para atender as demandas imediatas do mercado de trabalho nos mesmos moldes do sistema “S”.

Se a chegada dos CEFET’s incorporou a tecnologia e a técnica, nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, a técnica e a tecnologia foram revestidas de um saber científico que permitem ao educando avançar das práticas da formação que o limitavam ao manuseio de instrumentos e a operação de equipamentos, para compreender os seus fundamentos científicos.

Nesse sentido, a Rede Federal instrumentalizada pela pesquisa, avançou do conceito de tecnológico para científico. Ao migrar do ensino técnico artesanal para o tecnológico, amparado pelas ciências²⁵, essa Rede de ensino assume com protagonismo o processo de oferecer a sociedade uma educação que, embora sendo gratuita, não se destina apenas aos desvalidos da sorte.

Pelo contrário, aplica democraticamente as diversas políticas de inclusão, permitindo o acesso com equidade ao ensino de qualidade das diversas camadas sociais. Em uma perspectiva futura da Rede Federal, o documento do MEC aponta que:

²⁴ O termo omnilateral é aplicado aqui conforme o entendimento de Ciavatta (2014), como pertencente ao mesmo universo de ações educativas que a politecnia e formação integral, no contexto do EM e da EPT.

²⁵ Conforme conceituado no artigo 5º da Resolução CNE/CEB n. 02/2012, a ciência é o conjunto de conhecimentos sistematizados, produzidos socialmente ao longo da história, na busca da compreensão e transformação da natureza e da sociedade.

A realidade que se vislumbra com esses Institutos Federais, é que eles constituam um marco nas políticas para a educação no Brasil, pois revelam uma dimensão da Educação Profissional alinhada com as políticas de inclusão e com um projeto de nação (BRASIL, 2010, p. 39).

A Rede Federal de ensino, ao se expandir numericamente, ampliou significativamente a sua oferta²⁶, buscando ao mesmo tempo sincronia com os arranjos produtivos locais (APL); passou a destinar 50% das suas vagas à educação técnica de nível médio e minimamente 20% à formação de professores; oferta cursos superiores de tecnologia, bacharelados, engenharias e pós-graduação a níveis de mestrado e doutorado. Tal estratégia ensejou a abertura de suas portas a todas as classes sociais oferecendo gratuitamente, ensino, pesquisa e extensão de modo igualitário, em uma perspectiva de formação científica, tecnológica, cultural e humana.

Essas iniciativas permitem que seus egressos, além de adquirir habilidades com as mãos, estejam aptos a compreender a totalidade social, bem como, enquanto seres pensantes, atuar de forma crítica e autônoma, responsáveis socialmente e protagonistas da própria vida, ao mesmo tempo em que, uma vez munidos desse amplo saber, tornam-se aptos a contribuir com as necessárias transformações exigidas pela sociedade.

Nessa perspectiva de formação integral nos colocamos ao lado de outros pesquisadores da educação que acreditam que “o ensino médio integrado ao ensino técnico, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a travessia para uma nova realidade” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005a, p. 43).

Segundo MEC (BRASIL, 2010), os Institutos Federais em sua proposta que integra o ensino médio à formação técnica,

além de estabelecer o diálogo entre os conhecimentos científicos, tecnológicos, sociais e humanísticos e conhecimentos e habilidades relacionadas ao trabalho e de superar o conceito da escola dual e fragmentada, pode representar, em essência, a quebra da hierarquização de saberes e colaborar, de forma efetiva, para a educação brasileira como um todo, no desafio de cons-

²⁶ Dados da plataforma Nilo Peçanha ano base 2020, (<http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2021.html>) apontam que a Rede Federal recebeu 861.029 novos alunos, totalizando 1.507.476 matrículas em suas 654 unidades em todo o país. O aumento da oferta pode ser percebido na comparação com os dados referentes ao ano base 2017, em que 371.438 novos alunos foram recebidos. <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2018.html>

truir uma nova identidade para essa última etapa da educação básica (BRASIL, 2010, p. 27).

Ao fazer essa breve retrospectiva, desde os primórdios da Educação Profissional no Brasil até a realidade presente na esfera federal, pudemos perceber que boa parte dos elementos característicos das escolas de Comênio, Pestalozzi e Gramsci estão presentes nas concepções de educação desenvolvidas pelos Institutos Federais. Essa Rede, ao ofertar o ensino de ciências gerais e aplicadas, estimula nos educandos o desenvolvimento do espírito científico, sem se afastar dos aspectos de formação humana, dessarte aproximando-se do ideário marxiano de formação integral, ou omnilateral.

Os números da Plataforma Nilo Peçanha apresentados, e os dados que se seguem, apontam avanços pontuais na educação brasileira, particularmente na esfera federal, pois a ampliação da Rede Federal, associada a mudanças significativas nas políticas de acesso, vem contribuindo tanto para o aumento considerável do número de matrículas no ensino médio integrado, quanto nos cursos técnicos concomitantes e demais níveis de ensino por ela oferecidos.

O profícuo desenvolvimento da Rede Federal em suas diversas vertentes contrasta com aquela instituição cuja origem se encontra em frutos de políticas assistencialistas para atendimento aos pobres e desvalidos da sorte, nas quais eram ensinadas inicialmente técnicas manuais. Segundo Grinspun (2002, p. 16), técnica é um “termo que provém do vocábulo grego *techné*, que significava o método, a maneira de fazer eficaz para atingir um determinado objetivo e resultado”. Em outras palavras, seria criar um manejo, um conhecimento que possa gerar inventos com intuito de facilitar um determinado trabalho, o que nos remete a inteligência operativa, habilidade e coordenação das mãos.

Para exemplificar o caráter manual do aprendizado das Escolas de Aprendizes Artífices, apresentamos a pesquisa de Andrade (2019, p. 87) que afirma: “Na escola de Natal, no Rio Grande do Norte, por exemplo, foram abertas oficinas de sapataria, marcenaria, alfaiataria, funilaria e serralheria, enquanto em São Paulo, dado o potencial da indústria local, ofereciam-se cursos de mecânica e tornearia”.

Outro exemplo que confirma a ideia de que tais escolas concentravam suas ofertas em cursos voltados para trabalhos manuais e simples, vem do Estado do Espírito Santo:

Eram poucas as escolas com o curso de **Eletricidade**. Vitória teve essa especialidade apenas durante certo período, anteriormente à reforma Capanema. O mesmo se pode dizer da **Mecânica** e **Tornearia**, ofícios propriamente industriais que não eram enfatizados nessa primeira etapa que vai até 1942 (SUETH, 2009, p. 73, grifo nosso).

Os cursos de eletricidade, mecânica e tornearia, trabalham conteúdos que exigem conhecimentos prévios dos fundamentos da física, da matemática, das letras, e do desenho técnico, mas que, em contrapartida, alargam a empregabilidade. Porém, esses fundamentos certamente não eram dominados por todos os interessados, ou melhor, não era do interesse do Estado que todos o dominassem.

Entretanto, essa Rede, ao se tornar científica e tecnológica, vem desempenhando com equidade e democracia uma função estratégica de formação humana, abrindo suas portas sem nenhuma acepção de classe ou diferenças, atendendo carências tecnológicas nas mais diversas áreas.

Mas em que se difere a técnica da tecnologia? É necessário explicitar a distinção entre esses dois vocábulos, que embora tenham conceitos distintos são passíveis de serem confundidos.

No período do Renascimento começou-se a perceber que aquilo que era ensinado aos aprendizes por seus mestres, principalmente através do trabalho, essencialmente em habilidades manuais, poderia ser realizado pelo estudo e conhecimento de teorias científicas. Esses fundamentos propiciaram, por exemplo, a invenção da máquina a vapor, que mesmo funcionando de modo satisfatório não contemplava o entendimento de sua técnica; até que o engenheiro francês Nicolas Sadi Carnot a explicou, fundando com isso a teoria da termodinâmica.

Do mesmo modo, a teoria da indução elétrica se tornou a base para invenção do motor elétrico e do gerador de energia. Poderíamos citar inúmeros exemplos para apontar o espantoso avanço da indústria eletrônica nos últimos 120 anos: quando saltamos da válvula termoiônica para o rádio, mais tarde chegando à televisão, aos

computadores, aos celulares e uma lista de novidades eletrônicas que se expande a cada dia.

Esse processo evolutivo nos mostra que “a tecnologia não é mais o simples saber como fazer da técnica. Ela exige por parte de seus agentes um profundo conhecimento do porquê e como são alcançados seus objetivos”, assevera Grinspun (2002, p. 12). Nesse sentido, a tecnologia pode ser definida como o estudo das técnicas de uma ciência e a respectiva aplicação desse conhecimento científico.

Os relatos infundados de descobertas e evoluções tecnológicas, nos levam a concordar com Grinspun (2002, p. 12) quando afirma “que a tecnologia não é mercadoria que se compra ou vende, ela é um saber que se adquire pela educação teórica e prática e, principalmente, pela pesquisa tecnológica”.

É nesse contexto que se insere o relevante papel assumido pela educação tecnológica desenvolvida no Brasil através dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, haja vista que:

a educação profissional tem no seu objeto de estudo e intervenção sua primeira especificidade, a tecnologia. Esta, por sua vez, se configura como uma ciência transdisciplinar das atividades humanas de produção, do uso dos objetos técnicos e dos fatos tecnológicos. Do ponto de vista escolar, é disciplina que estuda o trabalho humano e suas relações com os processos técnicos (MACHADO, 2008, p. 12).

Sem dúvida alguma, o projeto de expansão da Rede Federal não resolveu a questão da formação humana integral em sua plenitude, mas constitui-se em experimentos bem-sucedidos no âmbito federal, haja vista o crescente e diferenciado desempenho dos Institutos Federais em comparação com as demais redes de ensino, fatos que podem ser evidenciadas através dos relatórios do ENEM, ENADE e PISA.

Segundo o portal do Conif²⁷:

O desempenho dos 38 Institutos Federais, dois centros federais de educação tecnológica (Cefets) e do Colégio Pedro II (CPII) configurou-se, **mais uma vez**, como excelente no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) de 2018. [...] **as instituições dominaram** a classificação dentre os 30 primeiros lugares, com destaque para o *campus* Vitória do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), que conquistou o quarto lugar na lista (2019, s.p., grifo nosso).

²⁷ <https://portal.conif.org.br/br/component/content/article/84-ultimas-noticias/2773-instituicoes-da-rede-federal-reafirmam-lideranca-no-enem?Itemid=609>

Em 2020²⁸, o mesmo Portal ao relatar os resultados da edição do Enem 2019, pontua:

Os campi do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) estão entre as escolas públicas com as melhores notas no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) 2019, incluindo a nota da Redação. O *campus* Vila Velha conquistou o 5º lugar entre as escolas públicas de todo o Brasil. Entre as 50 escolas públicas de todo o país com as melhores notas no Enem 2019, nove são *campi* do IFES: [...] Além disso, os *campi* Vila Velha, Cachoeiro, Colatina e Vitória lideram a classificação entre os Institutos Federais.

A força da Rede Federal é apontada também no nível superior, através do indicador de desempenho de instituições e estudantes, o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE). A prova que tem como referência os conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares dos cursos, é aplicada anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Segundo informações do Conif (2020)²⁹, a edição 2019 do Enade apontou bom desempenho dos estudantes da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Em uma escala de 1 a 5, pelo menos 11% das instituições conseguiram alcançar o conceito máximo, enquanto 41% delas obtiveram nota 4. Nessa edição 85% das instituições eram privadas e 15% pertencem a rede pública. Os resultados do exame revelaram certa supremacia das escolas públicas sobre as privadas. Apenas 6, 1% das instituições alcançaram a nota 5, mas dessas, 82% integram a rede pública e 18% as redes privadas.

No contexto mundial, embora o desempenho do estudante brasileiro não tenha sido dos mais satisfatórios em 2018, no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)³⁰, o relatório Brasil referente àquele ano, aponta que no indicador proficiência em leitura: “Verifica-se que a média dos estudantes das escolas federais

²⁸ <https://portal.conif.org.br/br/component/content/article/162-rede-federal/3618-ifes-lidera-classificacao-das-melhores-notas-no-enem-2019-entre-os-institutos-federais?Itemid=609>

²⁹ <https://portal.conif.org.br/br/component/content/article/84-ultimas-noticias/3861-rede-federal-tem-a-melhor-educacao-superior-do-brasil-segundo-enade-2019?Itemid=609>

³⁰ https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_examenes_da_educacao_basica/relatorio_brasil_no_pisa_2018.pdf

em leitura foi de 503 pontos, superando a média nacional de 413 pontos, próximo ao da rede privada, que obteve 510 pontos” (PISA 2018, p. 79). No mesmo relatório, “Destacam-se as escolas federais, onde as atividades extracurriculares estão disponíveis para 70% dos estudantes” (PISA, p. 153), atribui o documento.

Os relatos e dados apresentados acima, para além de um diferencial, apontam que a Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia oferta educação que não se limita ao ensino voltado à formação profissional com fim em si mesmo, nem é guiada pelos valores de mercado, mas possibilita aos seus alunos, e de maneira especial os estudantes do Ensino Médio Integrado, uma formação ampla. Esse pensamento tem apoio em Ramos (2014, p. 117), ao defender que o objetivo principal do Ensino Médio Integrado a Educação Profissional,

não é a formação de técnicos, mas de pessoas que compreendam a realidade e que possam também atuar como profissionais. A presença da profissionalização no ensino médio deve ser compreendida, por um lado, como uma necessidade social e, por outro lado, como meio pelo qual a categoria trabalho encontre espaço na formação como princípio educativo.

Esse modelo de formação alicerçado no trabalho, na ciência e na cultura, que produz conscientização, protagonismo e autonomia, encontra na Rede Federal uma estrutura física, administrativa e de pessoal, com potencial para consolidar pelo menos nessa esfera, uma formação humana integral ou omnilateral, pública, gratuita, laica e de excelência, tendo como instrumentos de mediação a educação tecnológica ou politécnica, ainda que por ora não seja universalizada, pelo fato de estar circunscrita pela esfera federal.

CAPÍTULO III:

ESTUDOS NO CAMPO DE DIÁLOGO SOBRE OS SABERES NECESSÁRIOS AO DOCENTE DA EPT, POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO E RESISTÊNCIA À FORMAÇÃO PEDAGÓGICA

Para a contextualização da temática anunciada nessa etapa do trabalho discutiremos acerca de dois elementos integrantes do subtítulo da pesquisa, quais sejam: políticas públicas para formação docente e a resistência por parte dos docentes a esta formação. Iniciamos apresentando, a partir da ótica de diversos autores, um elenco de saberes que se fazem necessários ao trabalho do docente da EPT; prosseguimos discutindo sobre as políticas de formação docente para tal modalidade de educação, onde se percebe na legislação o permanente intercâmbio entre avanços e retrocessos; e, por fim, apresentamos uma revisão de literatura que contempla algumas pesquisas as quais discutem pontualmente sobre o fenômeno da resistência à formação pedagógica por parte de docentes da EPT, permitindo-nos constatar que se trata de um campo de pesquisa pouco explorado.

3.1 SABERES NECESSÁRIOS AO DOCENTE DA EPT

Seria ingênuo dissociar a qualidade da educação básica e da Educação Profissional enquanto modalidade a partir do nível de qualificação dos seus professores. É tempo de romper com a didática dicotômica que contribui para a reprodução da dualidade na formação profissional em que se formam alguns para fazer e outros para pensar o trabalho. Uma educação somente para o trabalho manual e para os segmentos menos favorecidos, e outra para o trabalho intelectual para grupos elitizados, social e economicamente.

Por isso, defendemos que o processo formativo de profissionais precisa atingir outras dimensões que perpassam o saber fazer, de modo que atenda às dimensões humana, científica e cultural, tecnológica e cidadã, tendo em vista a formação integral.

Sendo o trabalho a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social, ele não deve ser entendido simplesmente como formação para o mercado; é

necessário entendê-lo também em seu sentido ontológico, pelo qual o ser humano se torna produtor da realidade, se apropriando dela com o potencial para transformá-la (DANTAS; SILVA, 2019, p. 98).

É nesse sentido que, ao defenderem a politecnia, Moura et al (2015), destacam o caráter unitário em que são colocadas as dimensões cultural, intelectual e humanística que, na visão do filósofo alemão Karl Heinrich Marx, contribuiriam para o desenvolvimento dos sujeitos, da sua capacidade de criação intelectual e prática, favorecendo assim a compreensão da totalidade social tendo por base o trabalho como princípio educativo.

Esse ponto de vista tem apoio também em Ciavatta e Ramos (2011). As autoras defendem que os conceitos de trabalho, ciência, tecnologia e cultura precisam ser tratados como uma unidade, sendo por isso indissociáveis no processo da formação humana.

O nosso modo de pensar a formação vai de encontro à forma dual e dicotômica presentes na Educação Profissional, pois quando se pensa em uma formação omnilateral, ou multidirecional, que vai além das demandas do mercado de trabalho, é preciso entender que essas diversas dimensões se constituem em aspectos indispensáveis para a formação do homem integral.

Contudo, entendemos que a consolidação dessas ideias passa por projetos pedagógicos que articulem as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia, da cultura e da cidadania, bem como a formação de docentes para a Educação Profissional, e que seja igualmente pensada de modo que tais professores possam se apropriar durante o seu itinerário formativo de saberes que os habilitem a possibilitar o desenvolvimento de seus alunos como seres integrais e não fragmentados. De outra forma, seria incoerente esperar de alguém que não tenha tido oportunidade de construir algo em si mesmo, desenvolvê-lo em outros. Igualmente, ninguém é capaz de promover a aprendizagem de conteúdos que não domina, ou a construção de significados que não possui, nem mesmo a autonomia que não tenha sido incentivada.

No mesmo sentido, entendemos que seja na formação onde o professor compreenda não somente o conteúdo técnico sobre o qual atua, mas também o proces-

so por meio do qual pretende conduzir a sua ação de mediação da aprendizagem desse mesmo conteúdo.

Embora pareça uma condição óbvia, os saberes necessários ao trabalho docente vêm sendo ignorados em suas várias frentes, na medida em que bacharéis sem qualquer formação pedagógica vêm desempenhando a tarefa de ensinar nos diversos níveis e modalidades da educação – e de modo especial na EPT – ainda que documentos legais apresentem posições contrárias. Segundo Parecer 11/2012 CNE/CEB, “em Educação Profissional, quem ensina deve saber fazer. **Quem sabe fazer e quer ensinar deve aprender a ensinar.** Este é um dos maiores desafios da formação de professores para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio” (BRASIL, 2012b, p. 55).

Esse ponto de vista é mantido pelo Parecer 17/2020 e pela Resolução CNE/CP nº 1, de 05 de janeiro de 2021, as quais definem as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica quando trata da formação do docente da Educação Profissional e Tecnológica. Segundo o Art. 57 desse documento, o docente precisa, “[...] do **bom domínio dos saberes pedagógicos** necessários para conduzir o processo de aprendizagem de estudantes”. [...] “domínio dos chamados conhecimentos disciplinares associados aos **saberes pedagógicos.** [...] **saiba fazer e saiba ensinar**” (BRASIL, 2021, grifo nosso).

A formação docente contribuirá na articulação do seu saber técnico com o saber pedagógico. Entendemos que entre os diversos saberes que instrumentalizam o docente no desempenho de sua função se encontre a didática, pois esta investiga as condições e formas que vigoram no ensino, atuando como mediadora escolar dos objetivos e conteúdos, ou seja, a teoria do ensino (LIBÂNEO, 2006).

A ação docente não prescinde da presença da didática, pois, como mediadora escolar do processo de ensino/aprendizagem ela é um recurso que permite ao docente quebrar a monotonia, inovar e ousar, experimentando técnicas e métodos diferentes de ensino, diferentes formas de realização da transposição didática dos conteúdos específicos, principalmente levando em conta a complexidade e a diversidade presente na EPT. Enfim, capacita o docente a explicar a mesma coisa de maneiras diferentes para possibilitar a aprendizagem de todos os alunos. Nas palavras de Comênio, didática significa arte de ensinar.

Nós ousamos prometer uma didática magna, ou seja, uma arte universal de ensinar tudo a todos: de ensinar de modo certo, para obter resultados; de ensinar de modo fácil, portanto sem que docentes e discentes se molestem ou enfadem, mas, ao contrário, tenham grande alegria; de ensinar de modo sólido, não superficialmente, de qualquer maneira (PIAGET, 2010, p. 46).

Para Libâneo (2006, p. 52), Didática “É uma matéria de estudo fundamental na formação profissional dos professores e um meio de trabalho do qual os professores se servem para dirigir a atividade de ensino, cujo resultado é a aprendizagem dos conteúdos escolares pelos alunos.”

É nesse sentido que o Projeto Pedagógico³¹ do curso de licenciatura em formação pedagógica de docentes para a Educação Profissional do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN, 2015), propõe um perfil de conclusão do curso em que o docente seja capaz, entre outras coisas, de assegurar a integração entre os saberes específicos da disciplina objeto de estudo e a dimensão pedagógica, considerando a necessidade da transposição didática dos conteúdos.

Destaca-se ainda a obra de Kogut e Miranda (2016), na qual citam, entre os diversos aspectos que precisam estar presentes na formação, os fundamentos de aprendizagem, os fundamentos da educação, as políticas educacionais, a psicologia do desenvolvimento humano e o conhecimento didático pedagógico. Afirmam as autoras que, “A ação do professor só se torna efetiva no ambiente escolar quando há o domínio dos saberes necessários para sua prática, levando o futuro professor a construir sua competência profissional” (KOGUT; MIRANDA, 2019, p. 207). Defendem também que os cursos de formação de professores devem trabalhar tais saberes de maneira ampla e eficaz, possibilitando que o formando inicie sua prática pedagógica com conhecimento, domínio das competências necessárias para atuar de forma consciente e responsável. Sobre o aspecto didático as autoras afirmam:

Esse tipo de saber possui uma característica peculiar, pois se trata de conhecimentos que permitem a interligação entre o contexto de ensino e aprendizagem com as necessidades, sejam estas dos alunos ou dos objetivos pretendidos, podendo transformar tal conhecimento a fim de obter um resultado (KOGUT; MIRANDA, 2019, p. 202).

³¹ <https://portal.ifrn.edu.br/campus/parnamirim/arquivos/projeto-pedagogico-do-curso-ppc>

Essa ideia de formação ampla encontra apoio também em Kuenzer (2008), que ao debater sobre o perfil docente para a Educação Profissional, defende ser necessário que esse profissional tenha domínio teórico-prático das categorias da pedagogia do trabalho. Para tanto sua formação deverá ter incursões por exemplo:

Na ciência política, na sociologia, na história, na filosofia, na psicologia, na administração, na epistemologia, além das disciplinas voltadas propriamente para a pedagogia do trabalho. Embora os campos disciplinares sejam os mesmos, são outros os fundamentos centrados nas relações entre trabalho e educação” (KUENZER, 2008, p. 37).

Esses são os elementos que entendemos como necessários à constituição do processo formativo das licenciaturas ou qualquer outro modelo de formação pedagógica que prima por uma formação de qualidade para a docência, por isso defendemos que tais fundamentos venham integrar também o itinerário formativo dos docentes da Educação Profissional. Aliás:

as licenciaturas têm sido apontadas como absolutamente essenciais por serem o espaço privilegiado da formação docente inicial e pelo importante papel que podem ter na profissionalização docente, para o desenvolvimento de pedagogias apropriadas às especificidades da educação profissional, o intercâmbio de experiências no campo da educação profissional, o desenvolvimento da reflexão pedagógica sobre a prática docente nesta área, o fortalecimento do elo entre ensino-pesquisa-extensão, pensar a profissão, as relações de trabalho e de poder nas instituições escolares, a responsabilidade dos professores etc (MACHADO, 2008, p. 10, grifo nosso).

De fato, as licenciaturas são espaços privilegiados para formação docente; contudo, quando se refere à formação desse profissional para a EPT, se faz necessária uma matriz curricular mais específica em razão da singularidade desse trabalho. Acreditamos que as licenciaturas, não obstante apresentem disciplinas indispensáveis ao trabalho docente de qualquer modalidade, por si só não são adequadas, por serem desprovidas dos conteúdos específicos da EPT. O docente da EPT precisa conhecer a história dessa modalidade, as políticas que a constituem, a relação trabalho educação, enfim, todas as disciplinas devem ser adaptadas à realidade da EPT.

Um curso de pedagogia, por exemplo, pode muito contribuir com a formação docente para essa modalidade, mas deixará lacunas que somente as disciplinas

concebidas para a EPT poderão preencher. Podemos retomar as palavras de Kuenzer (2008, p. 37) para aplicá-las no contexto das licenciaturas: “Embora os campos disciplinares sejam os mesmos, são outros os fundamentos centrados nas relações entre trabalho e educação”. Como se pode observar, o desenvolvimento profissional docente e a análise dos processos do aprender a ensinar vêm ocupando lugar privilegiado nos trabalhos dos investigadores educacionais.

3.2 FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EPT: UM CAMINHO MARCADO POR AVANÇOS E RETROCESSOS NA LEGISLAÇÃO

Entre os grandes desafios que se colocam à educação brasileira atualmente, se encontra o de implementar políticas de formação inicial e continuada de professores para a Educação Profissional. O país carece de uma política coerente, sistematizada e duradoura, destinada a docentes que ministram as disciplinas do currículo voltadas para a profissionalização.

Tão antigas quanto a história da Educação Profissional no Brasil, são as necessidades de formação do docente para essa modalidade. As iniciativas de construção de política pública adequada para a formação de professores para as disciplinas técnicas específicas do currículo da Educação Profissional e Tecnológica, jamais contaram com uma estrutura consistente e apropriada. O relatório do Parecer CNE/CP Nº 17/2020 diz que essa questão da Formação de Professores para a EPT já estava se configurando como algo cada vez mais urgente, e que essa missão sempre fora marcada pela provisoriedade dos diversos programas de formação pedagógica para docentes.

Aliás, essa realidade da indefinição de políticas de formação docente para a EPT é reconhecida até mesmo pela legislação, pois o relatório do mesmo Parecer continua:

A formação de professores para a Educação Profissional é um **assunto extremamente preocupante**, visto que **não existe formação sistematizada de professores para esta modalidade de educação**, com exceção de alguns Institutos Federais e Estaduais e Instituições Especializadas em Educação Profissional (BRASIL, 2020, p.15. grifo nosso).

Essa tão necessária formação, quando ocorre³², se dá de maneira inadequada. Tal formação assume ainda um caráter de provisoriedade, já que geralmente se desenvolve por meio de Programas Especiais de Formação Pedagógica para Docentes; soma-se a isso a maneira fragmentada em que tais programas são desenvolvidos, razão por que não respondem satisfatoriamente às demandas. Machado defende que:

Para superar o histórico de fragmentação, imprevisto e insuficiência de formação pedagógica que caracteriza a prática de muitos docentes da educação profissional de hoje, implica reconhecer que a docência é muito mais que mera transmissão de conhecimentos empíricos ou processo de ensino de conteúdos fragmentados e esvaziados teoricamente. Para formar a força de trabalho requerida pela dinâmica tecnológica que se dissemina mundialmente, é preciso um outro perfil de docente capaz de desenvolver pedagogias do trabalho independente e criativo, construir a autonomia progressiva dos alunos e participar de projetos interdisciplinares (2008, p. 11).

Evidentemente, o perfil docente da EPT defendido por Machado não é resultado de habilidades inatas, mas resultado de um processo formativo, cujo objetivo é qualificar profissionais para a educação, no qual aprendem os fundamentos necessários à sua prática.

O processo histórico de busca por políticas para profissionalizar a docência na EPT, é marcado por avanços e retrocessos na legislação. Entre os diversos dispositivos legais e iniciativas que se sucederam ocupados dessa temática a partir do séc. XX, destacamos o Decreto Lei nº 4.127, de 1942, que instituiu a Escola Técnica Nacional, a qual passou a funcionar no prédio da extinta Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Brás, que foi fechada em 1937, após 20 anos de funcionamento. Entre as finalidades da Escola Técnica Nacional estava a preparação de pessoal docente para o Ensino Industrial.

³² Em sua Dissertação de mestrado (ProfEPT), Sthéfany Araújo Melo (2019), entrevista 16 docentes do IFTM, *campus* Uberlândia, onde os questiona quanto à sua formação no período da graduação, a fim de verificar se houve alguma discussão acadêmica sobre o EMI ou sobre a Educação Profissional. Relata a autora que todos os entrevistados, afirmaram não terem participado de nenhuma disciplina que discorresse sobre formação integrada ou sobre Educação Profissional durante a graduação. Esses dados apontam para a origem do problema discutido em nossa pesquisa, fortalecem também a ideia de que há inconsistência tanto na construção, quanto da efetivação de políticas de formação de professores para essa modalidade. Disponível em: <https://iftm.edu.br/uraparquetecnologico/cursos/posgraduacao-stricto-presencial/profep/dissertacoes/>

No contexto imediato ao pós-guerra, foi criada, em 1946, a Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial (CBAI), um programa de cooperação firmado entre os governos do Brasil e dos Estados Unidos, que funcionou até 1962, tendo como objetivo formar professores para atuar no Ensino Industrial.

Segundo Machado (2008), o Parecer CFE nº 12/1967 foi o primeiro dispositivo de regulamentação dos cursos especiais de educação técnica previstos pela LDBEN nº 4.024/61. Seu objetivo foi esclarecer a finalidade desses cursos. A Portaria Ministerial nº 111/68 veio esclarecer que tais cursos tinham como público-alvo os diplomados em nível superior ou em nível técnico e definiu sua carga horária mínima em 720 horas.

A Lei 5.540/68, no seu Art. 30, determina que “A formação de professores para o ensino de segundo grau, de disciplinas gerais ou técnicas, [...] far-se-á em nível superior”. Porém, a marca do retrocesso surge quando essa lei é alterada em 11 de fevereiro de 1969, através do Decreto-Lei nº 464, trazendo flexibilidade ao determinar em seu Art. 16 que “a habilitação para as respectivas funções será feita mediante exame de suficiência”.

Uma tentativa de reparo se deu através da Portaria Ministerial nº 339/70, pela qual o MEC instituiu os Cursos Emergenciais denominados de Esquema I e Esquema II. Os primeiros para complementação pedagógica de portadores de diploma de nível superior, enquanto os segundos eram destinados aos técnicos diplomados que incluíam as disciplinas pedagógicas do Esquema I e as de conteúdo técnico específico. Machado (2008) relata que esse modelo formativo permaneceu até 1977, mas a Resolução CNE nº 03 do CFE instituiu a licenciatura plena para a parte de formação especial do 2º grau e determinou que as instituições de ensino que ofertavam os esquemas I e II os transformassem em licenciaturas.

A questão continuou em pauta e em 30 de junho de 1978 a Lei nº 6.545 foi sancionada pelo então Presidente Ernesto Geisel, pela qual transformou as Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca do Rio de Janeiro em Centros Federais de Educação Tecnológica. O Art. 2 dessa Lei coloca entre os objetivos dessas instituições a oferta de cursos de nível superior na forma de licenciatura, com vistas à formação de professores especializados para as disciplinas específicas do ensino técnico e tecnológico.

No nosso entendimento, esta, ao manter a essência da Lei 4.024/61 e dos Esquemas propostos pela Portaria nº 339/70, apresentou a solução mais adequada à questão ora discutida. No entanto, passaram-se três décadas e essa transformação não se concretizou; a lei não determinou a formação docente, apenas colocando-se como objetivo das instituições.

Sendo mais preciso, um documento legal que trata de reformas na educação brasileira que já foi justificadamente muito criticado pela ala progressista da educação e por nós desde a sua origem – pelo fato de tender politicamente para o empresariado da educação, bem como devido ao seu teor tecnicista e utilitário – é o Decreto nº 2.208/97, instituído pelo então presidente da República, Fernando Henrique Cardoso. Mas, na prática, esse foi o único instrumento legal analisado que, ao tratar da formação docente para a EPT, usou os verbos na sua forma imperativa, deixando determinações claras para ações, como se nota no extrato a seguir:

As disciplinas do currículo do ensino técnico **serão** ministradas por professores, instrutores e monitores selecionados, principalmente, em função de sua experiência profissional, que **deverão ser preparados para o magistério**, previamente ou em serviço, **através de cursos regulares de licenciatura ou de programas especiais de formação pedagógica** (BRASIL, 1997, Art. 9º, grifo nosso).

Como se vê, o texto legal faz a defesa da formação pedagógica como obrigatoriedade para os profissionais da EPT. Acreditamos que, entre os retrocessos da legislação que trata da formação docente, esteja a retirada do artigo supracitado nesse instrumento, quando da sua revogação pelo Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Esse fato e a permanência do notório saber, contribuem para o fomento de uma política de desvalorização da carreira docente.

Com a criação dos Institutos Federais, o MEC os apresentou como um novo modelo de Educação Profissional e Tecnológica. O documento que discorre sobre suas concepções e diretrizes apresenta um recorte histórico que bem resume o que se fez até então em termos de políticas de formação docente para a EPT no Brasil:

Desde as primeiras iniciativas de formar o professor, como o curso de aperfeiçoamento de professores do ensino industrial em 1947 e os cursos especiais de educação técnica, para habilitar professores para disciplinas dos cursos técnicos, previstos no art. 59 da Lei nº 4.024/61 e tantos outros dispositivos legais que se ocupavam de estabelecer normas para a formação

de professores para as disciplinas técnicas específicas do currículo da Educação Profissional e Tecnológica, essa missão **jamais teve uma estrutura consistente e apropriada** (BRASIL, 2010, p. 28, grifo nosso).

A chegada da era dos Institutos Federais criados pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 trouxe essa rede como resposta “à necessidade da institucionalização definitiva da Educação Profissional e Tecnológica como política pública” (BRASIL, 2010, p. 19), mesmo porque a sua seção III apresenta, entre outros objetivos dos Institutos, o de ministrar em nível de educação superior cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas à formação de professores para a Educação Profissional.

Porém, a efetivação plena de tais políticas continuou sendo atravessada pelo movimento de avanços e retrocessos. Em 20 de setembro de 2012, a Resolução CNE nº 06, definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Inclusive, essa, em seu capítulo I, Art. 40, determina que “a formação inicial para a docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio deva realizar-se em cursos de graduação e programas de licenciatura ou outras formas, em consonância com a legislação” e com normas específicas definidas pelo Conselho Nacional de Educação. Portanto, essa Resolução, a julgar pelo seu primeiro artigo, parece vir fortalecer outros instrumentos legais que anunciam de maneira promissora as políticas de formação para a EPT.

Contudo, na sequência do próprio texto, esse instrumento oferece diversas alternativas de flexibilização. Inicia concedendo parcialmente aos não licenciados a equivalência da experiência docente à formação pedagógica; por fim chega a permutar a formação pedagógica total por 10 anos de exercício na função docente.

Esse sistema flexível, que reconhece o professor pelo seu tempo de experiência se assemelha às antigas corporações de ofício, onde se aplicava a lógica do aprender fazendo, algo inimaginável diante dos desafios que se colocam aos profissionais da educação na atualidade. Isso porque:

As exigências com relação ao perfil dos docentes da educação profissional estão, hoje, mais elevadas. Não é mais suficiente o padrão do artesanato, quando o mestre da oficina-escola se apresentava como o espelho que o aluno praticante deveria adotar como referência. Superado também está o padrão da escola-oficina, que impunha ao aluno a aplicação de séries metódicas de aprendizagem. Instrutores recrutados nas empresas, segundo o

padrão de que para ensinar, basta saber fazer, apresentam grandes limitações não somente pedagógicas, mas também teóricas com relação às atividades práticas que ensinam (MACHADO, 2008, p. 10).

As palavras de Machado nos levam a pensar na incompletude do docente cuja formação se deu pelo aprender fazendo. Quando se discute docência na EPT “Entende-se que se trata de um profissional que sabe *o que, como e porque* fazer e que aprendeu a ensinar, para desenvolver idônea e adequadamente outros profissionais”, continua Machado (2008, p. 18).

No entanto, a Resolução 06/2012, ora em análise por nós, concede equivalência total ao profissional, ainda que sua experiência tenha se dado longe das concepções de educação, das metodologias de ensino, dos planos de curso, planos de aula, das estratégias didáticas e alheio a qualquer suporte ou referência teórica em educação.

Quatro anos depois da referida Resolução, foi publicada a Medida Provisória nº 746, em setembro de 2016, alterando o Art.61 da Lei nº 9.394. A MP, além de ser um instrumento produzido longe dos espaços de debate, é inadequada para definir uma política pública de área tão estratégica como é a educação. Mas, através dela, o Presidente Michel Temer instituiu um novo modelo de Ensino Médio. No que diz respeito ao perfil do professor para as disciplinas técnicas, ela mantém a polêmica presença de profissionais com notório saber, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação para atender o eixo V – formação técnica e profissional.

Mesmo diante de inúmeros protestos, o texto da MP 746/2016 foi incorporado a LDBEN, alterando seu artigo 61. Esse artigo, ao definir o perfil dos profissionais aptos a ministrar na educação escolar básica, inclui os de notório saber para atender a formação técnica e profissional:

[...] 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” (BRASIL, 1996, art. 61).

No nosso entendimento, na busca de suprir a demanda de profissionais para a EPT, o texto legal passa por um retrocesso e mantém aberta a antiga lacuna, pois exige o mais óbvio (o conhecimento técnico) ao mesmo tempo em que ignora a es-

pecificidade do trabalho docente, que vai além do saber fazer técnico. O texto concebe como formação docente uma experiência prévia no ensino, ainda que nela não haja essa intencionalidade, abortando assim a necessidade de formação pedagógica.

É digno de nota o fato de que a MP, definindo de maneira tão precária e parcial a formação e o perfil do docente (o agente formador), cometa a incoerência de determinar em seu Art. 36, § 5º que os “currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno [...] em seus aspectos cognitivos e socioemocionais”.

Por falta de uma consistência e estrutura adequada à formação docente para EPT, essas leis acabam referendando a possibilidade de ingresso para a docência das disciplinas técnicas de profissionais de diferentes formações com pouco ou nenhum conhecimento do trabalho em educação, subestimando de certa forma o saber pedagógico, conhecimento intrínseco ao ato educativo. Desse modo assistimos a uma supervalorização da formação acadêmica desses profissionais em detrimento da qualidade do ensino.

Diante de constantes avanços e retrocessos da legislação, e até mesmo certa ambiguidade em relação à definição clara de políticas de formação de docentes para essa modalidade, observamos a predominância da atuação de técnicos, bacharéis e tecnólogos que ingressam na carreira EBTT sem possuir licenciatura nem formação pedagógica e, tampouco, qualquer experiência na docência. Entendemos que a formação pedagógica se faz necessária não somente para atender à legislação, mas sobretudo para instrumentalizar a atuação desses profissionais.

Chegando à Resolução CNE/CP nº 1, de 05 de janeiro de 2021 – a qual definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (DCNGEPT) – observa-se, na comparação com a Resolução CNE nº 6/2012 (DCNEPTNM), que o texto, embora sustente algumas incoerências, manteve elementos importantes como a integração ciência, cultura e tecnologia, assunção do trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico. Certamente essas mudanças superficiais no que tange à formação do docente para EPT ocorreram em razão do prazo para o seu cumprimento ter seu encerramento previsto para 2020, conforme determinava a Resolução CNE nº 6 de 2012.

No entanto, ao invés de determinar que os professores não licenciados em efetivo exercício docente participem de programas de licenciatura ou formação pedagógica, ela continua deixando a formação apenas como um direito do docente.

Com menor flexibilidade que o documento anterior, a atual Resolução concede equivalência à licenciatura apenas aos professores com experiência superior a cinco anos na EPT; contudo, esses profissionais precisam passar por um processo de certificação de competência.

Sobre a admissão na docência de profissionais com notório saber³³, tratada de maneira superficial na MP 746/2016, a Resolução de 2021 é mais esclarecedora e apresenta um pequeno avanço ao determinar em seu Art. 54 que além da titulação específica ou da experiência prática no ensino profissionalmente, esses profissionais precisam demonstrar níveis de excelência profissional, em processo específico de avaliação de competências profissionais pela instituição, ou rede de ensino ofertante. Entretanto, acreditamos que por maior que seja a titulação do profissional na área técnica e sua ampla vivência no ensino, tal itinerário não lhe confira fundamentos suficientes para receber equivalência à formação pedagógica.

Ao analisarmos o capítulo XVII das DCNGEPT, percebemos que, apesar de apresentar poucos avanços, ela tem o mérito de não retroceder quando o assunto é a formação docente para EPT, destacando também a necessidade que esse profissional “saiba fazer e saiba ensinar”, muito embora ela ainda admita a presença de instrutores com formação de Nível Médio nos cursos de qualificação profissional.

É relevante considerar o texto do Parecer CNE/CP nº 7/2020, onde o relator afirma que “o notório saber abre perspectivas importantes para **minorar o grave problema** da falta de professores”. Entendemos que a minoração do problema referida pelo relator se restrinja meramente às questões legais e formais, visto que na prática é perceptível que a falta dos conhecimentos didáticos/pedagógicos limita o trabalho docente, além do fato de sustentar a inadequada formação da categoria de professores dessa modalidade de educação.

Portanto, após percorrer esse caminho marcado por avanços e retrocessos na legislação que trata da formação do docente da Educação Profissional Tecnoló-

³³ O Art. 66 da LDB, regulamenta que o notório saber poderá suprir a existência de título acadêmico, mas que seu reconhecimento cabe às universidades com curso de doutorado em área afim.

gica no Brasil, entendemos que seja necessário, diante da importância do papel que assume a EPT, que o docente dessa modalidade passe por uma formação sólida, na qual associe o seu domínio de conteúdos e técnicas, às metodologias de ensino/aprendizagem, conforme recomenda a Resolução CNE/CP nº 01/21 em seu artigo 57:

A formação do docente da Educação Profissional e Tecnológica, **além do bom domínio dos saberes pedagógicos** necessários para conduzir o processo de aprendizagem de estudantes, requer o desenvolvimento de saberes e competências profissionais, associados ao adequado **domínio dos diferentes saberes** disciplinares referentes ao campo específico de sua área, de modo que esse docente: possa fazer escolhas relevantes dos conteúdos que devem ser ensinados e aprendidos, [...] tenha o domínio dos chamados conhecimentos disciplinares associados aos **saberes pedagógicos** e do conjunto dos conhecimentos da base científica e tecnológica da atividade profissional; **saiba fazer e saiba ensinar**, estando o **saber vinculado diretamente ao mundo do trabalho**, no setor produtivo objeto do curso (BRASIL, 2021, grifo nosso).

Indiscutivelmente, essa formação ampla se faz necessária, pois se o conhecimento técnico qualifica o docente para o que fazer e como fazer, os conhecimentos relacionados ao trabalho/educação e didático/pedagógicos irão contribuir como instrumentos de mediação no processo de ensino/aprendizagem.

Há de se lamentar que, embora o texto legal admita a necessidade do bom domínio dos saberes pedagógicos, ele deixa em aberto o tema em questão à formação docente: não há obrigatoriedade. O fato é que o itinerário formativo proposto para os docentes da EPT nos documentos legais esvazia a opinião do próprio relator do Parecer CNE/CP nº 7/2020, segundo o qual trata-se de um assunto extremamente preocupante. Fosse de fato tão relevante, certamente receberia tratamento mais eficaz.

Esse movimento de avanços e retrocessos no que diz respeito à definição de políticas claras que confirmam ampla formação pedagógica, crítica e cidadã ao docente da EPT nos leva a pensar que tal formação não seja conveniente aos interesses capitalistas, em razão da forte influência desses profissionais na formação do trabalhador brasileiro. Desta forma, conseguem evitar a reprodução da formação de profissionais críticos, bem como os questionamentos sobre a triplice relação educa-

ção/capital/trabalho. Nesse jogo político, o próprio sistema legal é ambíguo, vacilante e, porque não dizer, conivente.

3.3 RESISTÊNCIA À FORMAÇÃO PEDAGÓGICA POR PARTE DE DOCENTES DA EPT: UM FENÔMENO POUCO ESTUDADO

Ao definir a nossa temática de pesquisa, nos empenhamos em conhecer o nível de produção acadêmica por meio de outros autores que sobre ela debruçaram. A revisão de literatura revelou farta produção de material voltado à formação docente para EPT; aos saberes necessários ao docente dessa modalidade; da importância da formação pedagógica para esses profissionais, bem como um amplo debate no campo da legislação, e das políticas públicas que tratam da formação de professores para a EPT. Contudo, não encontramos pesquisas que façam abordagem específica da questão da resistência à formação pedagógica por parte de professores da Educação Profissional Tecnológica, o que para nós se caracteriza como uma lacuna de pesquisa a ser preenchida.

Na introdução desse trabalho, externamos nossa percepção de que no corpo docente da EPT, geralmente constituído por bacharéis, há um sentimento de desca-so, dificuldade de aceitar a formação pedagógica, ou até mesmo um desprezo por tais saberes. Em busca dessa contextualização, selecionamos seis trabalhos divulgados a partir do ano de 2009: Costa (2009); Carvalho e Souza (2014); Dantas (2014); Rodrigues e Freitas (2016); Guedes e Sanchez (2017) e Souza e Souza (2018). São estudos com referências tangenciais dentro de contextos mais amplos como veremos a seguir.

Para fundamentar esse conceito de resistência, nos apoiamos em Ventura (2009), o qual, na análise da obra foucaultiana, defende que as várias formas de resistência articulam-se em três principais tipos de luta: luta contra as formas de dominação; luta contra as formas de exploração; e, por fim, luta contra as formas de sujeição. Contudo, a ideia de resistência na nossa pesquisa refere-se à oposição voluntária ou involuntária, que provoca certa indiferença ao processo de desenvolvimento do profissional na área em que atua.

Ao problematizar o conceito de resistência na obra freudiana³⁴, articulando-o com a obra filosófica de Michel Foucault³⁵, Ventura posiciona esse fenômeno como oposição à produção do novo e da diferença e observa que:

[...] o conceito de resistência foi caracterizado ao longo de toda a obra freudiana como uma força que se manifesta como obstáculo à análise e, principalmente, contra toda e qualquer mudança ou transformação subjetiva decorrente do tratamento analítico (VENTURA, 2009, p. 2).

Neste caso, tal como na psicanálise, surge uma resistência que vem de dentro do próprio analisado, se opondo ao analista, funcionando como uma espécie de defesa do ego, ou de blindagem, que invariavelmente obstaculiza a livre associação de ideias e até o próprio desejo de mudar. No caso específico ora tratado, a questão da resistência diz respeito à indiferença do docente, que atua na área técnica, aos princípios, concepções e métodos sistematizados para aplicação nos processos de ensino/aprendizagem, pelos quais se busca o melhor aproveitamento do seu próprio trabalho. Essa resistência à formação pedagógica por parte desses professores constitui-se em obstáculo, ou blindagem, que os impede de assumir como necessidade a apropriação das concepções e fundamentos da educação.

Costa (2009) discute, em seu artigo, alguns dos principais desafios à formação do nutricionista: a prática docente e a formação pedagógica do professor da área da saúde. Seus estudos refletem sobre a qualidade do ensino e se fundamentam em autores que discutem a docência universitária; defende a elaboração de propostas de formação docente que contemplem mudanças pedagógicas em uma perspectiva crítica e reflexiva no ensino no curso de nutrição.

A pesquisa revela que entre os grandes desafios enfrentados na docência universitária está a resistência às mudanças pelos profissionais de ensino.

Os próprios professores mostram-se **resistentes** às modificações, continuam a ensinar como sabem, evitam às novas metodologias de ensino-aprendizagem e incorporar concepções pedagógicas mais avançadas ou de

³⁴ Sigmund Freud (1856-1939). Médico neurologista e importante psicanalista austríaco, Freud foi considerado o pai da psicanálise, tendo considerável influência sobre a Psicologia Social contemporânea.

³⁵ Michel Foucault (1926-1984) foi um filósofo francês, que exerceu grande influência sobre os intelectuais contemporâneos em vários campos de conhecimento. Ficou conhecido por sua posição contrária ao sistema prisional tradicional.

vanguarda, especialmente quando envolvem relações democráticas entre professores e alunos. Em outras palavras, há uma tendência a encarar com ceticismo ou descaso os aspectos pedagógicos da docência universitária (COSTA, 2009, p. 99, grifo nosso).

Entre as causas dessa resistência por parte dos docentes às mudanças destacam-se a crescente desvalorização das atividades de ensino e a supremacia das atividades de pesquisa nas universidades. O fato de se atribuir à docência um valor secundário à profissão médica, leva essa atividade a não ser assumida como profissão. Essa desvalorização pode ser evidenciada quando se constata que o “critério de contratação dos docentes nesses cursos centra-se na qualidade de seu desempenho na área técnica de atuação” (COSTA, 2009, p. 99). Diante de claras evidências que apontam para as diversas causas da resistência a formação pedagógica por parte dos docentes da área de saúde, a autora define com uma indagação o subtítulo da sua pesquisa: “uma omissão consentida”?

Carvalho e Souza (2014), em pesquisa sobre a Formação do Docente da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, questionam professores sobre a exigência de algum tipo de formação pedagógica específica aos bacharéis e tecnólogos para o ingresso na carreira docente em EPT. O relato aponta que entre 525 professores, 309 afirmaram que a formação deve ser exigida, enquanto 216 não concordam com esta exigência. Diante desses números e posicionamentos distintos concluem os autores: “Observamos uma significativa **resistência** dos docentes da EPT quanto à formação pedagógica” (CARVALHO; SOUZA, 2014, p. 20, grifo nosso).

Para os autores, a razão da recusa de alguns docentes da EPT em buscar espontaneamente uma formação pedagógica pode estar associada ao fato de que o curso de Pedagogia geralmente focaliza seus estudos na criança, na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, e sua base curricular não contempla a educação profissional e tecnológica, nem mesmo a relação educação e trabalho.

Dantas (2014), no artigo em que relata os resultados de uma pesquisa com docentes engenheiros, reflete sobre a docência universitária, destaca o ensino nas engenharias e a preparação didático-pedagógica dos professores bacharéis de uma Instituição Federal de Ensino. O estudo buscou identificar as demandas de formação da docência universitária e compreender a percepção que os engenheiros têm sobre

sua prática docente. Segundo a autora, os resultados por um lado revelam a falta de preparo ou formação para desempenhar a docência nesse nível de ensino. Por outro lado, indicam pouco interesse institucional em apoiar iniciativas que supram as lacunas de formação desses profissionais, razão que justifica a falta de investimentos.

A análise da pesquisa nos permite entender que a formação para docência universitária é um caminho que se faz ao caminhar, pois “os professores universitários não possuem formação específica para as atividades docentes nesse nível de ensino, constituindo-se docentes pela experiência desenvolvida no decorrer do exercício profissional” (DANTAS, 2014, p. 46). Essa ausência de formação ou aquisição de saberes voltados para a função docente, reduz os saberes do professor engenheiro, aos conteúdos específicos da sua área de formação.

Diante de certa indiferença das instituições em relação à formação docente para a área técnica: “Prevalece ainda a ideia de que, para ensinar na área de engenharia basta ter o título de engenheiro, e que, para lidar com adultos não deve haver preocupação com o aspecto didático” (DANTAS, 2014, p. 47).

Acreditamos que essa seja uma ideia que careça de fundamento científico, pois se abriga nas asas do comodismo e da indiferença para com as especificidades da maneira de aprender do público adulto. As pessoas dessa faixa etária enfrentam diferentes obstáculos epistemológicos, o que requer diferentes estratégias de ensino, uma vez que possuem motivações, finalidades e características de aprendizagem distintas do público infantil. Para o trabalho com público adulto, seria importante entender não somente os princípios pedagógicos, mas também os andragógicos.³⁶

Segundo Apostólico (2012), a Andragogia como ciência que se destina ao aprendizado do adulto, deve usar estratégias que o auxiliem a alcançar esse saber emancipatório tão difundido ultimamente. Para tanto, a Didática precisa ser diferenciada de modo a contemplar os aspectos do indivíduo maduro. A educação desse

³⁶ Andragogia (do grego: andros - adulto e gogos - educar), é um caminho educacional que busca compreender o adulto. Andragogia é a arte de ensinar aos adultos, que não são aprendizes sem experiência, pois o conhecimento vem da realidade (escola da vida). O aprendizado é factível e aplicável. Esse aluno busca desafios e soluções de problemas, que farão diferenças em suas vidas. Busca na realidade acadêmica realização tanto profissional como pessoal, e aprende melhor quando o assunto é de valor imediato. Essa característica foi bastante explorada pelo método de Paulo Freire para alfabetização de adultos.

público precisa considerar elementos como: autoconceito, reserva de experiências, prontidão para aprender, perspectiva de tempo e a motivação desses indivíduos.

Em meio a uma sociedade em constante mutação, acreditamos que o ensino tecnológico também precisa ser atingido, notadamente no perfil do professor. Como a autora, defendemos que se faz necessária “uma mudança no eixo das discussões sobre o ensino, pois é saliente a **resistência** de inúmeros docentes em atualizar seus conteúdos e procedimentos didáticos” (DANTAS, 2014, p. 48).

Rodrigues e Freitas (2016) analisam a contribuição do Curso de Especialização em Docência para Educação Profissional, Científica e Tecnológica para a prática pedagógica dos docentes não licenciados do IFMS, *campus* Coxim, oferta que foi justificada pela necessidade e importância da formação pedagógica para ensinar. Os relatos dos autores dão conta que a formação pedagógica ofertada por meio do curso de Especialização contribuiu para construção dos saberes pedagógicos por parte dos docentes não licenciados. Embora a importância da formação pedagógica seja destacada como algo positivo pelos sujeitos da referida pesquisa, os relatos de alguns professores

indicam **resistência** no aceite das contribuições dos fundamentos pedagógicos para a prática docente, mas, ao mesmo tempo, mostram-se preocupados com a formação integral do estudante, quando se interessa por sua realidade e com sua aprendizagem, por meio de aplicação de novas metodologias e adequação de conteúdos (RODRIGUES; FREITAS, 2016, p. 16, grifo nosso).

Os autores identificaram em alguns relatos de professores a preocupação de que a formação pedagógica venha ter “mais peso” que o conteúdo específico das disciplinas.

Guedes e Sanchez (2017) analisam as influências da formação pedagógica, ou a falta dessa formação, no trabalho dos professores de educação profissional técnica do Instituto Federal do Amapá. A pesquisa tem como sujeitos dois grupos distintos: os licenciados e os bacharéis. Os autores consideram que ambos apresentam necessidades específicas de formação. Embora os licenciados tenham uma formação voltada para o ensino, a sua formação não lhes confere o preparo necessário para atuarem na EPT, isso porque as matrizes curriculares das licenciaturas de

modo geral não incluem a relação entre o trabalho e a educação, nem a educação profissional, mas geralmente focalizam o ensino médio propedêutico.

Esse quadro se agrava quando a análise se volta para os professores bacharéis, responsáveis por ministrar as disciplinas específicas da formação profissional, docentes cuja formação é exclusivamente técnica. Esses profissionais, embora demonstrem bom domínio de conhecimento na sua área de de formação no nível da graduação, não dominam os instrumentos didáticos porque não tiveram a formação pedagógica necessária para o desempenho da função docente. Defendem as autoras que, para o desempenho da docência na EPT, seja ministrando disciplinas da área técnica ou do núcleo comum,

se faz necessário um perfil de professor que saiba educar para o trabalho e para a vida cidadã, que consiga desenvolver um trabalho integrado, participativo e que articule a competência técnica ao saber-fazer pedagógico. [...] Um docente que conheça estratégias e metodologias para desenvolver com competência a educação para o trabalho e para conduzir com êxito os alunos no processo de aprender o trabalho (GUEDES; SANCHEZ, 2017, p. 243-244).

Embora tenham percebido essas lacunas de formação nos grupos pesquisados, as autoras constataram que os integrantes da equipe pedagógica

percebem a ocorrência de **resistência** por parte dos professores sem formação pedagógica em receber orientações, acompanhamento e formação. A maioria (55, 6%) aponta que há um grau médio de resistência e dizem identificá-la no acompanhamento ao professor (GUEDES; SANCHEZ, 2017, p. 248, grifo nosso).

Por outro lado, a pesquisa destaca como resultado de uma formação ofertada pela própria Instituição a percepção por parte da gestão pedagógica de que houve “mudanças positivas na prática pedagógica dos docentes que fizeram a complementação pedagógica na forma de Pós-Graduação em Docência na Educação Profissional e Tecnológica” (GUEDES; SANCHEZ, 2017, p. 248).

No artigo em que discutem sobre a Formação Profissional e Perfil Docente da Educação Profissional e Tecnológica, Souza e Souza (2018) relatam os resultados de uma pesquisa sobre o tema, na qual utilizaram a técnica da entrevista com 33 docentes do IFTM – *campus* Paracatu, aplicando questionários com questões aber-

tas e fechadas. A análise de dados da pesquisa indica que, em geral, os docentes que ingressam nessa instituição possuem experiência anterior no magistério e são carentes de formação pedagógica.

Entretanto, os que possuem formação pedagógica inicial, a consideram como insuficiente para o desenvolvimento do trabalho docente. Esse pensamento tem apoio na pedagogia da autonomia, na qual Freire (1996) defende que o ensinar exige consciência do inacabamento, que tal compreensão sendo exclusiva a homens e mulheres nos torna seres responsáveis.

Quando saio de casa para trabalhar com os alunos, não tenho dúvida nenhuma de que, inacabados e conscientes de inacabamento, abertos à procura, curiosos, “programados, mas para, aprender”, exercitaremos tanto mais e melhor a nossa capacidade de aprender e de ensinar quanto mais sujeitos e não puros objetos do processo nos façamos (FREIRE, 1996, p. 24).

De outra maneira, aquele docente que, tendo feito uma formação pedagógica inicial, se limita à sua formação técnica reconhecendo-a como suficiente, está negando a sua condição de sujeito inacabado, privando-se da oportunidade de se desenvolver na sua dimensão humana.

Afirmam os autores que, em razão dessa formação docente inadequada aos olhos dos próprios professores, muitos não se reconhecem como docentes, na sua maioria preferindo ser denominados pela formação técnica, em que pertencer a conselhos profissionais melhor lhes identifica. Muitos destes consideram a carreira docente como uma atividade temporária ou como complemento à renda. Para eles:

Esses fatores fazem com que aumente a resistência dos professores no que se refere à inserção dos conhecimentos pedagógicos em sua formação, uma vez que não se identificam com a profissão, tendem a considerar essa formação inútil ou cansativa (SOUZA; SOUZA, 2018. p. 307, grifo nosso).

Para esses autores, nem mesmo os professores licenciados que atuam na educação profissional estão preparados para a docência nessa modalidade, e isso se deve ao fato de “não terem trabalhado em sua formação aspectos da relação entre trabalho e educação, tendo apenas por base em sua formação acadêmica o ensino médio de caráter propedêutico” (SOUZA; SOUZA, 2018. p. 308).

A revisão de literatura sobre essa questão nos permitiu perceber que a resistência à formação pedagógica entre os docentes bacharéis, embora seja assunto pouco explorado pelas pesquisas, surge na medida em que esses profissionais são questionados sobre a importância e o lugar desse saber, no que diz respeito a constituição do perfil do professor da EPT.

As pesquisas revelaram, para além da resistência, os motivos pelos quais esses profissionais de modo geral não buscam, ou não recebem a formação pedagógica. Esse posicionamento passa por diversos fatores: pelo entendimento de que se trata de algo desnecessário; de que o saber técnico seja algo de maior valor de mercado; que os processos seletivos para docência não exijam tal formação; que haja falta de investimento por parte das instituições de ensino; que os cursos de licenciatura não contemplem as discussões necessárias à formação para essa modalidade; que o curso de pedagogia seja voltado para crianças, e, até mesmo, o entendimento de que o aluno adulto não precise de didática para aprender.

CAPÍTULO IV: APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

4.1 ANÁLISE DE DADOS REFERENTE A PRIMEIRA ETAPA DE COLETA: DOCUMENTOS

Conforme estabelecido na metodologia, a coleta de dados da nossa pesquisa se deu em duas etapas. A primeira, por meio da análise de documentos para atendimento a um dos objetivos específicos, qual seja, identificar as ações institucionais no âmbito do IFES que se relacionam com a questão da formação pedagógica, seja como formação em serviço ou requisito de ingresso na carreira do magistério.

Com essa finalidade, consultamos três projetos pedagógicos de cursos dos programas de formação de professores em diferentes níveis de pós-graduação: aperfeiçoamento, especialização e mestrado, respectivamente; cursos ofertados tanto pela Rede Federal quanto pelo IFES tendo como objetivo constatar, ou não, a existência de uma política de formação de docentes para EPT. Analisamos editais para oferta de formação pedagógica tanto na Rede Federal quanto no IFES, para nos certificarmos da aplicação dessa política por parte dessas instituições. Consultamos diversos portais de Institutos integrantes da Rede Federal para averguar a presença desses programas de formação, bem como do quantitativo de oferta. Analisamos, também, os editais que orientam o processo seletivo para docentes dessa área, pois eles estabelecem os requisitos para o ingresso na carreira do magistério para esses profissionais.

4.1.1 Os Institutos Federais como potenciais instrumentos de desenvolvimento da política de formação docente para a EPT

A análise dos documentos selecionados para essa etapa revelou que os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, instituições que receberam desde sua criação a tarefa de ministrar em nível de educação superior cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas à formação de professores para a Educação Profissional, vem se tornando instrumento

de reconhecido potencial para o desenvolvimento da política de formação docente para a EPT.

Segundo dados da Plataforma Nilo Peçanha, em 2020, um total de 9.232 alunos concluíram cursos de pós-graduação nos Institutos Federais, sendo 884 em nível de mestrado profissional, através do programa ProfEPT, e 8.348 em nível de especialização.

Os tópicos que se seguem irão evidenciar esse potencial dos Institutos Federais através de ações institucionais, tanto locais quanto em rede, no sentido de promover a formação e aperfeiçoamento dos profissionais da educação, de modo especial a EPT.

4.1.1.1 Iniciativas no âmbito da Rede Federal destinadas à formação de docentes para EPT

Entre as diversas iniciativas do Governo Federal por meio dos Institutos, voltadas à formação docente para EPT, apresentaremos, para exemplificar, três cursos de pós-graduação. Os cursos são de Aperfeiçoamento, Especialização e Mestrado, respectivamente; esse último ofertado em rede nacional. Os cursos de Pós-graduação DocentEPT e Aperfeiçoamento em Mentoria para a Educação Profissional e Tecnológica são ofertados na modalidade a distância e fazem parte da Iniciativa Novos Caminhos do Ministério da Educação (MEC), sendo financiados pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) por meio do Termo de Execução Descentralizada.

Esses exemplos bem poderiam ser ampliados, mas o quantitativo de vagas neles ofertadas anualmente nos dão embasamento para desenvolver o objetivo anunciado nesse tópico, qual seja: revelar o potencial dos Institutos Federais para realizar essa tarefa.

a) O primeiro é o curso de Pós-Graduação, Aperfeiçoamento em Mentoria para a Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo IFES, no *campus* Cachoeiro de Itapemirim. Tal projeto inscreve-se na continuidade de ações formativas do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), em parceria com a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, (SETEC) do Ministério da Educação (MEC), e do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), voltadas à capacitação de profissionais da Edu-

cação Básica e da Educação Profissional. A iniciativa é justificada pelas Instituições proponentes, baseadas no fato de que o Ensino Médio brasileiro sofreu uma profunda mudança com a promulgação da Lei nº 13.415/2018, colocando em curso a migração de um ensino generalista para um ensino estruturado em cinco itinerários formativos distintos, a saber: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; e formação técnica e profissional³⁷.

O curso, que é destinado a graduados em qualquer área de conhecimento, tem duração de seis meses, possui carga horária de 240 horas e oferece 1.200 vagas. De acordo com o Edital 07/2022³⁸ do IFES - *campus* Cachoeiro de Itapemirim de 06 de abril de 2022, que norteia o processo seletivo para candidatos ao curso, o Aperfeiçoamento tem por objetivo capacitar profissionais da educação básica para atuar como mentores em educação técnica e profissional, ajudando os estudantes a realizarem suas escolhas de itinerário formativo e a desenharem suas carreiras. Sua matriz curricular consta de seis módulos de quarenta horas através das seguintes disciplinas: Educação Profissional: estrutura e possibilidades formativas; Concepções de Trabalho e Profissionalização; Processos de Orientação Educacional e Profissional; Ações de Orientação Educacional e Profissional; Projeto de Intervenção para Orientação Educacional e Profissional e Intervenção em Orientação Educacional e Profissional.

Diferente das demais ofertas que iremos referir adiante, através desse curso de Aperfeiçoamento focado em Mentoria para a Educação Profissional e Tecnológica, o IFES resgata uma importante prática semelhante àquela desenvolvida por profissionais da educação, identificados como Orientadores Educacionais ou Vocacionais. Segundo Filho (1955), a atividade de Orientação Educacional no Brasil foi estabelecida no contexto da Reforma Capanema em 1942, sobre a organização do ensino secundário, implementando o auxílio na escolha profissional dos estudantes.

³⁷ Informações compiladas do Projeto Pedagógico do Curso, disponível em: https://cachoeiro.ifes.edu.br/images/stories/2022/cursos/mentoria_etp/PPC_aperfeiçoamento_mentoria_a_projeto_ap%C3%B3s_reuni%C3%A3o_CPPG.pdf

³⁸ O EDITAL 07/2022³⁸ do IFES - *campus* Cachoeiro de Itapemirim de 06 de abril de 2022, abre processo seletivo, seletivo de alunos para o curso de Pós-graduação Aperfeiçoamento em Mentoria para a Educação Profissional e Tecnológica, oferecido na modalidade a distância, em nível de Aperfeiçoamento, com ingresso em junho de 2022.

Consideramos relevante essa iniciativa do IFES, pois ela chega no momento em que entra em vigor a Lei 13.415/2017, que traz mudanças estruturais no ensino médio brasileiro, última etapa da educação básica. A reforma tem, entre suas finalidades, alinhar a aprendizagem dos estudantes das redes pública e privada de todo o território nacional. Entre as principais mudanças estão o aumento da carga horária, nova grade curricular, ensino voltado para a formação profissional e a flexibilização dos chamados itinerários formativos, em que os alunos poderão optar por uma ou mais Trilhas de Aprendizagem.

Diante dessas profundas mudanças e, principalmente, do direito de escolha de itinerários de formação conferido ao estudante, faz-se necessário o trabalho de mentoria para direcionar o jovem em suas decisões relativas à sua formação técnica. Essa é a razão por que o Edital 07/2022 do IFES - *campus* Cachoeiro de Itapemirim de 06 de abril de 2022 - propõe que o egresso do curso em mentoria deva “dominar e disseminar a estrutura do novo Ensino Médio, especialmente o itinerário da Formação Técnica e Profissional”. Isso envolve conhecimentos acerca do trabalho, da técnica e da profissionalização, sendo capazes de identificar e desenhar ações de orientação vocacional, no contexto educacional.

b) O segundo é uma oportunidade destinada à formação de professores para a EPT, ofertada no âmbito da Rede Federal. Trata-se do curso de pós-graduação *lato sensu* em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica (DocentEPT), na modalidade a distância, via Ambiente Virtual de Aprendizagem – Plataforma Moodle. Em 2020 foram ofertadas 4.320 vagas; em 2022 esse número foi ampliado para 6.300. Embora o Edital não caracterize sua oferta com a expressão “rede nacional”, as vagas são distribuídas em pólos dos entes federados por todos os estados do Brasil. O curso é oferecido pelo IFES – *campus* Colatina, em parceria com a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), do Ministério da Educação (MEC).

Segundo o Edital 07/2022³⁹ de 11 de fevereiro de 2022, publicado pelo *campus* Colatina, o curso DocentEPT que terá duração de 12 (doze) meses e carga ho-

³⁹ Edital publicado pelo *campus* Colatina, abre processo seletivo para curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica (DocentEPT). https://www.ifes.edu.br/images/stories/-publicacoes/processos-seletivos/alunos/2022/2022-07/edital-07-2022_docentept.pdf

rária total de 460 horas, faz parte da Iniciativa Novos Caminhos, do Ministério da Educação (MEC), sendo financiado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). O documento aponta que o referido curso tem como público-alvo profissionais diplomados em curso de graduação de qualquer área de conhecimento, que **atuam ou tenham interesse em atuar** nas ofertas da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), especialmente para os Cursos Técnicos de Nível Médio, visando estimular a produção e difusão de conhecimentos sobre a EPT como campo de estudos.

O Edital 07/2022 apresenta informações sobre a matriz curricular do curso. Segundo esse documento o curso se divide em 2 módulos, sendo um por semestre. Dez disciplinas compõem sua matriz: Ambientação em Educação a Distância, Epistemologia da Educação Profissional e Tecnológica; Educação de Jovens e Adultos e Teorias de Aprendizagem para a Educação Profissional e Tecnológica; Tecnologias Educacionais para a Educação Profissional e Tecnológica e Didática Profissional e Tecnológica; Projeto pedagógico na Educação Profissional e Tecnológica; Práticas inclusivas na Educação Profissional e Tecnológica e Pesquisa e extensão tecnológicas na Educação Profissional e Tecnológica; Língua Brasileira de Sinais e Trabalho Final de Curso, sendo que a maior parte delas faz interface com a EPT.

c) Finalmente, o Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), oferecido em Rede Nacional. Esse é o primeiro programa *stricto sensu* ofertado em rede nos Institutos Federais, o qual oferece vagas tanto para servidores quanto para a comunidade em geral. Trata-se de um curso semipresencial criado em 16 de setembro de 2016 pela Resolução CNE nº 161 do Conselho Superior do IFES e coordenado por essa instituição. Sendo ofertado pelas instituições que compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, associadas em uma Rede Nacional, o ProfEPT conduz o aluno ao título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Segundo as informações disponíveis no Portal⁴⁰ do IFES, o programa está inserido na área de avaliação ensino (46), instituída pela Portaria CAPES nº 83/2011 e

⁴⁰ Proposição do Mestrado Profissional em Educação Profissional em Rede Nacional (ProfEPT), em função da necessidade de aperfeiçoar as práticas educativas e a gestão escolar vinculadas à EPT. <https://profept.ifes.edu.br/sobreprofept>. Regulamento do mestrado:

integra a grande área multidisciplinar. Por meio de suas instituições integrantes, o ProfEPT busca contribuir para a formação em Educação Profissional e Tecnológica pelo desenvolvimento de pesquisas e produtos educacionais voltados para o atendimento das demandas educacionais, sociais e tecnológicas que emergem da realidade nas diferentes regiões brasileiras, marcadas pela presença dos Institutos Federais.

Segundo a Resolução do Conselho Superior do IFES CS 22/2018, o ProfEPT tem como área de concentração a Educação Profissional e Tecnológica e oferece duas linhas de pesquisa, a saber:

Linha 1) Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica. Essa linha trata dos fundamentos das práticas educativas e do desenvolvimento curricular na Educação Profissional e Tecnológica em suas diversas formas de oferta. Possui foco nas estratégias que possibilitem a formação integral do estudante, defendem o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico na perspectiva do currículo integrado.

Linha 2) Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica. É uma linha que trata dos processos de concepção e organização do espaço pedagógico na Educação Profissional e Tecnológica. Tal como a primeira, busca a formação integral através do trabalho como princípio educativo e da pesquisa como princípio pedagógico.

Segundo o mesmo documento do IFES, é possível constatar na organização curricular do ProfEPT que algumas disciplinas dialogam com os temas e as questões pertinentes a EPT. Entre essas disciplinas destacamos:

- 1) Bases Conceituais para a Educação Profissional e Tecnológica: busca a rearticulação entre trabalho e educação para uma formação humana integral ou omnilateral; concebe o trabalho como princípio educativo; discute o ensino médio integrado como travessia para a politecnia ou educação tecnológica.
- 2) Teorias e Práticas do Ensino e Aprendizagem: aborda as teorias educacionais e teorias do ensino; discute a pedagogia crítica e o embate teórico com as teorias

educacionais contemporâneas; os processos formativos e suas implicações nas práticas educativas na Educação Profissional e Tecnológica.

3) Práticas Educativas na Educação Profissional e Tecnológica. Trata dos fundamentos da organização dos trabalhos pedagógicos na EPT; as pendências do ensino e da aprendizagem na EPT; saberes necessários à prática docente na EPT; planejamento do ensino na EPT, envolvendo seus objetivos, conteúdos, metodologias de ensino e avaliação.

4) Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos da Educação Profissional e Tecnológica. Organização dos espaços educativos da Educação Profissional e Tecnológica, seja: pesquisa, ensino, extensão ou gestão, em espaços formais e não formais. Trata de aspectos como planejamento, avaliação e a gestão democrática na EPT.

5) Políticas Públicas em Educação Profissional e Tecnológica. Consideramos uma disciplina de grande importância na formação de docente para EPT, pois apresenta as concepções e bases conceituais sobre Estado e políticas educacionais no Brasil; permite uma análise das políticas em educação profissional, educação básica, educação de jovens e adultos e formação docente; aborda a produção histórica das políticas e das bases legais da educação básica, da educação profissional, da educação de jovens e adultos e da formação docente.

6) Prática de Ensino Orientada. Oportuniza ao mestrando a realização de práticas de ensino orientadas, nos diferentes espaços educacionais relacionados à Educação Profissional e Tecnológica.

7) Diversidade e Inclusão na Educação Profissional e Tecnológica. É uma disciplina eletiva que busca discutir temas relacionados a Juventude e inserção social; Culturas juvenis. Juventude, educação e mundo do trabalho; Socialização juvenil e Juventude e contemporaneidade.

8) Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica. Disciplina eletiva que traz o contexto atual para a discussão da formação de professores para a EPT; as políticas de formação de professores e as relações educação, trabalho e sociedade; o estado da arte da formação de professores e saberes profissionais docentes.

9) Produção de Recursos Educacionais. É outra disciplina eletiva de grande importância para a formação docente na EPT, visto que ela estabelece relação entre recursos educacionais e metodologias de ensino na EPT, discute avaliação e utilização de sequências didáticas.

10) Educação de Jovens e Adultos. Embora seja uma disciplina eletiva do curso, possui uma particularidade muito presente na EPT: o público-alvo. Ela discute sobre as características da aprendizagem e estratégias de ensino para adultos; A Educação de jovens e adultos e a Educação Profissional.

A matriz curricular do curso contém 23 disciplinas, entre obrigatórias, eletivas e de orientação. Nosso recorte contempla aquelas que estabelecem um vínculo claro com as questões relacionadas à EPT. É possível observar, através dos diversos tópicos apresentados nas disciplinas supracitadas, que a organização curricular do ProfEPT foi concebida para formar profissionais que atuam na EPT, ou mesmo aqueles que nela se inserem.

Através dessas disciplinas, o programa busca cumprir os objetivos propostos em seu PPC, formando profissionais aptos a desenvolver atividades de pesquisas e relacionadas ao ensino voltadas para a educação profissional e tecnológica, em espaços formais e não formais, capaz de desenvolver soluções tecnológicas que possam contribuir para a melhoria do ensino.

Acreditamos que, ao estabelecer conexões e diálogos entre os temas pertinentes à EPT e os temas gerais que permeiam a formação de professores, o ProfEPT amplia tanto a visão quanto a compreensão do lugar do mestrando enquanto docente dessa modalidade, ao mesmo tempo em que oferece uma experiência de imersão na realidade da EPT no Brasil.

Esses conteúdos, na medida em que forem apreendidos pelo mestrando, podem se constituir em importantes ferramentas capazes de qualificar os profissionais da EPT e conduzir a docência dessa modalidade do campo do improvisado à esfera da legitimidade.

Os três projetos analisados têm similaridades que os aproximam, especialmente no que diz respeito ao espaço dado aos temas pertinentes a EPT, constituindo-se em importante resposta até o tempo presente, à necessidade de implementação de políticas públicas para formação de professores da EPT.

Os três programas supracitados são capazes de colocar o docente sem formação pedagógica diante dos mais variados temas da educação que não são contemplados por eles na sua formação técnica. Essa experiência irá oportunizar a pesquisa, o debate, o questionamento e, sobretudo, a apropriação de saberes, sejam esses no campo da legislação da educação brasileira, da organização dos sistemas de ensino, dos fundamentos da educação, das teorias educacionais, da mediação do ensino, ou sobre a relação entre o trabalho e a educação.

Enquanto o ProfEPT dispõe anualmente de 942 vagas de mestrado, 50% das quais são reservadas aos servidores da Rede Federal, o DocentEPT dispõe 6.300 vagas de especialização, das quais 100 são destinadas ao IFES-*campus* Colatina, enquanto o aperfeiçoamento em mentoria, por sua vez, dispõe de 1.200 vagas, totalizando nada menos que 8.442 vagas para o ano de 2022. Vagas que são distribuídas entre as instituições da Rede Federal em todo o território nacional, ou pelo menos colocadas ao alcance de todos os profissionais da educação, haja vista que os cursos de especialização e aperfeiçoamento são oferecidos na modalidade EaD ou pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).

Considerando apenas os editais analisados, nos cabe ainda fazer referência ao número expressivo de vagas ofertadas pelos Institutos Federais em todos os estados da federação, todas destinadas à formação do docente para EPT.

Uma busca por editais abertos nos portais dessas instituições⁴¹ foi suficiente para encontrar, pelo menos 11.205 (onze mil e duzentas e cinco)⁴² vagas de oferta para especialização voltadas especificamente à formação de docentes para a EPT.

Se considerarmos esse total disponível de ofertas para formação docente, diante do universo de 46.246⁴³ professores que integram o quadro da Rede Federal,

⁴¹ A nossa busca considerou apenas as vagas ofertadas pela Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, uma extensão do nosso campo de pesquisa, cujo lócus é um campus do IFES.

⁴² A busca considerou somente editais abertos ou cursos em andamento de 2020 a 2022 com ofertas de especialização *lato sensu* voltadas para formação de docentes para EPT e o Aperfeiçoamento em Mentoria. Não fizemos distinção entre as modalidades presencial e EaD: IFES (6.300 vagas DocentEPT); IFES (1.200 vagas Mentoria em EPT); IFMS (160 vagas); IFB (240 vagas); IFRJ (100 vagas); IFNMG (100 vagas); IFMG (100 vagas); IFAL (180 vagas); IFP (200 vagas); IFPB (500 vagas); IFAM (400 vagas); IFPI (450 vagas - DocentEPT); IFSC (200 vagas); IFPR (30 vagas); IFRS (80 vagas); IFAC (30 vagas); IFRR (150 vagas); IFMS (160 vagas); IFG (350 vagas); IFG – Inhumas (45 vagas); no IFTO encontramos 230 vagas de licenciatura em pedagogia e EPT.

⁴³ Segundo dados de 2021 da Plataforma Nilo Peçanha. Acesso em: 01/03/2022.

vamos nos deparar com o percentual de 24,3% de professores com possibilidades de passar pela formação pedagógica no período de 2020 a 2022.

A análise desses números aponta para um cenário otimista no que diz respeito ao quadro docente da Rede Federal. Contribui ainda para esse processo de formação, a política de capacitação de servidores vinculada aos preceitos do Decreto 9.991, de 28 de agosto de 2019, que dispõe sobre a política nacional de desenvolvimento de pessoas da administração pública federal. O documento reúne as normas e procedimentos para concessão dos eventos de capacitação no âmbito de cada instituição, respeitando as normas específicas de cada carreira e cargo.

O objetivo da política de capacitação é garantir a oferta de ações formativas, em diferentes níveis de ensino e contribuir na integração, formação e desenvolvimento profissional dos servidores, de forma a promover a valorização do indivíduo e atender aos objetivos estratégicos da instituição.

E para viabilizar o acesso do servidor aos eventos de capacitação, essa política prevê quatro tipos de afastamento para participação em ações de desenvolvimento: licença para capacitação; participação em programa de treinamento regularmente instituído; participação em programa de pós-graduação *stricto sensu* no país e realização de estudo no exterior, além de horário especial ao servidor estudante. Todas essas possibilidades de afastamentos poderão ser concedidas se a capacitação estiver prevista no Plano de Desenvolvimento de Pessoas (PDP) da instituição e estiver alinhada ao desenvolvimento do servidor nas competências ao cargo.

Os números de vagas apresentados acima nos permitem sonhar que, se for mantida a referida política de capacitação, acompanhada do mesmo ritmo de oferta seguida de interesse por parte dos docentes sem formação pedagógica, ou mesmo se houver obrigatoriedade de submissão a essa formação, um período de aproximadamente oito anos seria suficiente para erradicar a questão da falta de formação pedagógica do quadro de docentes da EPT na Rede Federal.

Com a formação pedagógica alcançada pela totalidade do seu corpo docente, somada à adesão de uma política de formação continuada, a Rede Federal contará com profissionais aptos a uma prática docente mais consciente que envolva não somente a dimensão da tecnologia como também, as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da cidadania.

A cidadania aqui referida é defendida por Bernardes, como a quinta dimensão da formação humana.

Sobre a dimensão da cidadania, defendemos enquanto formação cuja essência consista em priorizar a prática da tolerância, da paz e do respeito ao ser humano. Compreendemos que as mudanças sociais são processos que se interligam com a necessidade de conscientizar cada indivíduo em reconhecer o outro enquanto sujeito de direito e que deve ser respeitado. Nesse sentido, a formação cidadã é fundamental no processo de redução das desigualdades sociais, discriminações e preconceitos de diferentes ordens (BERNARDES, 2020, p. 142)

Em razão do comprometimento dos Institutos Federais em promover a oferta anual e regular desses cursos, entendemos que os programas de aperfeiçoamento, especialização e mestrado ora analisados, somados aos demais acima mencionados, são respostas adequadas enquanto política pública de formação do pessoal docente da EPT, ainda que numericamente o quantitativo de vagas possa ser ampliado com vistas a aceleração do processo de formação. Em razão disso, consideramos que o problema da presença de docentes bacharéis sem formação pedagógica no quadro efetivo seja um tema relevante, merecendo discussão a nível de gestão nas instituições ou na esfera da Rede Federal.

Outra questão diz respeito ao ingresso do bacharel na carreira do magistério da EPT sem a referida formação. Diante das muitas oportunidades de oferta de formação pedagógica já apresentadas, muitas das quais explicitando claramente nos editais que o público-alvo são os que **pretendem trabalhar na EPT**, outro passo não menos importante deve ser dado: trata-se de uma necessária e profunda mudança nos editais que norteiam os processos seletivos, tanto para contratação temporária, como para o efetivo exercício do magistério na Educação Básica, Técnica e Tecnológica na Rede Federal. É preciso considerar, no processo seletivo do trabalhador, a natureza do trabalho que ele vai executar, pois “De pouco adianta qualificar tecnicamente o professor se ele não tiver uma ampla compreensão acerca da natureza do trabalho” (KUENZER, 2008, p. 34).

Tratando-se da docência na EPT, a formação técnica é indispensável enquanto conteúdo teórico/prático, mas a formação pedagógica específica para o docente da EPT é o que caracteriza, completa e dá legitimidade a esse profissional, visto que as licenciaturas de modo geral se voltam às disciplinas do núcleo comum do ensino

médio, não discutindo as questões inerentes a EPT. Afinal, quando um engenheiro ingressa na carreira docente, outro fazer o espera: a mediação do processo ensino/aprendizagem, algo que se distingue dos trabalhos de planejamento de obra, dos projetos, dos cálculos, do gerenciamento de equipes, e outras atribuições peculiares ao trabalho de engenheiros e bacharéis.

A esse respeito Kuenzer (2008, p. 37), ao debater sobre a formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica, defende que: “Ser um bom engenheiro mecânico não significa ser um bom professor, capaz de transpor o conhecimento científico para os espaços escolares”. As palavras dessa conceituada pesquisadora soam com a autoridade de quem foi diretora do Setor de Educação da UFPR durante oito anos.

Quando admitimos que qualquer profissional possa ser professor, estamos negando a profissionalidade e a carreira de professor, e negando o reconhecimento da especificidade do trabalho e da formação docente. Ainda que a LDBEN regulamente que o notório saber possa suprir a existência de título acadêmico, que confie seu reconhecimento às universidades com curso de doutorado em áreas afins, que o relator do Parecer CNE/CP nº 7/2020 entenda que o notório saber abre perspectivas importantes para minorar o grave problema da falta de professores na EPT, entendemos que o saber pedagógico tem o seu lugar, e que nenhuma profundidade do saber técnico possa substituí-lo.

Diante do exposto, ficou constatado que os Institutos Federais dispõem de oferta adequada, regular e compatível com a demanda de formação da EPT. Essa constatação nos remete novamente ao documento do MEC (BRASIL, 2010, p. 19): “Os Institutos Federais respondem à necessidade da institucionalização definitiva da educação profissional e tecnológica como política pública”.

4.1.1.2 Ações institucionais do IFES voltadas para a formação pedagógica de professores para EPT

Entre os objetivos específicos colocados nessa pesquisa, propusemos identificar as ações institucionais no âmbito do IFES que se relacionem com a questão da formação pedagógica em serviço. Se no tópico anterior mostramos a participação do IFES nas ofertas de pós-graduação voltadas à formação de docentes para EPT, no

presente tópico buscaremos mostrar as iniciativas da própria Instituição em busca do suprimento dessa demanda. Delimitamos a nossa pesquisa ao recorte dos últimos cinco anos (2018 a 2022), em busca de evidências de ações institucionais que visem atender à Resolução CNE nº 6, de 20 de setembro de 2012, a qual estabeleceu o ano 2020 como prazo limite para cumprimento da formação pedagógica dos docentes em efetivo exercício da profissão.

É digno de nota que o Instituto Federal do Espírito Santo tenha um histórico de ofertas de cursos voltadas para formação de docentes para EPT, que precede a Resolução de 2012. Entre essas iniciativas, destacamos o Curso de Pós-Graduação *lato sensu* em nível de Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja, ofertado ainda como CEFETES e posteriormente pelo IFES e outros entes federados⁴⁴.

Seu público-alvo eram os profissionais com curso de graduação nas diversas áreas de conhecimento, pertencentes, preferencialmente, ao quadro de pessoal das instituições que operam no âmbito da EJA e das instituições públicas de ensino das redes federal, distrital, estaduais, ou municipais que atuem ou pretendam atuar na educação profissional ou na educação de jovens e adultos. O curso que começou a ser ofertado presencialmente em 2007, posteriormente tornou-se semipresencial, mais tarde ofertado totalmente em formato EaD.

Nos últimos anos, o IFES vem oferecendo regularmente cursos de formação continuada em práticas pedagógicas para professores, cursos em nível de especialização e em nível de mestrado nas diversas áreas⁴⁵ de conhecimento. No que se refere especificamente à Educação Profissional não tem sido diferente; os processos de divulgação desses cursos invariavelmente explicitam que eles têm entre os seus objetivos, atender aos preceitos legais, ou seja, que os sistemas de ensino devem

⁴⁴ Publicação de edital no Portal do IFSP, para inscrições no processo seletivo com ingresso previsto para o 2º semestre letivo de 2022 no curso de pós-graduação Lato Sensu, Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade EJA – PROEJA, a ser oferecido no Câmpus São Paulo do IFSP.

⁴⁵ A título de exemplificação: Oferta de 120 vagas em Curso de Formação Continuada em Práticas Pedagógicas com carga horária de 120 horas, com previsão de início para março de 2022; Curso de Especialização em Ensino de Ciências Naturais com ênfase em Física ou Química, na modalidade semipresencial; Curso de Mestrado em ensino de humanidades. Ambos são oferecidos regularmente desde 2016/2 e mantém sua oferta para 2022; Curso de Mestrado em Educação em Ciências e Matemática (EDUCIMAT), com intuito de favorecer o desenvolvimento de competências científicas, pedagógicas para a formação de docentes, oferta 40 vagas para 2022/1, o curso é oferecido regularmente desde 2012.

viabilizar a formação para a docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Em sua busca pelo cumprimento desses objetivos, o IFES vem oferecendo regularmente cursos *stricto sensu*, *lato sensu*, e de formação continuada em Práticas Pedagógicas⁴⁶ para EPT, visando formar e habilitar não licenciados, bacharéis e tecnólogos que atuem em qualquer nível e modalidade educacional. Pretende-se, em especial, atender ao Artigo 40 da Resolução CNE nº. 6, de 20 de setembro de 2012, que objetiva habilitar tais profissionais que não possuem formação pedagógica para o exercício da docência.

Para o curso de Pós-graduação em Práticas Pedagógicas na modalidade a distância, foram ofertadas inicialmente 66 vagas, em 2017. Tal oferta vem sendo ampliada significativamente, subindo para 80 vagas em 2018, distribuídas em 12 pólos; 400 vagas em 2019, distribuídas em 10 pólos. Para 2020, houve nova ampliação para 480 vagas, distribuídas em 12 pólos, números que foram mantidos para 2022.

Outras 108 vagas de Pós-graduação em Práticas Pedagógicas para Professores foram oferecidas em 2018 pelo IFES, na modalidade a distância, através do Centro de Referência em Educação a Distância (CEFOR). Desse total de vagas, 36 foram destinadas ao polo do *campus* Cachoeiro de Itapemirim.

Para o ano 2022⁴⁷, a oferta do curso foi mantida na modalidade a distância, com carga horária de 480 horas e previsão de início para março. São 520 vagas, distribuídas em 13 pólos, sendo 260 destinadas ao quadro efetivo de professores e Técnicos Administrativos em Educação, enquanto 260 vagas são destinadas ao público externo. Desse total de vagas, 10 são reservadas para os servidores efetivos do *campus* Cachoeiro de Itapemirim, sendo 6 para ampla concorrência, 1 para pessoas com deficiência e 3 para pretos, pardos e indígenas, respectivamente.

Outra significativa oportunidade para essa formação no IFES é o curso de pós-graduação *lato sensu* em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica (DocentEPT), já referido no tópico anterior, ofertado na modalidade a distância em rede nacional. Considerando o vínculo do curso com o *campus* Colatina do Instituto

⁴⁶ Curso de pós-graduação *lato sensu* em práticas pedagógicas

⁴⁷ Conforme o Edital 77/21, disponível em: <https://www.ifes.edu.br/images/stories/-publicacoes/processos-seletivos/alunos/2021/2021-77/edital-77-2021-pratped-retificado-01-12.pdf>

Federal do Espírito Santo, do seu total de 6.300 vagas, 100 delas foram reservadas exclusivamente a servidores do IFES.

Tratando-se do nível de mestrado, o IFES coordena o programa ProfEPT desde 2017, pelo qual oferta 1008 vagas em rede nacional junto com as instituições que compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Do quantitativo de 24 vagas ofertadas pelo IFES, 12 são reservadas exclusivamente aos seus servidores.

As oportunidades de formação, elencadas acima, evidenciam o compromisso do IFES com a questão da formação docente, de modo especial a EPT, em uma permanente busca do cumprimento de sua missão, qual seja: promover educação profissional, científica e tecnológica pública de excelência para construção de uma sociedade democrática, justa e sustentável, ao mesmo tempo em que cumpre os objetivos da legislação que o criou:

ministrar em nível de educação superior, cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na **formação de professores** para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a **educação profissional** (BRASIL, 2008, grifos nossos).

Ao concluirmos esse recorte em que apresentamos os Institutos Federais como potenciais instrumentos de desenvolvimento da política de formação docente para a EPT, vale recordar o que o Parecer CNE/CP Nº 17/2020, ao identificar a falta de formação sistematizada de professores dessa modalidade, aponta os Institutos Federais como uma excessão. Entretanto, pelo conteúdo apresentado, é possível afirmar que tal excessão estabeleceu-se como regra, dada a maneira intensiva com a qual os Institutos Federais buscam suprir essa demanda.

4.1.1.3 Análise do perfil de ingresso no IFES através dos editais que norteiam os concursos para a carreira de professor EBTT

Uma vez constatada a existência no âmbito da Rede Federal de uma política de formação docente voltada para a EPT, a qual foi evidenciada através dos referidos programas de pós-graduação, passaremos a analisar alguns editais de concurso público do Instituto Federal do Espírito Santo, que foram publicados em épocas dis-

tintas, tanto para contratação de docentes temporários, quanto de servidores para o seu quadro efetivo.

A referida análise tem entre seus objetivos demonstrar que, ainda que haja política de formação que atenda tanto a servidores quanto ao público externo, o perfil de ingresso para docente requerido nos editais que norteiam os concursos do IFES ainda carece de mudanças que exijam tal formação aos novos servidores.

Tomaremos como primeiro exemplo o Edital nº. 67⁴⁸, de 31 de outubro de 2008. Este trata do concurso para provimento de vagas para cargos da carreira de professor do magistério do ensino básico, técnico e tecnológico do quadro de pessoal permanente do, então, Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo (CEFETES), atual IFES. As vagas oferecidas são todas para a área técnica: Automação Industrial, Eletrotécnica, Mineração, Mecânica e Segurança do Trabalho. Para todas as vagas a titulação exigida é de graduação em engenharia ou em geologia, como é o caso específico das vagas para mineração.

Um fato que nos chama a atenção diz respeito a grande flexibilidade dada a titulação exigida para a área de mecânica: graduação em engenharia mecânica ou tecnologia mecânica ou tecnologia em manutenção mecânica industrial ou licenciatura em mecânica.

O item do edital que trata da estrutura do concurso define que o mesmo consistirá em três etapas: prova escrita, prova de desempenho didático e prova de títulos; sendo as duas primeiras etapas de natureza classificatória e eliminatória, enquanto a última etapa é apenas classificatória.

Outro dado relevante nesse concurso está no conteúdo⁴⁹ das provas, do qual das 40 (quarenta) questões todas são voltadas para os aspectos técnicos. Não houve ao menos uma questão que levasse o candidato a lembrar de que estava participando de um concurso no qual almejava uma vaga de professor.

⁴⁸ Edital do Concurso Público de Provas e Títulos para o provimento, no Quadro de Pessoal das Unidades de Ensino do Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo, de Cargos Efetivos de Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico. Conforme:

<https://www.ifes.edu.br/processosseletivos/servidores/item/1858-edital-672008-concurso>

⁴⁹ Acesso à prova para os candidatos a docente de mecânica:

https://ifes.edu.br/internet_arquivos/Ingresso/Concurso_Publico/Professor/2008/2008_67/Prova%20Mec%C3%A2nica.pdf

No que se refere à prova de desempenho didático, etapa destinada aos candidatos que obtiveram maior pontuação na fase anterior, consistiu em uma aula ministrada à banca examinadora, composta por dois professores da área específica à qual o candidato estava concorrendo, e por um servidor do Núcleo de Gestão Pedagógica. A aula tem duração de 60 (sessenta) minutos, dos quais 45 (quarenta e cinco) são destinados a uma preleção do candidato sobre o tema que fora sorteado com 24 horas de antecedência. As informações são sucintas, não sugerem um roteiro, nem apontam os elementos que seriam avaliados pela banca.

Outro fato relevante: o edital informa ao candidato que assumir o cargo que caso ele não seja detentor de licenciatura, será incluído no Programa Especial de Formação Pedagógica, quando ofertado pelo CEFET-ES, conforme determina a Legislação. A legislação a que se refere o Edital é o Parecer do CNE/CP 04/97, sobre a Resolução CNE/CP nº 2, de 26 de junho de 1997, o qual dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. Segundo esse dispositivo legal:

A formação de docentes no nível superior para as disciplinas que integram as quatro séries finais do ensino fundamental, o ensino médio e a **educação profissional** em nível médio, será feita em **cursos regulares de licenciatura**, em curso regulares para portadores de diploma de educação superior e, bem assim, em **programas especiais de formação pedagógica** estabelecidos por esta Resolução (BRASIL, 1997).

Essa Resolução defende um curso com carga horária de, pelo menos, 540 horas, incluindo teoria e prática, que garanta estreita e concomitante relação entre ambas, de modo a oferecer elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência. Determina ainda o documento que a parte prática do programa deva incluir:

todas as atividades próprias da vida da escola, incluindo o planejamento pedagógico, administrativo e financeiro, as reuniões pedagógicas, os eventos com participação da comunidade escolar e a avaliação da aprendizagem, assim como de toda a realidade da escola (BRASIL, 1997, Art. 5º).

Apesar de apresentar um texto coerente com as demandas de formação, a Resolução coloca suas decisões no campo da provisoriedade, uma vez que “Estes programas se destinam a suprir a falta nas escolas de professores habilitados, em determinadas disciplinas e localidades, **em caráter especial**” (BRASIL, 1997, Art. 1º). O mesmo Conselho Pleno, já no ano de 2001, em resposta a um cidadão cujo certificado de curso de complementação pedagógica baseado na Resolução CNE/CP 02/97 não contemplaria o mesmo valor em concursos de títulos no âmbito da educação básica, afirma que o programa fugiu dos seus propósitos e estava ensejando “plenificação de licenciatura curta” em detrimento das licenciaturas plenas, possibilitando interpretação inadequada de “via rápida” para formação docente.

Para nos assegurar de que a não exigência de formação pedagógica seja uma prática regular nos processos de seleção para a carreira docente no IFES, depois de analisar um edital antigo, procuramos compará-lo com outro edital mais recente.

Tomaremos como segundo exemplo o Edital nº 01⁵⁰, de 18 de setembro de 2018, que, tal como o primeiro, estabelece as normas para o concurso de provas e títulos destinado ao provimento de vagas para cargos da carreira de professor de EBTT do quadro de pessoal permanente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo.

O quadro apresenta as vagas identificadas pelo perfil, destinadas tanto para o núcleo comum: filosofia, educação física, letras e ciências biológicas, quanto para a área técnica: geologia, ciências contábeis, ciências econômicas, engenharia de pesca, engenharia ambiental, engenharia elétrica, engenharia civil e engenharia de minas, ciência da computação/software, e ciência da computação/Redes.

Mesmo se tratando de profissionais que exercerão a mesma função em diferentes áreas de conhecimento e que serão tratados com isonomia, a distinção de requisitos de ingresso é facilmente percebida, pois enquanto se exige aos candidatos do núcleo comum a titulação de licenciatura em sua área, aos candidatos da área técnica se exige apenas o título de bacharel. Essa incoerência nos requisitos

⁵⁰ Publicação do Edital no Diário Oficial da União. Disponível em:

https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/41260331/DiarioOficialdaUniao

de ingresso na Rede Federal tem sido constatada e se tornado objeto de críticas em outras pesquisas,

[...] o fato da formação técnico-pedagógica nos cursos de licenciatura ser obrigatória na modalidade propedêutica e de ser apenas recomendada na educação profissional e tecnológica, ou seja, os estudos propedêuticos requerem professores com formação teórica e metodológica consistente, fundada em conhecimentos gerais e compreensivos, críticos da realidade, portanto pedagogicamente preparados para a sua condução; enquanto que os estudos profissionais e tecnológicos dispensam os saberes da docência (CARVALHO; SOUZA, 2014).

Essa prática, embora seja incoerente, não é ilegal. Visto que essa questão continua sendo uma pendência na legislação que trata da formação docente para EPT. O relator do Parecer CNE/CP nº 7/2020, que analisou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica, apesar de reconhecer a necessidade de um texto definitivo, apenas elogia e se conforma com o notório saber ao considerá-lo como solução suficiente para ministrar disciplinas técnicas. Por outro lado, não há evidência nos editais de concurso público para docentes, que os Institutos Federais exijam dos candidatos não licenciados, pelo menos o notório saber proposto pela legislação.

O item desse edital que trata da estrutura do concurso é mais específico que o primeiro, definindo que o mesmo consistirá em três etapas: prova de conhecimentos específicos, prova de desempenho didático e avaliação de títulos e experiências profissionais; sendo que as duas primeiras etapas são de natureza classificatória e eliminatória, enquanto a última etapa é apenas classificatória.

Na primeira etapa, os conhecimentos de cada candidato são avaliados através de diversos conteúdos, relacionados à sua área de formação. Exemplificando: o candidato a docente de mecânica será submetido a questões pelas quais possa expressar seus conhecimentos em temas como: ciência dos materiais, resistência dos materiais, desenho mecânico, metrologia, elementos de máquinas, hidráulica, pneumática etc.

Percebem-se várias semelhanças entre os editais dos concursos de 2008 e de 2018. Esse último apresenta uma prova⁵¹ com (50) cinquenta questões, das quais 45 (quarenta e cinco) são destinadas ao conteúdo técnico, enquanto 5 (cinco) questões são distribuídas na área de legislação. No entanto, apenas uma delas questiona os conhecimentos do candidato a respeito da educação básica, ao fazer menção à LDBEN. As demais abordam as Leis referentes: ao código de ética profissional do servidor público civil do poder executivo federal, ao plano de carreiras e cargos do magistério federal, a Constituição Federal, ao regime jurídico único dos servidores civis da União e a criação dos Institutos Federais.

A segunda etapa, denominada prova de desempenho didático, destinada aos candidatos que obtiveram maior pontuação na fase anterior, consistiu em uma aula perante a banca examinadora composta por 2 (dois) professores do perfil ao qual o candidato estava concorrendo, e por 1 (um) Pedagogo.

A aula tem duração de 60 (sessenta) minutos, dos quais 45 (quarenta e cinco) são destinados a uma preleção do candidato sobre o tema que fora sorteado com 24 horas de antecedência. Cabe à banca a tarefa de apreciar os conhecimentos específicos sobre o tema tratado, bem como uma avaliação pedagógica, pela qual busca entender o que o candidato sabe, e se explicita seus conhecimentos de maneira clara e compatível com o nível do curso que pretende trabalhar.

Quanto à avaliação pedagógica, são observados elementos como a estrutura do **plano de aula**, se o conteúdo é **apresentado de modo claro, interessante**; se a **metodologia** utilizada é capaz de **promover o interesse** do aluno pela aula; se durante a aula estimula a participação/interação dos alunos/banca; se a **avaliação da aprendizagem** proposta é compatível e se distribui o tempo da aula adequadamente (grifo nosso).

Os elementos plano de aula, metodologia, promover interesse do aluno e principalmente a avaliação da aprendizagem, um tema que no nosso entendimento está entre os de maior complexidade na área da educação, certamente não integram a matriz curricular dos cursos de engenharia, porque são conhecimentos específicos da área da educação, ligados à organização do trabalho docente.

⁵¹ Acesso ao conteúdo da prova: https://www.ifes.edu.br/images/stories/files/comunidade/coletanea_provas/concursos/docente/concurso-docente-engenharia-eletrica-automacao-2018-01.pdf

A proposição desses elementos para apreciação nos leva a entender que há incoerência entre a formação exigida pela titulação e a avaliação requerida pela banca examinadora.

Os candidatos que forem bem-sucedidos perante a banca examinadora seguem para a etapa de avaliação de títulos e experiências profissionais. Por ter um caráter classificatório, essa etapa sempre reserva surpresas: não é incomum ocorrerem reviravoltas na classificação dos candidatos nessa etapa, quando aquele que alcançou boa pontuação na primeira etapa e apresentou uma boa preleção diante da banca possa ter seu somatório de pontos ultrapassado por outro que, embora não tenha ido tão bem nas etapas anteriores, e mesmo não possuindo experiência alguma, valeu-se de sua alta titulação. Embora seja um critério de pontuação explicitado no edital do concurso, no nosso entendimento tal critério pode fazer sucumbir a formação pedagógica diante da formação técnica. Esse é mais um argumento que usamos ao defender mudanças na estrutura do concurso do IFES, de modo especial nos seus editais.

É bem verdade que esse questionamento não diminui os méritos do bacharel que superou as três etapas do concurso público, mas apresentamos aqui, inicialmente, pelo menos dois aspectos como oportunidade de reflexão para melhoria nos editais: primeiramente, consideramos que tratando-se de servidores que serão tratados com isonomia, pois ambos ocuparão cargos de professor, todos deveriam ser avaliados como docentes, não como bacharéis.

No nosso entendimento o processo é injusto com o candidato licenciado, pois esse percorreu um caminho acentuadamente maior para ser chamado de professor, enquanto ao bacharel é conferido o “título” de professor após a irrisória carga horária de 60 minutos da sua “palestra” perante a banca examinadora; outro aspecto discutível é a autonomia da banca examinadora que valida os saberes pedagógicos de um engenheiro e o transforma em professor, mesmo que este jamais tenha se submetido a qualquer formação no campo pedagógico.

Na análise dos editais, citamos vários detalhes que merecem uma discussão mais ampla. No entanto ela nos revelou que os critérios dos processos de seleção de docentes para o EBTT na Rede Federal não mudaram no intervalo de 10 (dez)

anos, isso porque a formação pedagógica do docente para as disciplinas da área técnica não é um requisito de ingresso nessa carreira.

Inquieto com a questão, comenta Bazzo:

É estranho constatar as exigências de comprovada competência e titulação para que um indivíduo possa atuar numa determinada área de pesquisa, mas praticamente nenhuma prescrição é feita quando o que está em pauta é a docência. É assim que indivíduos recém-saídos de um curso de engenharia, ou de uma pós-graduação na mesma área, transformam-se em professores, como se, por estarem habilitados ao trato da coisa técnica, também estivessem devidamente habilitados para a docência. O pressuposto que referenda esta prática é o mesmo que permite imaginar o ensino como um processo de transmissão de conhecimentos de um mestre para um aprendiz (2002, p. 96).

A voz de Bazzo ganha relevância porque a opinião foi emitida do lugar de quem estava ocupando a função de coordenador do curso de engenharia mecânica da UFSC. Essa função lhe exigia não somente lidar com a equipe de professores da área técnica no seu cotidiano, mas também participar dos processos de seleção do referido corpo docente.

Conforme foi evidenciado na análise dos dois editais do IFES, poucas mudanças aconteceram nos processos de seleção do professor para a EBTT no intervalo de 10 anos, de modo especial no que se refere ao seu perfil de ingresso, objeto da nossa investigação.

Justiça seja feita, é preciso fazer menção a uma mudança, embora pequena, porém significativa, no ano 2022. Está em andamento um concurso regido pelo Edital nº 01, de 25 de fevereiro de 2022, cujo conteúdo programático sugere para candidatos de todas as áreas as leituras da LDBEN e dos Art. 205 a 214 da Constituição Federal que tratam da educação.

O fato é que os Institutos Federais assumiram a questão da formação docente em nível de pós-graduação para a EPT com responsabilidade, e mais que isso, levando esses profissionais a refletir sobre relação educação e trabalho. Diante dessas possibilidades formativas oferecidas à sociedade, defendemos que esse desempenho garanta à Instituição as condições para promover mudanças nos editais dos processos de seleção, que venham contemplar não somente o saber técnico, mas também o saber pedagógico dos novos professores. Exemplificando: a inclusão no

campo da titulação ou requisitos exigidos de alguma formação pedagógica, ou pelo menos que tal formação é desejável. E quando apresentamos essa proposta, estamos fazendo uso da lógica: primeiro se oferece a formação, depois se exige a mesma formação oferecida.

Nesta proposta, os cursos de pós-graduação em formação pedagógica oferecidos pelo IFES nos diversos níveis, a exemplo do Edital 07/2022, conferem à Instituição uma espécie de preparatório para os concursos públicos, haja vista que os editais de seleção desses cursos têm como público-alvo “os que atuam **ou tenham interesse em atuar** nas ofertas da Educação Profissional e Tecnológica” (grifo nosso).

Em nossa análise, consideramos que o IFES, ao viabilizar a formação docente, atende também as exigências legais, conforme estabelece a Resolução CNE/CP nº 1/21, haja vista a manutenção de ofertas de cursos em diversos níveis, voltados à formação de docentes para EPT. Por isso, entendemos que de maneira análoga a Instituição pode se valer do mesmo instrumento legal para exigir nos seus editais de ingresso, o que é determinado para si mesma no Art. 7 da lei que a criou. Afinal, qual seria o sentido de “oferecer **cursos de licenciatura**, bem como programas especiais de **formação pedagógica**, com vistas à **formação de professores para a educação profissional**”, se essa formação não tem valor para o seu corpo docente, nem mesmo é requisito de ingresso na instituição?

Em tempo, lembremos de que o Art.66 da LDBEN, determina que a preparação para o exercício do magistério superior seja feita em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. Tratando-se de formação para o exercício do magistério, entendemos que o texto legal se refere à formação pedagógica e não técnica, caso contrário esse extrato legal perderia o seu sentido.

Uma alternativa a esses profissionais seria demonstrar nível de excelência profissional, em processo específico de avaliação de competências profissionais, certificação que se somaria a sua experiência prática no ensino profissionalmente.

Desse modo, ao cumprir o seu dever, a Instituição transfere a responsabilidade para o cidadão que postula o magistério, exigindo dele a adequada formação, seja em cursos de graduação, programas de licenciatura, especialização, mestrado ou outras formas, além da titulação específica, evidentemente.

Se a flexibilidade da legislação brasileira fomenta o desinteresse pela formação pedagógica de professores da EPT, cabe às instituições, em defesa da qualidade do ensino, se posicionarem, extraíndo da legislação os elementos que mais contribuam para qualificação do perfil docente, a fim de inseri-los em seus editais de concurso público.

Nos parece soar irônico o fato de que a mesma lei que determina aos Institutos Federais que ofereçam soluções a um problema que atingia todo o sistema nacional de educação, em especial à EPT, venha servir para socorrer as carências dessa formação no interior da própria Rede Federal. No entanto, essa análise dos editais nos permite pensar que os Institutos Federais se recusam a colher para si os frutos do seu próprio trabalho. Pelo contrário, continuam centrando seus critérios para contratação de docentes, na qualidade de desempenho desses profissionais na área técnica em que atuam (COSTA, 2009).

Diante das considerações elencadas, ratificamos a nossa defesa de um adequado conjunto de medidas que contribuam para melhoria do perfil de ingresso na carreira docente da EPT. Entre elas, que os editais que norteiam os processos de seleção para o corpo docente da área técnica da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica incluam a formação pedagógica na constituição do perfil do professor, tendo em vista que atualmente o engenheiro se torna professor a partir do seu desempenho didático perante uma banca durante uma aula de 60 minutos.

4.2 ANÁLISE DE DADOS REFERENTE A SEGUNDA ETAPA DE COLETA: ENTREVISTAS

Após o estabelecimento do *corpus* da pesquisa procedemos a análise dos dados coletados nos depoimentos dos sujeitos. Tomamos como referência as perguntas de pesquisa com recorte específico das falas que apresentaram elementos capazes de responder às questões propostas.

As entrevistas foram analisadas utilizando como base teórico metodológica a Análise do Discurso de linha francesa (AD). O fato de a disciplina Análise do Discurso ainda não estar fazendo parte da matriz curricular do MEPET do IFTM, nos levou a estudar de modo autônomo o conteúdo, através de diversos autores apontados

pelo orientador, a fim de nos instrumentalizarmos para essa tarefa. Utilizamos da noção de sujeito e sentidos como parâmetros de interpretação dos dados, onde os sentidos estabelecidos nas produções verbais dos sujeitos entrevistados serão explicitados, por meio do discurso dos 09 docentes. Buscamos entender, por meio dos enunciados, como se materializam as “resistências” nos discursos produzidos pelo sujeito professor.

Como de praxe na AD, o pesquisador não se interessa diretamente pelo texto em si, mas pela maneira como os sentidos se constituem nele. Nesta perspectiva, tratamos de selecionar e recortar no *corpus* para análise, alguns enunciados e fragmentos pertinentes aos objetivos da nossa pesquisa, para de algum modo delimitá-la. Quanto a esse procedimento, Fernandes (2008, p. 61), nos ensina que, “para proceder à análise, esses recortes devem ser considerados na inter-relação como o todo que constitui o corpus”.

Conforme proposto na metodologia, a coleta de dados na segunda etapa se deu por meio da técnica de entrevista não estruturada, pois nessa, segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 197), “O entrevistador tem liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada”. Sabendo que a maioria dos profissionais gostam de relatar suas experiências, iniciamos a entrevista permitindo que o docente compartilhasse um pouco de sua história de vida e carreira.

Esse recurso funcionou como uma espécie de “quebra gelo” naquele primeiro momento de tensão, enquanto se preparavam para responder às primeiras questões mais pontuais da pesquisa. Esses relatos nos permitiram explorar, da ótica dos professores, o possível impacto da formação pedagógica, seja na constituição da carreira da identidade profissional, ou na mediação do processo de ensino-aprendizagem. Além disso, nos embasaram para a construção do próximo tópico, onde apresentamos o processo de constituição da carreira e identidade desses profissionais.

4.2.1 Constituição da carreira e identidade profissional dos sujeitos da pesquisa

Na busca de desvelamento da identidade do professor da EPT foi possível constatar que esses profissionais, ainda que não queiram, transitam entre as identi-

dades de engenheiro, consultor e professor. Se, em dado momento, chegam a negar a identidade de engenheiro, pelo fato de estarem distantes da indústria e das atribuições do engenheiro, em outros momentos assumem as três identidades. Essa fragmentação de identidade soa como uma espécie de fragmentação do próprio ser.

Esse fenômeno se aproxima dos estudos de Hall (2007), para quem a noção de identidade tem sido discutida em várias áreas do saber, e em todas elas existe a crítica a uma identidade integral, unificada, originária. De modo correlato, no interior dos estudos sociológicos, a identidade não é mais tida como fixa, coerente e estável, mas fragmentada e multifacetada.

O fato de nossa entrevista ser introduzida com uma oportunidade para que cada docente relatasse brevemente parte de sua história de vida, permitiu-nos o acesso a referências que orientaram esses sujeitos em sua construção de significados, favorecendo, por exemplo, o desvelamento dos motivos que os levaram a ingressar na carreira do magistério EBTT, bem como os fatores e contextos em que foram construídas as suas identidades profissionais, pois é inegável que todo processo de formação de professores está ligado à questão da formação da identidade docente.

Sendo assim, pode-se compreender que identidade profissional, por sua vez, é tida como uma maneira popularmente aceita para os indivíduos se reconhecerem uns aos outros, no campo do trabalho e do emprego. Vários são os fatores que se apresentaram, ao longo da história, como motivações para o estudo do aspecto profissional que compõe a construção das identidades, dentre os quais pode-se destacar alguns, como por exemplo os conflitos de classe que, há muito, constituíam desafios, a lógica de gestão de sucesso econômico e as lógicas salariais de reconhecimento identitário (VOGADO, 2019, p. 65).

Tratando-se especificamente da identidade docente, Marcelo (2009, p. 11), defende que “é através da nossa identidade que nos percebemos, nos vemos e queremos que nos vejam. A identidade profissional é a forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros”.

Questionados sobre como se deu seu ingresso na carreira do magistério, se foi algo pensado ou desejado, ouvimos quase que um “unânime não”, e isso explica muito sobre o posicionamento desses docentes em lugar de resistência à formação pedagógica, pois, de certa maneira, seu projeto de vida tinha como proposta a cons-

trução da identidade de engenheiro e não de professor. Até mesmo porque, na percepção deles, se o engenheiro optasse por fazer uma licenciatura após a graduação em engenharia, seria uma espécie de “atraso de vida”, no sentido temporal, pois ocupariam mais tempo para se habilitarem a uma única profissão. Por isso, esse ingresso na carreira pode ter sido simplesmente “casual”, palavra empregada por um dos docentes.

BARTOLOMEU: Eu **não tinha esse propósito**, foi **casual**.

Se, por um lado, o docente bacharel, de modo geral, não se prepara para exercer a docência na EPT, por outro lado a legislação deixa a desejar na definição do perfil de formação adequado, deixando as instituições e o sistema escolar sem referências claras, no momento em que precisam selecionar esses profissionais para atendimento às demandas no ensino das disciplinas técnicas. Essas condições ensejam que,

indivíduos recém-saídos de um curso de engenharia, ou de uma pós-graduação na mesma área, **transformem-se em professores**, como se, por estarem habilitados ao trato da coisa técnica, também estivessem devidamente habilitados para a docência (BAZZO, 2002, p. 96, grifo nosso)

Essa realidade colocada por Bazzo, será constatada na nossa pesquisa mais adiante por meio da voz dos professores.

Como se pode observar a seguir, nos enunciados dos cinco professores, são as mais variadas as circunstâncias que levam o engenheiro a ingressar na carreira do magistério: seja a influência da família, desilusão com a atividade industrial, complemento de renda, comodidade, benefícios do calendário escolar, casualidade, uma oportunidade de trabalho ou qualquer outro fator, que não seja o propósito de fazer carreira. Em determinados casos, até mesmo por casualidade ou uma ironia do destino, como enunciam alguns desses sujeitos:

FILIFE: Eu **não pensava** em ser professor, estava estudando pra me formar e ver exatamente quais as oportunidades que apareceriam pra tentar encaixar no mais próximo ao meu perfil, entendeu?

BARTOLOMEU: **Eu não tinha esse propósito**, foi casual. Eu **sempre fui professor**, eu nunca tinha pensado em ser professor como profissão.

ZELOTE: **Não havia uma intenção** velada de ser docente, até mesmo por uma questão de renda, a gente sabe como que a renda é baixa, [...], mas é aquilo que a vida me levou e eu achei que contribuiu muito como ser humano.

TIAGO: **Eu nunca pensei** isso na minha vida.

MATEUS: Meu pai era professor de matemática, minha mãe de português e francês. [...] Só que eu cresci ouvindo minha mãe falar assim: meu filho, quando você crescer não seja professor, professor ganha mal, professor não é valorizado, professor não é respeitado mais hoje em dia! **Não seja professor! Eu cresci ouvindo isso, fiz de tudo pra não ser professor.** Depois que eu me formei, fui pra área né, iniciativa privada, fui trabalhar de engenheiro, mas eu não tava feliz rapaz, **não teve jeito.**

Portanto, quando se trata da identidade docente na EPT, podemos inferir dos relatos dos sujeitos da nossa pesquisa que, de modo geral, esses profissionais não pensavam na docência como possibilidade de carreira. Não tendo sido planejada, a carreira surge ora como primeira oportunidade de trabalho, ora como complemento de renda, justificando sua falta de preparo para exercê-la. A presença nos enunciados dos professores Filipe, Bartolomeu, Zelote e Tiago acerca dos fragmentos: **‘não pensava’**, **‘não tinha esse propósito’** **‘não havia uma intenção’** e **‘nunca pensei’**, respectivamente, retrata o modo fortuito e acidental em que ocorre o processo de transformação do engenheiro em professor na EPT.

A docência invariavelmente surge como uma oportunidade de trabalho para o bacharel. Como em um acordo de transferência de tecnologia ele entra no magistério para transferir o conhecimento teórico que acumulou na academia, sendo que nem sempre tenha tido a oportunidade de confrontá-lo com a prática no chão de uma fábrica, ou em um canteiro de obras.

Há situações em que se dá um passo tão largo que este desloca o aluno da universidade diretamente para desempenhar a função docente no Instituto Federal, como se observa nos enunciados a seguir:

FILIFE: Da graduação entrei logo no mestrado, não cheguei a trabalhar na iniciativa privada. **No período que eu tava lá no mestrado eu optei por fazer o concurso aqui (no IFES), aí eu tive a oportunidade de ser professor.** [...] Aí eu falei: bom, é uma oportunidade já que estou seguindo né, não que eu queria seguir sempre, mas pensei, vi uma porta abrindo, pensei pô, uma oportunidade boa de dar aula, transmitir conhecimento...

TOMÉ: **Sai da engenharia e entrei trabalhando direto com o ensino [...]**, logo em seguida, um ano e meio de formado eu já comecei dar aula na graduação.

JOÃO: Logo **no final do meu curso de mestrado eu passei no concurso do IFES, [...] não tive experiência na indústria.**

Essa necessidade de transformar o conhecimento em força de trabalho e, conseqüentemente, em renda fez com que o processo formativo desses profissionais saltasse etapas. E a oportunidade de saltar etapas no momento da ocorrência parece ser algo vantajoso. Afinal, o jovem, recém-formado em engenharia, encontra uma oportunidade de trabalho remunerado em uma área que ele jamais pensou. Isso é maravilhoso, amplia seu leque de empregabilidade e lhe permite ingressar no serviço público. Contudo, ele não percebe que, apesar do diploma, ele ainda não é engenheiro formado, sendo apenas diplomado, porque a formação é processual, dependente das vivências resultantes das oportunidades de colocar a teoria em prática. Por outro lado, ele também não é professor, porque, se para ser engenheiro ele estudou por cinco anos, mas ainda não o é por faltar-lhe a experiência, que dirá ser professor, profissão para a qual ele nunca estudou e a qual nunca pensou em exercer. Essa realidade enseja a entrada de muitos bacharéis para o exercício da docência na EPT que não são engenheiros, nem professores.

MATEUS: Quando eu **estava me formando** em 2002 eu tive uma experiência como docente, **colei grau na quinta feira e entrei na sala de aula na sexta.**

TOMÉ: **Uma semana depois** (da colação de grau) fiquei sabendo que tinha um curso técnico em mecânica e que tava precisando de professor, cheguei lá eles estavam desesperados precisando de professor de mecânica, engenheiro mecânico pra dá aula, eu falei assim: sou eu, tô aqui. E assim engrenou.

Tal realidade acaba provocando lacunas impreenchíveis na formação do docente da EPT, pois uma vez integrado no sistema de ensino ele tem o seu tempo absorvido pelas diversas demandas, se acomodando na aprendizagem pelo trabalho e, de modo geral, sem se conscientizar quanto à necessidade de uma formação pedagógica. Na medida que o tempo passa ele vai se adaptando ao trabalho docente, replicando aquilo que percebeu na prática dos seus professores.

Não se pode dizer que o trabalho desses profissionais sem formação pedagógica seja precário, mas o fato é que as suas práticas carecem de fundamentação teórica. E assim, na ausência de um processo de formação sistematizado, a carreira e a identidade de professor vão sendo construídas nos embates do cotidiano da escola, no próprio trabalho de ensinar, nas trocas de experiências, entre conquistas e frustrações, como um caminho que se faz ao longo do próprio caminhar.

Segundo Dantas, “os professores universitários não possuem formação específica para as atividades docentes nesse nível de ensino, constituindo-se docentes pela experiência desenvolvida no decorrer do exercício profissional” (2014, p. 46). Entretanto, no caso dos Institutos existe um agravante, pois a maioria dos docentes possuem formação, mas consideram mais importante o que aprenderam na prática de seu dia a dia.

Diante da pergunta, se eles se sentem mais engenheiros ou mais professores, suas respostas trazem expressões como: “**me identifico, sim, como professor**”, “**me sinto mais professor**”, “**sou 90% professor**”, “**muito mais professor**”. Tais expressões revelam que esses profissionais, embora não tivessem planejado a carreira docente, decerto “vestiram a camisa” no sentido de assumir a docência como profissão, se identificando socialmente como tal. Eles revelam o processo de construção do seu “eu” profissional que sofre a influência de vários fatores ao longo da carreira, desde suas crenças, até a disponibilidade para aprender a ensinar, pois: “A identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve ao longo da vida” (MARCELO, 2009, p. 12).

Contudo, nenhum dos sujeitos ousou assumir ser apenas professor, ou que seja 100% professor; isso porque reconhecem que no interior desse sujeito professor existe um engenheiro que tecnicamente lhes assiste, um título básico que lhes confere a credencial para o exercício da docência nas disciplinas técnicas, haja visto, ser essa titulação suficiente para o ingresso na carreira do magistério da Rede Federal.

FILIPPE: Hoje eu **me identifico sim como professor**, óbvio é minha profissão, é... dentro de matérias que são específicas do curso de exatas, são matérias de engenharia e matérias do curso técnico né. Não me considero esse engenheiro, claro porque eu não vivenciei isso, esse engenheiro de chão de fábrica, [...] eu **me sinto mais professor!**

TIAGO: Eu acredito que hoje, eu **sou 90 % professor**, com certeza.

JOÃO: Ixi..., **muito mais professor**. A gente tenta se especializar, eu não tive experiência na indústria, [...] Mas a carreira... assim... você **vai perdendo o tino, eu sou mais professor!**

Do mesmo modo que a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade; elas são inseparáveis. Parafraseando Silva (2000), dizer o que sou significa dizer também o que não sou; então, quando o sujeito diz que é professor, está dizendo também que não é engenheiro, porque em certa medida perdeu “o tino”, expressão usada por João; ou seja, perdeu parte do seu vínculo com o fazer, com as atribuições daquela categoria de profissionais. Por isso eles se sentem cada vez “mais professores”, o que implica em ser cada vez “menos engenheiro”. Quem sabe, 10% engenheiros, se considerarmos a estimativa de Tiago, que se sente “**90 % professor**”?

BARTOLOMEU: Professor, eu tenho a base. Na realidade, a engenharia não mudou nada na minha vida, a única coisa que a engenharia me deu foi o papel pra trabalhar.

Quando a pergunta é se gostam de ser chamados de professores, as respostas seguiram quase que um padrão: gosto; gosto muito; sim, claro, é muito gostoso! Elas revelam a consolidação de uma identidade profissional como professores, mostrando que esses profissionais se encontraram socialmente no seu lugar de produção ou reprodução dos seus saberes, da sua contribuição como agentes transformadores e que são reconhecidos como tal. Segundo Vogado

Uma profissão é, portanto, aquele trabalho que, através do reconhecimento das competências, confere um título a pessoa por meio de um diploma. Sendo assim, a escolha por uma profissão acaba se tornando também uma escolha por uma inserção social (2019, p. 62).

E quando essa inserção se torna possível por meio de uma profissão ela se torna a realização de um sonho. Para esses professores, ainda que na sua maioria tenham passado por uma licenciatura ou formação pedagógica, ainda que reconheçam os benefícios advindos dessa formação, não é essa a formação que lhes confe-

re o direito e a identidade profissional docente, mas o aprendizado vindo das suas experiências no próprio exercício do magistério.

FILIPE: A construção da carreira, ééé... **pela experiência** de trabalhar como professor.

JOÃO: O que me faz se sentir professor da área é o **dia a dia né**, é você lecionar, ééé... conseguir pelo feedback do aluno que ele aprendeu. Se você vê um aluno participar, ou você percebeu que ele está produzindo, ele tá avançando junto com você entendeu, isso é muito satisfatório, isso faz você se identificar com o trabalho de professor.

Embora os professores tenham essa opinião de que a formação da identidade e da carreira docente pode se dar pela experiência do dia a dia, não há evidências de que tais vivências sejam suficientes. Pelo contrário, o que se observa nas práticas do professor que defende e institui para si essa “escola” prática, onde a aprendizagem se dá pela observação do trabalho do outro, de modo geral, é que acumulem para si vícios profissionais, mais reprodução do que reflexão e práticas sem fundamentação teórica. Quanto à modalidade de aprendizagem por observação, Marcelo entende ser:

Uma aprendizagem que, muitas vezes, não se gera de forma intencional, mas que vai penetrando, de forma inconsciente, as estruturas cognitivas e emocionais dos futuros professores, chegando a criar expectativas e crenças difíceis de eliminar (2009, p. 15).

Essa modalidade de aprendizagem tão presente entre os docentes da EPT provavelmente se constitui em um dos motivos para o fenômeno da resistência à formação pedagógica por parte dos seus docentes.

O modo de pensar dos professores Filipe e João nos permite afirmar que a falta de formação pedagógica limita e empobrece o trabalho docente. Por isso defendemos, como Libâneo (2006), uma ampla formação que envolva não somente a dimensão técnico prática, mas também a dimensão teórico-científica, a partir do estudo de disciplinas que possam contribuir na preparação profissional específica para a função docente.

Observamos nos fragmentos abaixo que a assunção da docência como profissão, ou como identidade profissional, transmite comprometimento e autocrítica a

esses profissionais. Ter a “**cabeça de professor**” equivale a pensar o trabalho da perspectiva de professor, o que minimamente envolve: amplo planejamento das atividades de ensino, seja no que diz respeito ao conteúdo, aos métodos, recursos, formas de avaliação do aprendizado, estabelecimento de estratégias de recuperação, e o zelo pela aprendizagem dos educandos, na medida em que se tem a preocupação em o “**aluno entender e aprender**”. Tudo isso deve passar por busca permanente de melhoria e autoavaliação: “**não fui legal nessa aula**”, posso melhorar.

De fato, isso é uma “**responsabilidade muito grande**”, porque envolve não somente a formação profissional, mas principalmente a formação de pessoas; de certa forma o sucesso de muitos educandos está relacionado à maneira e à responsabilidade com que seus professores assumiram a identidade profissional.

FILIFE: Você tem aquela **cabeça de professor**, eu tenho que terminar aquilo que eu comecei, você sabe que está passando pra alguém e isso é uma **responsabilidade muito grande**! E as vezes você diz: pô eu acho que não fui bem nesse dia, eu como professor **não fui legal nessa aula**, posso melhorar.

TOMÉ: Hoje não tem como, a gente tem mais preocupação em **o aluno entender e aprender** do que realmente resolver problemas. Acho que o problema é fazer o aluno entender (risos), traçar metas pra que ele aprenda da melhor forma possível.

É significativo que, em um país como o Brasil onde a docência – uma das atividades chave para o desenvolvimento da sociedade – passa por desvalorização, em que muito se cobra pelo pouco que se oferece, sejam em condições de trabalho, remuneração ou mesmo pela falta de respeito à sua dignidade humana por parte dos discentes, ainda se possa perceber o sentimento de prazer ou de “**orgulho**” nesses profissionais, pelo simples fato de serem chamados ou identificados como professores.

MATEUS: Foi uma sensação muito marcante pra mim, essa primeira impressão, esse primeiro contato. E aí, quando os alunos me chamaram de professor, **quando a palavra professor soou no meu ouvido**, eu falei: é comigo mesmo? (risos) Sou eu mesmo? (risos).

ZELOTE: Tenho **orgulho** de ser professor”.

Essa identidade docente, por ser fruto das relações pessoais, é também chamada identidade relacional, porque é construída na tecitura das relações sociais na medida em que o sujeito é aceito ou excluído. Desse modo, a identidade profissional do sujeito professor se revela tanto a partir do que ele mesmo diz ser quanto do que dizem a seu respeito.

Diante da complexidade e da falta de opinião consolidada por parte dos sociólogos quanto ao conceito de identidade, discute-se, por ora, uma identidade fragmentada devido às mudanças na estrutura social onde tudo se liquefaz, nada mais é sólido, na linguagem de Bauman⁵². Hall, por sua vez, utiliza

o termo “identidade” para significar o ponto de encontro, o ponto de sutura, entre por um lado, os discursos e as práticas que tentam nos “interpelar”, nos falar ou nos convocar para que assumamos nossos lugares como os sujeitos sociais de discursos particulares e, por outro lado, os processos que produzem subjetividades, que nos constroem como sujeitos aos quais se pode “falar” (HALL, 2007, p. 111).

Assim, os docentes da EPT, em busca da construção da sua identidade, interpelados ora por seus pares, ora pela legislação, ora por seus alunos, vão se equilibrando entre o ser engenheiro, consultor ou professor, até que os saberes pedagógicos encontrem espaços no seu modo de ver, compreender e mediar o processo de ensino aprendizagem, libertos de qualquer resistência. Nessa perspectiva, esses profissionais poderão assumir com legitimidade inquestionável a identidade e o lugar social de sujeito professor.

4.2.2 A importância da formação pedagógica na percepção dos sujeitos da pesquisa

Considerando a realidade de que a maioria dos docentes da coordenadoria de eletromecânica, (sujeitos da nossa pesquisa) tenham passado por algum curso de formação pedagógica, buscamos entender na perspectiva desses professores da área técnica, de que maneira tal formação contribuiu na sua prática docente.

⁵² Zygmunt Bauman (1927-2017) sociólogo, pensador, professor e escritor polonês, uma das vozes mais críticas da sociedade contemporânea. Criou a expressão “Modernidade Líquida” para classificar a fluidez do mundo onde os indivíduos não possuem mais padrão de referência.

O enunciado a seguir revela através do discurso do professor Pedro, engenheiro e licenciado em física, que, mesmo tendo pouca experiência no campo da educação, percebeu o quanto foi importante aquela formação pedagógica, enquanto complemento de formação ao docente que trabalha com ensino tecnológico.

PEDRO: A formação pedagógica me deu **ferramentas** para eu trabalhar no ensino, por exemplo: no processo de fabricação se eu sei usar só uma máquina, eu vou querer usar aquela máquina para fazer tudo, mas se eu conheço várias máquinas eu posso escolher a máquina para o processo mais adequado. [...] Da mesma forma é fazer um curso de formação pedagógica ou de formação continuada, o docente que não faz um curso de formação pedagógica acaba ficando como aquele ditado: o cara só usa o martelo para fazer qualquer coisa. [...] Então quando a gente tem uma formação pedagógica, a gente vai conhecer **ferramentas** que podem tornar a aula mais interessante ou com maior qualidade. Esse conhecer de **ferramentas** dá a gente na verdade, facilidade de trabalhar. Então para um cara (docente) que não conhece outras **ferramentas** ele não vai compreender a importância delas até conhecer e experimentar, ele só vai saber a importância dessas **ferramentas** quando ele for fazer um curso para aprender e começar usar (grifos nossos).

Pedro apresenta uma analogia que bem ilustra o lugar desse saber na prática docente. A presença marcante do fragmento “**ferramenta**” em seu discurso, não diz respeito a utensílios manuais tão presentes nos laboratórios industriais. Na verdade, o termo revela a posição sócio-histórica que esse sujeito assumiu enquanto aluno do referido curso de formação pedagógica, dando a ele outro sentido, que vai além do objeto. Pedro, na verdade, faz uso de “**ferramenta**” para identificar um conjunto de conhecimentos adquiridos na formação pedagógica, os quais lhe conferiu criatividade, versatilidade, domínio de sala e, por consequência, mais facilidade para mediar o ensino de conteúdo técnico, ao mesmo tempo em que torna sua aula mais dinâmica. Dessa maneira ele mostra por analogia que, do mesmo modo como um operário que domina diversos equipamentos e ferramentas se torna mais versátil e autônomo na realização das suas tarefas, igualmente o professor com sólida formação técnica e pedagógica terá mais versatilidade, discernimento e maturidade para proceder de maneira mais autônoma em suas escolhas no campo do ensino.

O modo como o professor Pedro entende a formação do docente para EPT tem fundamento no Parecer CNE/CEB Nº: 11/2012, onde o relator sugere que a presença das duas áreas de conhecimento confere certa autonomia ao docente.

Do professor da Educação Profissional é exigido, tanto o bom domínio dos saberes pedagógicos, [...] quanto o adequado domínio dos diferentes saberes disciplinares do campo específico de sua área de conhecimento, para **poder fazer escolhas relevantes** dos conteúdos que devem ser ensinados e aprendidos, para que os formandos tenham condições de responder, de forma original e criativa, aos desafios diários de sua vida profissional e pessoal, como cidadão trabalhador (BRASIL, 2012b, grifo nosso).

Os enunciados a seguir revelam que esses professores da área técnica, apesar de em outros momentos da entrevista se mostrarem resistentes à formação pedagógica, ou pelo menos preterí-la em prol de conhecimentos técnicos, se posicionam por seus discursos no lugar de compreensão da importância dos benefícios dessa formação, bem como da utilidade desses saberes nos mais diversos momentos do trabalho docente.

TOMÉ: O ideal é que você tenha o cara que domine (conhecimento técnico) e que ao mesmo tempo saiba **passar isso de uma forma mais simples pros alunos**. Acho que os dois conhecimentos tem que **caminhar juntos**. Ele ter o domínio, mas não saber explorar isso pros alunos né, ele não vai conseguir... é aquela famosa história: nossa aquele professor é muito inteligente, mas ele não sabe passar pros alunos. E tem o contrário, tem o professor que não sabe muita coisa, não domina muito o assunto, mas ele sabe explorar a parte de passar pro aluno (grifo nosso)

O professor Tomé, que possui especialização em docência do ensino superior e já atua há quase dez anos na EPT - seis deles no IFES - defende que o domínio do saber técnico é indispensável, mas que a sua associação aos conhecimentos advindos da formação pedagógica formaria o par ideal para a docência na EPT. Na sua percepção, são saberes que devem caminhar juntos; Tomé ainda sinaliza que a falta de qualquer deles resulta em trabalho deficiente.

O ponto de vista desse professor é defendido pelo relator da Resolução CNE/CP nº 01/21, segundo o qual o docente da EPT precisa do bom domínio dos saberes pedagógicos, e, para a boa articulação do conteúdo técnico, é necessário que ele saiba não somente fazer, mas também ensinar.

Os discursos dos professores fortalecem essa ideia de que os conhecimentos pedagógicos têm grande relevância, que tais saberes influenciam significativamente na atividade de ensino, e que até mesmo uma orientação do setor pedagógico pode se constituir em aprendizado.

ANDRÉ: São importantíssimos, importantíssimos, saber é... tratar a pedagogia realmente do ponto de vista de **ciência** do conhecimento pra poder entender o processo de ensino aprendizagem.

JOÃO: No meu caso, eu tenho pra mim assim que eu ouço muito a parte pedagógica entendeu. Eu acho importante essa formação mesmo que você tenha e não seja oficializada né, você ouvir quem pode te ajudar. Então, ééé... me ajudou nisso, a pensar numa didática, a **pensar** numa forma pedagógica de acessar os alunos.

A referência dos professores André e João à pedagogia como uma ciência que promove o pensar em formas, estratégias de ensino e resolução de problemas, encontra apoio em Libâneo (2005), que, após atrair o leitor com o título da obra "Pedagogia e pedagogos pra quê?", defende que a pedagogia enquanto ciência útil à investigação tanto da natureza, quanto das finalidades e processos que se fazem necessários às práticas educativas, auxiliando esses processos nos vários contextos onde quer que esses ocorram. E por possuir métodos próprios de investigação, a pedagogia acaba por configurar-se como ciência da educação.

Buscando ser mais objetivos, solicitamos que os docentes relatassem alguma contribuição específica na sua formação pedagógica: Na prática, teve algo que você aprendeu nessa formação que trouxe luz sobre o seu trabalho docente?

Os relatos dos professores atestam que a formação pedagógica promoveu mudanças significativas nas formas de abordagens, desenvolveu a consciência crítica e os levou a pensar em outras dimensões da educação, como trabalho e cidadania.

TIAGO: Teve sim, foi muito bom em relação a questão de **novas abordagens** do ensinar, alguma coisa que eu vi lá sobre gamificação, fazer jogos com conteúdo da disciplina, então isso foi importante, eu apliquei isso já né, quando foi possível.

ZELOTE: Então, **mudou a minha metodologia**, me fez ser um professor com posturas novas e isso se refletiu ainda mais quando eu fiz o mestrado, que aí eu pude estudar correntes de ensino e metodologias que me fez refletir sobre posições e **formas de abordagens** que...que eram necessárias se mudar pra que eu pudesse dar...contribuir pra que o aluno ééé... tivesse uma formação cidadã, saísse mais preparado pro mundo do trabalho.

A "**abordagem**", termo utilizado pelos professores Tiago e Zelote é empregada para indicar um tipo de aproximação a algo, ou para o tratamento de um assunto, a exposição de um ponto de vista, algo recorrente no fazer docente. Na educação a

abordagem dos conteúdos assumem várias características, que vão se diferir exatamente pela maneira como o professor busca aproximar do aluno o assunto que deseja trabalhar. Uma das grandes dificuldades da atualidade na relação ensino/aprendizagem é que tudo vem mudando de maneira constante, especialmente as informações e os recursos de mediação, mas o professor, por sua vez, continua ministrando suas aulas através da abordagem tradicional.

Esse modelo sustenta o sistema magistrocêntrico, onde tudo está vinculado ao saber do professor. As ações de ensino estão centradas na exposição dos seus conhecimentos, cabendo ao educando apenas o ouvir, ou acompanhar atenta e silenciosamente. Afinal, além do saber tácito do educando não ter importância alguma, uma pergunta que seja feita por ele pode desconcentrar o professor. Os conhecimentos são apresentados de forma acabada, não cabendo ao educando se manifestar, pois nesse método sua mente se assemelha a uma “tábua rasa⁵³”, ou uma folha de papel em branco, pronta para receber informações, não tendo, portanto, nada a acrescentar.

Esse tipo de abordagem, que resume o educando meramente a um depósito de informações, é denominado educação bancária, por Paulo Freire; seu produto é manter a divisão entre os que sabem e os que não sabem. Se esse modelo ainda prevalece na educação geral, que dirá na educação profissional, onde seus docentes são resistentes a aprendizagem das novas formas de abordagens?

Outro aspecto relevante nos enunciados dos sujeitos professores, no que diz respeito aos benefícios da formação pedagógica ou mesmo de uma consultoria com o setor pedagógico, está no ato “simples” de preparar uma atividade de avaliação da aprendizagem, uma prova. O engenheiro tem uma mente mais voltada para a matemática, aliás isso se torna determinante para o indivíduo na hora de fazer a sua escolha da área em que vai se graduar.

No momento em que um sujeito decide cursar engenharia, possivelmente surgem diversos motivos para isso, contudo, é pouco provável que alguém pense: “**Porque gosto de ler e escrever**”. Frequentemente, quem decide

⁵³ Expressão cunhada por John Locke, filósofo empirista Britânico do século XVII, conhecido como o “Pai do Liberalismo”. Ao combater radicalmente a existência de ideias inatas, tese defendida pelo francês Descartes, Locke argumentava, que a mente é uma página em branco, uma “tabula rasa” que a experiência vai preenchendo.

fazer engenharia, sabe que o curso faz parte da área das exatas, entretanto as questões de leitura e escrita estão muito presentes no universo da academia e, certamente, estarão no mundo do trabalho, posteriormente (HEINIG; FRANZEN, 2012, p. 1, grifo nosso).

Devido ao seu foco de estudos voltado para a área de exatas e a cognição favorável ao raciocínio lógico e técnico, requisitos básicos para os estudos e trabalhos de engenharia, o engenheiro é levado a pensar que aquilo que ele escreve e entende também seja entendido pelo outro ou por todos. Nessa perspectiva eles acabam escrevendo “muito”, porém, usando poucas palavras, porque escrevem para quem “sabe”, não para quem não sabe.

Os estudos de Heinig e Franzen (2012) sobre a leitura e a escrita nos cursos de engenharia demonstram através de entrevistas com engenheiros formados e em pleno exercício da profissão que na graduação os conteúdos se concentram em cálculos, em que se dá pouca ou nenhuma importância às atividades de ler e escrever.

Então, isso explica um pouco das dificuldades enfrentadas por esses professores, quando o assunto seja a transposição clara das suas ideias na preparação das atividades de avaliação da aprendizagem. De modo geral, as questões são elaboradas de maneira muito direta, como quem se dirige a alguém que possui domínio do tema em foco, não havendo uma preocupação em contextualizar para auxiliar a compreensão do educando, e até mesmo casos em que se complexifique ainda mais a elaboração de questões ou distribua a pontuação de maneira incoerente para o pleno sucesso do educando.

Contudo, além de benefícios práticos advindos da formação pedagógica apropriados por eles, esses professores apontaram suas novas percepções quanto aos objetivos do processo de avaliação da aprendizagem, aquilo que os ajudou e as mudanças que implementaram no seu fazer docente.

PEDRO: Essa minha formação pedagógica **me ajudou** a fazer **avaliações diferentes** também (grifo nosso)

ZELOTE: Então, eu acho que houve uma grande contribuição, em disciplinas que foram ministradas, momentos que **era só provas objetivas**, um grau de dificuldade querendo mesmo pegar o aluno, **ninguém tirava dez, eu tinha uma mentalidade assim**, que **ninguém podia tirar dez** (grifo nosso)

TIAGO: E aquela questão também da avaliação, as vezes por ser um conteúdo técnico ela fica muito às vezes “seca”, direta. Então **me ajudou** também a **contextualizar mais as avaliações**, forçar mais o aluno a pensar, não só fazer a leitura, fazer ele pensar. É botando não só a conta, mais a situação, **eu busco** botar a situação (grifo nosso)

JOÃO: Eu tive uma experiência com a pedagogia no IFES em São Mateus que foi **muito legal**. Lá a gente passava pelo pedagógico antes de **aplicar uma prova**, e **uma pedagoga** lá me chamou pra conversar sobre a prova que eu fiz. Eu achei interessante aquilo. Ela não mexeu comigo a respeito do conteúdo, ela mexeu na forma que eu estava é... pedindo a informação pro aluno. Eu achei isso **muito legal**, achei **um aprendizado** isso, **achei bem legal**. A gente comenta sobre isso, alguém fica assim, nossa o pedagógico vai entrar na minha aula! Não foi isso. Ela me deu um toque muito interessante naquilo que eu tava pedindo. Eu tava pedindo um defina muito simples, **eu poderia fazer uma introdução ali**. Porque era uma disciplina técnica e eu não estava acostumado a fazer uma introdução sobre aquilo que ia querer. Tipo, estudamos isso na sala tal dia, ou, o que você acha que poderia acontecer? Foi **bem legal!** **Eu gostei disso**, foi muito **marcante** na minha carreira essa experiência com o pedagógico (grifo nosso)

Nos enunciados dos professores Pedro e Tiago, a materialidade da linguagem é atravessada por questões subjetivas; neles encontramos o fragmento: **“me ajudou”**. Essa expressão anuncia a posição, ou lugar de reconhecimento pessoal do sujeito que valoriza o mérito de outrem. Subjetividade que, segundo Fernandes (2008), também é vista da exterioridade, pois ela é construída nas relações exteriores, não do sujeito consigo mesmo; aliás, a relação linguagem e exterioridade é muito presente na AD francesa. No fragmento em análise, é como se esses professores estivessem a dizer que o auxílio foi bem-vindo, que veio em boa hora, que foi útil, mas, sobretudo, expõe o sentido de que havia uma necessidade da parte daqueles que receberam determinada ajuda, soando como um socorro. Isso equivale a dizer que os professores Pedro e Tiago se autodiagnosticaram, refletindo sobre as suas práticas docentes anteriores à formação pedagógica, bem como sobre as mudanças que promoveram a partir da formação, considerando-as positivamente nas suas carreiras enquanto professores.

No enunciado do professor Zelote, destacamos os fragmentos: **“eu tinha uma mentalidade assim”**, **“ninguém tirava dez”**, **“ninguém podia tirar dez”**. Enquanto no enunciado do professor João, recortamos os fragmentos: **“achei um aprendizado”** e **“foi muito marcante”**. Observamos que os verbos: ter, tirar e poder foram conjugados por Zelote no pretérito imperfeito, aludindo às práticas que ficaram no passado. Nesse caso, a paráfrase, ou reformulação, sugere a substituição do nin-

guém pelo alguém. Isso equivale a dizer: que se alguém tinha determinada mentalidade, não a tem mais; se ninguém tirava dez, é porque agora, pelo menos, alguém tira dez; e se ninguém podia tirar dez, fica subentendido que agora é algo possível, alguém pode tirar dez. Essas mudanças se tornam possíveis à luz da pedagogia freireana, segundo a qual, “Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática” (FREIRE, 1996, p. 42). Desse modo, a análise desses fragmentos nos permite inferir que o referido professor Zelote absorveu o conteúdo ministrado na sua formação porque mudou à sua maneira de pensar, trazendo mudanças que incidiram sobre as suas práticas pedagógicas.

Quanto ao enunciado do professor João, ao fazer uso da expressão, “**achei um aprendizado**”, está admitindo ter encontrado um conhecimento que para ele era novo, algo que ainda não sabia. Que aquele encontro para consultoria e orientação no setor pedagógico oportunizou a ampliação de conhecimento em outras áreas, antes ignoradas e consideradas de pouco valor para quem lida com a rigidez do ensino técnico. Mas, quando ele se refere a esse aprendizado como uma experiência “**muito marcante**” na sua vida, enquanto profissional docente, ele diz muito mais.

Porque quando alguém reconhece que foi marcado por algo se torna outro indivíduo, outro profissional, assume outra postura. Isso porque as marcas que recebemos invariavelmente estabelecem uma linha divisória na nossa vida, que separa o antes e o depois. Nessa perspectiva, o professor João traz uma marca indelével, a qual – ainda que deseje não poderá ser retirada! Todas as vezes que estiver elaborando ou discutindo sobre a elaboração de avaliação, a exemplo da entrevista que nos concedeu, sempre recordará dessa experiência. É a isso que chamamos de aprendizado, aquilo que nos marca e nos muda!

Em seu enunciado, João repete o termo “**legal**”, por quatro vezes, sendo que em duas delas a expressão é “**muito legal**”, em outras duas, “**bem legal**”, ou seja, em ambas as formas o advérbio legal foi intensificado. Evidentemente, ele não está fazendo referência a um documento ou a uma situação jurídica, em que uma determinada decisão foi aprovada por convenção. “**Legal**” no discurso desse sujeito revela uma aprovação que se deu no próprio tribunal da alma, algo que cada indivíduo possui instalado na sua consciência, que a todo instante diante de cada situação

faz tomar a palavra acusando ou defendendo, para enfim trazer o veredicto dizendo: aprovado ou reprovado, bom ou ruim, agradável ou desagradável.

Então, quando João diz que achou legal, ou que foi muito legal, está, na verdade, referendando a atitude da pedagoga, externando a sua gratidão pela “dica”, e, ao mesmo tempo, remetendo-se ao ambiente agradável e aprazível em que se deu a intervenção. Tudo isso se formaliza quando ele dá uma espécie de resposta a uma consulta de satisfação do cliente dizendo: **“Eu gostei disso”**. Essa experiência do professor João vai ao encontro da perspectiva freireana ao defender que o ensinar exige a necessidade de saber escutar, pois “é escutando bem que me preparo para melhor me colocar ou melhor me situar do ponto de vista das idéias” (FREIRE, 1996, p. 135); não haveria proveito algum na orientação pedagógica se não houvesse disposição para escutar.

Ao ressaltar a influência da profissional do setor pedagógico em sua formação, o professor João está, ainda que de maneira inconsciente, apontando para a manifestação de heterogeneidade no seu processo de constituição enquanto sujeito professor. Esse é um princípio da AD, no qual o discurso não se constrói sobre si mesmo, mas que é elaborado em relação ao outro. Apesar de que esses “outros do discurso que determinam seu dizer não são percebidos pelo sujeito, assim como ele não pode ter controle total sobre os efeitos de sentido que seu dizer provoca, precisamente **porque sentidos indesejáveis são mobilizados**” (GUERRA, 2009, p. 9, grifo nosso). E foi tão somente porque João “gostou e achou legal”, que foi encorajado a relatá-lo em seu discurso.

Observa-se em seu relato a manifestação da *heterogeneidade constitutiva* que, segundo Guerra, “é aquela em que o outro constitui o um, o sujeito, e que este sujeito nem sabe quem é. São todos que passaram pela sua vida, é tudo o que leu, estudou. Em seu enunciado cruzam-se os dizeres de outros” (GUERRA, 2009, p. 14).

Apresenta também a *heterogeneidade mostrada*, que é a manifestação explícita de diferentes vozes, onde “o sujeito, no momento em que fala, escreve, traz para o seu dizer alguns outros que o constituem, marcando, assim, distância entre ele e outros que ele seleciona de acordo com seus interesses”, continua Guerra (2009, p. 15). Isso se dá, na medida em que ele relata um episódio, fazendo citações e co-

mentários a respeito do diálogo e da maneira agradável com que aquela profissional do ensino realizou as intervenções pedagógicas na sua maneira de elaborar provas.

4.2.2.1 A formação pedagógica humaniza o professor da área técnica

Esse humanismo originado nos saberes pedagógicos confere ao docente a capacidade de compreender melhor o indivíduo, seus sonhos, medos e frustrações; possibilita a criação de um ambiente adequado para o diálogo, sem julgamentos, e deixa o aluno em liberdade para expor seus conflitos. Além disso, permite que o docente promova interações sociais que levem os alunos a participar de debates, aprender a ouvir, expor opiniões, e trabalhar em equipe, sem prejuízo da sua individualidade.

Os relatos a seguir contemplam aqueles dos professores que se submeteram à formação pedagógica, em que a maioria recorda de alguma experiência, alguma influência de valor humanístico apropriada no curso.

JOÃO: No início da minha carreira eu visualizava isso como uma coisa um pouco mais longe, hoje está mais próximo essa parte de humanização, eu não vou entrar nessa área, mas hoje eu já vejo diferente.

Esse é um dos aspectos relevantes apontado pelos professores engenheiros; segundo eles, por estarem acostumados a tratar o ensino de maneira exclusivamente técnica, a formação pedagógica lhes confere um aspecto mais humano, impactando até mesmo no seu relacionamento com o aluno. Esse humanismo atribuído à formação pedagógica, encoraja o docente a experimentar novas práticas de mediação da aprendizagem.

JOÃO: Existe o lado do nosso curso ser de exatas e a gente precisa cobrar essa coisa, mas existe também o lado humano que a gente precisa entender. [...] Se você aprendeu na forma dura, repetindo matéria [...], isso ti fez ser melhor ou pior? Não, simplesmente foi uma forma que o professor lidou e a gente pode melhorar isso, não vou piorar um aluno, um profissional. Porque vou reprovar ele ou tirar a oportunidade dele avançar só por causa de uma coisa que eu vivi? Ele montou a coisa certa, só que ele errou no meio do caminho. Eu não vou dar nota dez, mas vou considerar até onde ele foi. Eu acho que isso aí é interessante. O que eu peguei mais foi essa forma de **tolerar um pouco mais o aluno**, tentar modificar a abordagem de um assunto entendeu, você aprendeu desse jeito, o seu professor falou que era, ensinou desse jeito, aí você teve um conhecimento, achou uma prática diferente, junta esse conhecimento com uma prática diferente e de repente cabe.

MATEUS: Quando eu vejo um aluno que muitas vezes não tá correspondendo com o comportamento e tal, eu penso: o que será que esse cara tá passando em casa? Mas eu não tinha isso, foi a formação (pedagógica) que me deu. **Numa reflexão sobre o trabalho de Paulo Freire** que veio isso. Não tenho a certificação? Não tenho, mas o aprendizado veio.

ZELOTE: Então, as coisas mudaram nesse aspecto e é importante que passei a agir também, produzir dinâmicas novas que **aprendi no mestrado**, pro aluno ser mais participante da aula, apresentando seminários, debates, coisa que jamais eu pensei, e que pra mim não se aplicava à área técnica, era mesmo coisa mais de humanas e coisas ligadas mais a áreas sociais.

Seguramente, esse viés humanista referido pelos docentes supracitados tem suas raízes nas disciplinas desenvolvidas nos cursos de formação pedagógica, onde há espaço para discussão sobre o desenvolvimento do indivíduo nas suas diversas dimensões, quais sejam: do trabalho, da ciência, da tecnologia, da cultura e da cidadania. Com esse caráter humanizador da pedagogia, o docente não se limita apenas à transmissão de conhecimentos relacionados aos diferentes conteúdos das áreas técnicas, mas possibilita que o processo de desenvolvimento humano de cada indivíduo seja valorizado, buscando o aprimoramento de capacidades como a empatia e a colaboração.

Freire (1987), ao tratar da dialogicidade que deve anteceder a preparação dos conteúdos programáticos, adverte os educadores humanistas para que na busca da libertação não recorram a serviços de concepção bancária, porque isso os colocaria em contradição.

Segundo França, Ferreira e Grangeiro, os discursos, “[...] se movem em direção a outros. Nunca está só, sempre está atravessado por vozes que o antecederam e que mantêm com ele constantemente duelo, ora legitimando, ora confrontando” (2018, p. 28).

Assim, as condições de produção dos discursos dos professores João, Mateus e Zelote se dão no contexto sócio-histórico no qual estavam inseridos enquanto sujeitos educandos, nos cursos de especialização e mestrado. É desse lugar que eles comentam sobre aspectos humanos como “aprendizado, reflexão e tolerância” em que perceberam e dos quais se apropriaram nos referidos cursos, o que fez com que suas formações discursivas produzissem enunciados atravessados por outros discursos.

4.2.3 Indícios ou evidências de resistência à formação pedagógica

Entre os objetivos específicos da nossa pesquisa, propomos investigar, através das relações existentes entre os propósitos de estudos dos professores da área técnica com a sua função docente, em que medida há interesse em uma formação pedagógica para o exercício da docência, bem como elencar as possíveis razões de resistência(s) à essa formação entre os docentes da área técnica.

Para contextualizar historicamente o fenômeno da resistência à formação pedagógica recorreremos, inicialmente, aos estudos de Machado (2008), onde a autora faz referência a extinta Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Brás⁵⁴, no antigo Distrito Federal⁵⁵. Seu relato aponta que durante vinte anos (1917-1937) foram ofertados dois tipos de cursos voltados para formação de professores do ensino profissionalizante.

Embora tenha sido registrado um total de 5.301 matrículas nesse período, apenas 381 alunos concluíram o curso. A autora interpreta esses dados como uma antiga “tendência de se dar pouca importância à formação de professores para a Educação Profissional. Provavelmente, a maioria dos matriculados não sentiram muita necessidade de concluir um curso de formação pedagógica” (MACHADO, 2008, p. 68).

Como parte da nossa investigação se deu através da análise de alguns documentos da instituição e outra parte através da análise do discurso dos sujeitos, nos foi possível encontrar evidências dessa resistência nas duas frentes da pesquisa. Resistência essa que pode ser evidenciada de duas maneiras: no ato de ignorar as ofertas de formação e pela voz dos sujeitos da pesquisa.

⁵⁴ Essa unidade de ensino era localizada na rua General Canabarro nº. 338, no Maracanã, hoje seu terreno abriga o Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ).

⁵⁵ Anteriormente, era chamado Município Neutro, nome dado por ocasião da proclamação da república a unidade administrativa criada pelo Império do Brasil, território correspondente à atual localização do município do Rio de Janeiro entre 12/08/1834 e 15/11/1889, no entanto só deixou de existir oficialmente com a promulgação da Constituição de 1891, tornando-se o Distrito Federal, mais tarde em 1960, tornou-se o Estado da Guanabara, e posteriormente, em 1975, foi fundido com o estado do Rio de Janeiro.

4.2.3.1 Resistência à formação pedagógica revelada no ato de ignorar as ofertas de formação

Para sustentar a ideia da presença de resistência à formação pedagógica por parte dos sujeitos da nossa pesquisa, buscamos nos assegurar inicialmente se houve oferta de formação, se a oferta foi suficiente para o atendimento às necessidades da instituição, e, por fim, se houve procura por parte dos professores pela referida formação ora ofertada.

Nossa pesquisa já constatou que o IFES vem oferecendo regularmente cursos *stricto sensu*, *lato sensu* e de formação continuada em Práticas Pedagógicas com vistas ao suprimento da demanda de formação docente e, de modo especial, da Educação Profissional e Tecnológica. Essas ofertas foram evidenciadas através dos editais chamados à essa pesquisa.

O fato de os programas de mestrado ProfEPT e de Especialização DocenteEPT ofertados em rede nacional serem coordenados pelo IFES contribuiu para que fosse identificado um montante de pelo menos 2.110 vagas voltadas à formação de professores para EPT nos últimos 5 anos, números que são suficientes para o atendimento da demanda de formação do IFES.

Destacamos ainda que, nesse mesmo período, o *campus* Cachoeiro de Itapemirim, enquanto polo da EaD, ofereceu por meio do edital 43/2018, 36 vagas no curso de pós-graduação *lato sensu* em práticas pedagógicas para professores. Embora o edital reservasse 18 vagas exclusivas para professores locais, apenas 6 delas foram preenchidas por servidores do *campus* Cachoeiro. O resultado final do edital apontou que nenhum candidato estava lotado na coordenadoria do curso de eletromecânica, *locus* da nossa pesquisa.

Para o ano 2022, outra oportunidade de formação foi ofertada através do edital nº 77/2021, para uma reedição do mesmo curso. Das 260 (duzentas e sessenta) vagas para professores efetivos e Técnicos Administrativos em Educação do IFES, 10 (dez) foram destinadas ao *campus* Cachoeiro. O resultado do edital e a lista de matriculados apontaram que apenas 3 (três) vagas foram preenchidas por servidores locais e que nenhum candidato está lotado na coordenadoria do curso de eletromecânica. Para nós, essa reação dos sujeitos é mais uma evidência de que, “há uma

tendência a encarar com ceticismo ou descaso os aspectos pedagógicos da docência” (COSTA, 2009, p. 99).

No nosso entendimento, essa farta oferta e a baixa procura caracteriza um tipo de resistência, pois, na etapa de entrevista, a maioria dos docentes declarou que a sua formação se deu no período de 2018 e 2019, atribuindo-a principalmente à questão da exigência da legislação. Entre os sujeitos entrevistados, apenas um deles não passou por algum tipo de formação pedagógica. Dantas (2014, p. 47) considera como situação agravante para educação “quando os docentes resistem em participar de programas de formação ou de aperfeiçoamento”. A autora recomenda que, diante desse quadro, se faz necessária “uma mudança no eixo das discussões sobre o ensino, pois é saliente a resistência de inúmeros docentes em atualizar seus conteúdos e procedimentos didáticos.” (2014, p. 48).

O fato de esses professores ignorarem as oportunidades de oferta e evitarem por quase dez anos essa formação, de fazê-la na fronteira do prazo legal, traz elementos que no nosso entendimento reforçam a ideia de resistência à formação pedagógica. Voltemos ao Parecer CNE/CEB, afinal, “**Quem sabe fazer e quer ensinar deve aprender a ensinar**” (2012, p. 55). Todavia, essa recomendação imperativa da legislação tem sido objeto de procrastinação por parte desses profissionais.

4.2.3.2 Resistência à formação pedagógica revelada pela voz dos sujeitos da pesquisa

Do total de nove docentes entrevistados, apenas um deles não concluiu algum curso de formação pedagógica, embora esse profissional o tenha iniciado por três vezes. O fato de a grande maioria possuir tal formação não significa que esses professores sejam afeiçoados a ela, nem tampouco refuta a ideia da presença do sentimento de resistência. Essa ideia é facilmente constatada através dos relatos abaixo, onde os entrevistados revelam que a principal razão da submissão à formação pedagógica foi a cobrança da legislação.

TIAGO: Eu fiz por causa da legislação em 2019.

FILIPE: Mas o que fez a gente fazer aquele curso... foi, [...] aquela lei que exigia o professor ter formação pedagógica, [...] foi exatamente com esse intuito, de cumprir a legislação.

MATEUS: Eu fiz porque foi sorteado, e se não fizesse eu fiquei com medo de ser penalizado depois.

Nos enunciados acima os docentes apontam com segurança os motivos que os levaram a se submeter à formação pedagógica. Se o primeiro afirma que essa foi causada pela Lei, o segundo é mais preciso ao dizer que fez “**exatamente**” com a finalidade de cumprí-la, enquanto o terceiro revela certo receio de ser penalizado pela Lei ou sofrer alguma represália.

A maioria desses docentes ingressou no IFES através dos concursos regidos pelos editais nº 67, de 31 de outubro de 2008 e nº. 06, de 29 de março de 2010. Todos estavam cientes do compromisso de passar pela formação pedagógica, pois os referidos editais informavam que caso o candidato que assumisse o cargo não fosse detentor de licenciatura, seria incluído no Programa Especial de Formação Pedagógica, quando ofertado pelo CEFET-ES/IFES, conforme determina a Legislação.

A legislação a que se referem os editais é a do Parecer do CNE/CP 04/97, sobre a Resolução CNE/CP nº 2, de 26 de junho de 1997, que dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. Segundo esse dispositivo legal:

A formação de docentes no nível superior para as disciplinas que integram as quatro séries finais do ensino fundamental, o ensino médio e a **educação profissional** em nível médio, será feita em **cursos regulares de licenciatura**, em curso regulares para portadores de diploma de educação superior e, bem assim, em **programas especiais de formação pedagógica** estabelecidos por esta Resolução (BRASIL, 1997, grifo nosso).

A formação referida pelos editais foi ofertada pela Instituição, mas a maioria dos docentes não participou, fato que pode ser constatado em seus depoimentos, quando pelo menos quatro deles afirmam ter feito o curso em 2018 ou 2019. A pressão sobre os não licenciados aumentou com o advento da Resolução CNE nº 6, de 20 de setembro de 2012, que estabeleceu o ano 2020 como prazo limite para cumprimento da formação pedagógica dos docentes em efetivo exercício da profissão. Em outro tópico dessa pesquisa relatamos as diversas iniciativas do IFES voltadas á

formação pedagógica nos anos que antecederam o prazo estabelecido pela legislação.

4.2.3.3 Porque os docentes da área técnica dizem “não” à formação pedagógica

Considerando a importância dada aos saberes pedagógicos enunciados pelos sujeitos da pesquisa, procuramos entender as motivações que levam o docente engenheiro a restringir seu processo de capacitação à área técnica, e não optar pela formação pedagógica, e de algum modo buscar entender as razões da resistência por parte deles a essa formação, já que essa última diz respeito ao fazer desses profissionais da educação.

Observamos que, na percepção deles, essa formação, ou esses conhecimentos, embora sejam reconhecidamente importantes para a docência, não são “tão importantes” em seu processo formativo quanto o saber técnico.

Entre as razões encontradas no discurso desses docentes, que podemos apontar como motivos para resistir à formação pedagógica, destacam-se: que há neles um sentimento de autossuficiência, pois não precisam da pedagogia para saber ensinar; a linguagem deles revela que há diferença de valores entre os saberes técnicos e pedagógicos, com supremacia dos primeiros e que por se tratar de saberes de valor secundário, ou inferior, não são colocados como prioridade em seu processo formativo. Essa posição assumida pelo docente em desvalorizar a formação pedagógica, de certo modo tem a conivência da própria Instituição, Costa (2009, p. 99) lembra que o “critério de contratação dos docentes nesses cursos, centra-se na qualidade de seu desempenho na área técnica de atuação”. Ou seja, conforme dados apresentados anteriormente nessa pesquisa, os editais para o concurso de ingresso não exigem conhecimento nessa área.

MATEUS: Eu **sou autodidata**, eu tenho desenvoltura pra estudar sozinho;

BARTOLOMEU: Eu **sempre fui professor**.

JOÃO: Eu não iria fazer pelo motivo da gente ter tantas outras prioridades pra avançar que a gente não ia pensar nessa parte pedagógica. Eu não faria, vou ser sincero pra você.

TIAGO: Acho que não faria.

TOMÉ: Não na parte pedagógica, eu acho que falta mais atualização profissional na parte técnica;

FILIFE: Mas, se você for colocando no dia a dia, essas teorias que agente vê nos cursos pedagógicos, elas acrescentam, assim... um pontinho em cada momento da sua vida.

O enunciado do professor Mateus revela o lugar de resistência à formação, ora ocupado pelo sujeito professor. Os fragmentos: **sou autodidata, eu sou, eu tenho e sozinho** são expressões e termos que revelam autossuficiência, egoísmo, e porque não dizer, arrogância em certa medida. Tudo isso é possível perceber no discurso do professor Mateus, pois em sendo “**autodidata**”, não precisa passar por um curso de formação; ele, por si só, pode encontrar as informações de que precisa para o desempenho do seu trabalho.

Além disso, quando qualificamos o “eu”, conseqüentemente desqualificamos o “outro”, especialmente porque esse discurso se deu no contexto da discussão sobre a necessidade de buscar formação pedagógica com vistas à melhoria na qualidade do trabalho docente. Quando alguém diz: eu sou capaz, está dizendo que o outro é incapaz; quando diz: “eu” tenho determinada qualidade, está acusando o outro de não tê-la, igualmente quando diz: “eu” posso fazer algo sozinho, está dizendo que o outro é dependente, e que, portanto, precisa de ajuda, algo que ele dispensa. Portanto, ao buscar construir a sua imagem, o sujeito-enunciador constrói também a imagem do outro, uma vez que as identidades se constroem a partir das diferenças. Para Marques, “Não obstante o sujeito ter a ilusão de ser a fonte de seu dizer, ele não é, ele é efeito da linguagem. Nessa relação dialógica, o discurso é atravessado pelo outro” (2011, p. 634).

De igual modo soa o fragmento “**Eu sempre fui professor**” no enunciado do professor Bartolomeu. Essa expressão coloca a sua capacidade de trabalho docente como algo anterior à sua formação. Sendo Bartolomeu o mesmo sujeito que relata farta experiência como técnico e engenheiro no setor industrial, ele se contradiz ao dizer que sempre foi professor, porque nesses setores da economia ele desempenhava funções diversas ao ensino. Soma-se a isso a sua atitude de reconhecimento que, ao ingressar na carreira EBTT, teve dificuldades em lidar com o ensino voltado ao público adulto, ocasião em que buscou a especialização em EJA, para preencher uma demanda resultante de sua autoavaliação. Essas contradições ocorrem porque:

Na ótica da AD, o sujeito é atravessado tanto pela ideologia quanto pelo inconsciente, o que produz não mais um sujeito uno ou do cogito como em algumas teorias da enunciação, mas um sujeito cindido, clivado, descentrado, não se constituindo na fonte e origem dos processos discursivos que enuncia, uma vez que estes são determinados pela formação discursiva na qual o sujeito falante está inscrito (GUERRA, 2009, p. 3).

Os discursos desses sujeitos, tanto Mateus quanto Bartolomeu e Filipe, de maneira inconsciente, assumem um caráter ideológico. Segundo Guerra (2009, p. 3), existem dois aspectos intervenientes na constituição do sujeito do discurso: “primeiro, o sujeito é social, interpelado pela ideologia, mas se acredita livre, individual e, segundo, o sujeito é dotado de inconsciente, contudo acredita estar o tempo todo consciente”. Na medida em que afirmam: “**sou autodidata**”, “**eu sempre fui professor**”, ou que cursos de formação pedagógica, “**acrescentam, assim... um pontinho**”, eles estão dispensando a necessidade dessa formação, e por conseguinte, estão discursando contra a importância da formação pedagógica de professores para a EPT. Esse discurso ideológico é uma brecha que busca legitimar a **des**necessidade de formação. Afinal, é algo que se pode aprender sozinho, é um saber que pouco acrescenta, ou até – quem sabe – seja algo que já se nasce sabendo.

O discurso desqualificador da formação pedagógica foi estendido pelo professor Bartolomeu. Após relatar que cursou o mestrado tão somente por razões financeiras, acrescenta que o curso não lhe trouxe contribuição alguma do ponto de vista da aprendizagem, mas que, pelo contrário, foi marcado pelo enfrentamento com a pedagogia freireana, da qual em muito discordou.

BARTOLOMEU: O mestrado em educação não acrescentou praticamente nada, eu discordei muito de muita coisa que eu **tive que aprender**. Por exemplo: eu tive algumas dificuldades foi com **esse autor brasileiro** (Paulo Freire), muita dificuldade com ele né, mas já foi numa época em que eu já tinha aprendido que era só fazer a citação (grifo nosso).

O fato de o enunciado ter partido de um professor que cursou mestrado em educação nos levou a questioná-lo sobre as ideias e obras freireanas com as quais discordava. Ele demonstrou um sentimento de repulsa, alegou que foram leituras enfadonhas, não se lembrou de nenhuma das obras do educador brasileiro, cujo nome se negou a referir.

A omissão do nome de Paulo Freire, referido apenas como “**esse autor brasileiro**” também tem o seu lugar político e ideológico no discurso desse sujeito. Nele “os efeitos de sentidos que são produzidos atestam a ilegitimidade do outro por meio de críticas a suas ações” (MARQUES, 2011, p. 645), pois não se pode negar a notoriedade alcançada pela obra de Freire nos últimos anos, fato que tem uma relação direta com as posições do presidente da República Jair Bolsonaro, bem como dos cinco⁵⁶ ministros da educação nomeados por ele em pouco mais de dois anos de governo. Nomes que transitam entre a desqualificação para o cargo, concepção equivocada de educação e o envolvimento em atos espúrios. Posições essas que são marcadas por discursos que buscam desqualificar o método, a pessoa e a obra “desse autor brasileiro”, como referido por Bartolomeu. Aliás, “desqualificar o adversário é uma marca do discurso político contemporâneo” (MARQUES, 2011, p. 638), ainda que esses adversários sejam ideias vivas de um ser humano que está fisicamente morto, no caso, o cidadão Paulo Freire.

Mas o efeito desse posicionamento foi que “o tiro saiu pela culatra”, pois na medida em que buscaram desqualificar a obra freireana, despertaram outros milhares de leitores, os quais logo perceberam se tratar de questionamento ideológico a um modelo de educação que gera a libertação e a autonomia dos educandos.

Consideremos o enunciado do professor João, engenheiro mecânico, que também está entre os que fizeram especialização na área pedagógica. Embora tenha relatado anteriormente importantes experiências junto ao setor pedagógico e demonstrado até certo apreço por esses conhecimentos, ele é enfático ao responder que caso a formação não fosse uma exigência legal, simplesmente “**não faria**”. Ele justifica que a sua carreira e o trabalho docente têm tantas “**outras prioridades**” para avançar, que não lhe sobriaria tempo sequer para “**pensar nessa parte pedagógica**”.

De acordo com Marins⁵⁷(1992), o homem é feito de inteligência e vontade, e ambas devem ser totalmente dirigidas ao momento presente. É preciso entender e querer empreender, mas para isso é indispensável estabelecer prioridades. As prio-

⁵⁶ Ricardo Vélez Rodríguez, Abraham Weintraub, Carlos Decotelli, Milton Ribeiro e Victor Godoy.

⁵⁷ Luiz Almeida Marins Filho, é Ph.D. em Antropologia pela School of Behavioural Sciences Macquarie University, Australia. Conceitos trabalhados na palestra “Motivado para vencer”. <https://www.youtube.com/watch?v=xTjRZ-39s88>.

ridades podem ser classificadas como: essenciais, importantes e acidentais. Sendo **essencial**, aquilo que deve ser feito imediatamente, porque é o que contribuirá de modo mais direto para conduzir o indivíduo em direção ao seu objetivo de vida; ao passo que **importante** é aquilo que, embora seja um dever, é algo que deve ser feito somente após a realização do que foi classificado como essencial; enquanto o **acidental**, embora seja também um dever, precisa ser colocado na fila das prioridades e ser feito somente depois de atendidas as questões essenciais e importantes. Inverter essa ordem implica em viver acidentalmente. Uma vez que a vida se resume ao instante vivido, nós humanos, só temos tempo de fazer uma coisa de cada vez, e para isso é necessário fazer uso da inteligência e da vontade, para decidir com discernimento entre o que é essencial, o importante e o acidental.

Acreditamos ser a partir dessa lógica que os sujeitos da nossa pesquisa façam as suas escolhas, pois, em sua maioria, reconhecem como importantes os saberes pedagógicos. Contudo, a razão principal da sua submissão à essa formação foi a cobrança da legislação.

Considerando que acima do importante está o essencial, e este na visão deles é a formação técnica, haja visto que na construção do seu “eu” enquanto professor lhes falta a “disponibilidade para aprender a ensinar” (MARCELO, 2009, p. 11). Isso explica parte da posição de resistência à formação pedagógica ocupada por esses sujeitos: ela é uma prioridade, mas é de segunda classe. É importante, se fosse essencial não sofreria resistência, seria buscada. Afinal, como enuncia João: eles têm tantas “**outras prioridades**” para avançar! Ou, ainda como afirma o professor Filipe:

[...] as teorias que a gente vê nos cursos pedagógicos, elas acrescentam, assim... **um pontinho** em cada momento da sua vida.

No caso de Filipe, que é engenheiro mecânico, conhecedor dos conceitos de geometria, ele bem sabe que é através de uma sucessão infinita de pontos que se forma uma linha, daí a importância do ponto, apesar de essa ser a menor figura geométrica. Contudo, ao atribuir valor às teorias da educação, ele as considera apenas como “**pontinhos**” isolados. Pelo fato de esse professor não se aplicar em ligar es-

ses pontinhos teóricos, encontra dificuldades para entender a relevância dos saberes pedagógicos, uma importante “linha” na construção da carreira docente.

Nossa análise trouxe à luz algumas razões que levam os sujeitos da pesquisa a dizerem “não” à formação pedagógica, destacamos nos seus discursos a presença de um sentimento de autossuficiência; uma escala de valores diferentes entre o saber técnico e o pedagógico, ou mesmo que esse último não seja algo prioritário para sua formação. Por fim, observamos uma ideologia apregoadora da desnecessidade de formação pedagógica. Podemos afirmar que nossa análise vem ratificar os estudos de Dantas, que enfatiza ser “saliente a resistência de inúmeros docentes em atualizar seus conteúdos e procedimentos didáticos” (2014, p. 48).

4.2.3.4 O que motivou os docentes a se submeterem à formação pedagógica

Diante de evidências tão claras da posição de resistência à formação pedagógica ocupadas por esses sujeitos, passamos a questioná-los sobre os motivos que os levaram a se submeter à referida formação. A motivação principal apontada, é que a formação se deu mais em razão das cobranças da legislação. A legislação a que se referem é a Resolução CNE nº 6, de 20 de setembro de 2012, que estabeleceu o ano 2020 como prazo limite para cumprimento da formação pedagógica dos docentes em efetivo exercício da profissão. Esse posicionamento de resistência se fortalece quando os sujeitos são interpelados, se eles se submeteriam a uma formação pedagógica, caso ela não fosse uma exigência legal. Suas respostas a essa questão revelam pragmatismo:

MATEUS: Eu entrei aqui sabendo, que em algum momento eu **teria que fazer** uma complementação pedagógica, porque no edital tinha alguma coisa assim.

TIAGO: A legislação pediu que o engenheiro tivesse uma pós, uma licenciatura ou complementação pedagógica. Eu **fiz por causa da legislação** em 2019.

FILIFE: Então, sendo muito sincero pra você. Lógico que todo curso que você faz, ti agrega. Mas o que fez a gente fazer aquele curso, foi a questão daquela... não sei se está valendo ainda, **aquela lei que exigia** o professor ter formação pedagógica, eu acho que foi mais por causa disso. Estou sendo sincero com você – **foi exatamente com esse intuito, de cumprir a legislação.**

MATEUS: ... eu vou ser sincero: **difícilmente** eu faria. Vou ser pragmático, **difícilmente** eu faria.

TIAGO: Acho que **não faria**.

JOÃO: Eu **não iria fazer** pelo motivo da gente ter tantas outras prioridades pra avançar que **a gente não ia pensar nessa parte pedagógica**. Eu **não faria**, vou ser sincero pra você.

Os enunciados acima nos permitem identificar facilmente o lugar de resistência assumido pelos sujeitos professores. A presença de fragmentos como: “**teria que fazer**”, “**fiz por causa da legislação**”, “**aquela lei que exigia**” e “**cumprir a legislação**”, mais do que o sentido que assumiram, revelam também a inter-relação do discurso com suas condições de produção, pois, segundo Fernandes, isso “envolve tudo o que está no campo da enunciação, isto é, o contexto histórico-social inerente à produção de sentidos” (2008, p. 45), uma vez que, para argumentarem suas razões, eles se situaram no passado distante, momento em que foram integrados ao quadro efetivo da Instituição, quando já tinham ciência do seu compromisso de passar pela formação recomendada pela legislação.

Além disso, quando os sujeitos apontam a legislação como razão principal da sua formação pedagógica, é também uma maneira de dizer que esse conhecimento seja secundário, que “até pode agregar” valor ao trabalho docente, mas que jamais seria uma prioridade para o docente das disciplinas técnicas; por isso o pragmatismo visto nas respostas dos professores Mateus, Tiago e João, respectivamente: “**difícilmente eu faria**”, “**acho que não faria**”, e “**eu não iria fazer**”. Nossa argumentação aqui se ancora em Fernandes, quando diz que “por trás das palavras ditas, o não-dito produz sentidos que não podem ser controlados e que não se encerram em si” (2008, p. 78). Essa posição de resistência que faz com que o sujeito professor se submeta à formação pedagógica tão somente por uma obrigação, ou para cumprir um dever, ou como justificou o docente Filipe: “**exatamente com esse intuito, de cumprir a legislação**”, certamente reduz o seu interesse pelo conteúdo do curso, bem como o seu desejo de integração ao grupo, o que impacta também na qualidade do seu aprendizado.

Em resposta a essa mesma questão, outro docente apontou que a busca pela formação pedagógica se deu pela própria percepção da necessidade de melhoria nas suas práticas de ensino:

BARTOLOMEU: Quando vim trabalhar aqui, foi complicado, os alunos não andavam, eles tinham muita dificuldade de entender a matéria. [...] Aí eu falei: como que eu vou ensinar pra esses meninos assim? Com essa **dificuldade toda pra ensinar**, como eu vou trabalhar? Comecei a ver especialização que pudesse atender essa necessidade pra trabalhar aqui no IFES Cachoeiro, entendeu. Aí eu tomei conhecimento **desse tal de EJA**. Aí o pessoal lá do pedagógico conversando comigo, falou sobre **esse negócio** de jovens e adultos. [...] Estavam querendo montar um curso desse também no IFES, [...] aí eu falei: vou fazer especialização **nesse negócio**, e fiz.

Embora o autor do relato enunciado seja mestre em educação e tenha atribuído a sua busca pela formação pedagógica ao fato de ele mesmo ter percebido essa necessidade, em outros enunciados o docente inferioriza o saber pedagógico que, em outro momento, lhe socorreu. No próprio enunciado acima, ao se referir à educação de jovens e adultos como **“esse negócio”**, ou **“desse tal de EJA”**, fica explícito o sentido e valor pejorativo atribuído a essa modalidade de ensino. Esse posicionamento está de acordo com Fernandes, quando diz que “o sujeito não é homogêneo, seu discurso constitui-se do entrecruzamento de diferentes discursos, de discursos em oposição, que se negam e se contradizem” (2008, p. 24).

Outro elemento importante e merecedor de destaque nesse contexto, é o plano de carreira do docente EBTT, se constituindo por vezes em fator motivador para a busca de melhor titulação. Nessa busca de crescimento e melhorias salariais, por motivos diversos, alguns dos professores optaram pela área de educação.

BARTOLOMEU: Aí, eu vi na época que se a gente faz uma especialização, **ganha mais dinheiro**. – Vou fazer especialização. Depois eu fiz o mestrado em Assunção no Paraguai, também na área de educação, [...] No caso do mestrado **o motivo foi dinheiro, puramente salário**, e foi na área de educação porque foi o **único que** se apresentava e que **eu tinha condição de fazer**.

No caso do professor Bartolomeu, que é engenheiro de telecomunicações, especialista em EJA, ele viu o mestrado em educação como possibilidade de progressão na carreira. O curso de dois anos foi realizado em Assunção, capital do Paraguai, em períodos de férias e recesso escolar. A possibilidade de cursar o mestrado sem necessidade de afastamento e “livre” do sufoco de quem o faz concomitante ao trabalho, foram diferenciais que o atraíram. Mas, o que realmente “falou” mais alto, o decisivo, foi a possibilidade de progressão na carreira e por consequência, o

aumento nos vencimentos referentes à titulação e ao Reconhecimento dos Saberes e Competências (RSC⁵⁸).

Quando Bartolomeu atribui a sua busca pelo mestrado exclusivamente ao “dinheiro, puramente salário”, esvazia o valor e significado da sua própria formação; no íntimo ele está a repetir o que afirma em outro momento, que o mestrado “**Não acrescentou praticamente nada**”. Na verdade, seu mestrado em educação se deu por falta de opção, “**foi o único que se apresentava e que eu tinha condição de fazer**”. Ele não fez o curso na área que gostaria, por isso, em outro momento ele enuncia: “eu discordei muito de muita coisa que eu **tive que aprender**”. Nesse contexto, o gozo do aprendizado que transforma se tornou em uma obrigação por algo que aos seus olhos era desprezível. Considerando que a profissão docente não foi planejada, por vezes pensam que não sabem até quando “estarão” professores, por isso “tendem a considerar essa formação inútil ou cansativa” (SOUZA; SOUZA, 2018. p. 307).

Diante desses diversos enunciados que revelam posições de resistência à formação pedagógica, buscamos conhecer a percepção dos docentes sobre as suas necessidades de adquirir algum conhecimento pedagógico, com vistas a um melhor desempenho na função.

A maioria das respostas apontaram que o docente da área técnica de modo geral prioriza o saber técnico em detrimento do pedagógico. Essa resistência à formação pedagógica por vezes leva o docente da EPT a minimizar o valor dos saberes oriundos dessa formação, ao mesmo tempo em que supervaloriza o saber técnico, razão por que não sente necessidade de se submeter a uma formação vinculada a educação.

TOMÉ: **Não na parte pedagógica**, eu acho que falta mais atualização profissional na parte técnica.

TIAGO: Entre uma formação pedagógica e a técnica, com certeza eu faria **opção pelo técnico**.

⁵⁸ Conceitua-se Reconhecimento de Saberes e Competências – RSC, o processo de seleção pelo qual são reconhecidos os conhecimentos e habilidades desenvolvidos a partir da experiência individual e profissional, bem como no exercício das atividades realizadas no âmbito acadêmico. Criado pela Lei nº 12.772, de 2012, o RSC fará jus ao servidor público, aprovado em avaliação, a retribuição por titulação em um nível acima da sua titulação atual.

FILIPPE: A formação pedagógica, ela te dá uma idéia teórica de como lidar com situações que podem acontecer no dia a dia, então é lógico que toda contribuição é muito válida pra sua formação como professor. [...] Mas eu digo a você, **em termos de aula mesmo, você tenta melhorar no seu dia a dia.**

Nos enunciados acima, tanto Tomé, quanto Tiago e Filipe não escondem a preferência por atualizações dos seus currículos na área técnica, deixando evidente “a tendência de encarar com ceticismo ou descaso os aspectos pedagógicos da docência” (COSTA, 2009, p. 99). Para fortalecer essa ideia de que não precisam da formação pedagógica, destacamos abaixo alguns fragmentos de discurso pelos quais não deixam dúvidas, visto que espontaneamente os docentes fazem comparação da importância e do valor prático em uma hipotética atualização de conhecimento nas duas áreas do saber, e, evidentemente, saem em defesa do saber técnico: **“Não na parte pedagógica”, “você tenta melhorar no seu dia a dia”, “com certeza eu faria opção pelo técnico”.**

Se o primeiro nega com firmeza sua necessidade de aperfeiçoamento na área pedagógica, o segundo argumenta que a pedagogia dá apenas uma ideia teórica e quanto as práticas de ensino seja possível aperfeiçoar no dia a dia, enquanto se trabalha. Entretanto, sua ideia é refutada por Marcelo (2009, p. 14), ao afirmar que “não é totalmente seguro de que a simples experiência faça o melhor mestre”; já o terceiro busca fazer uma comparação direta da importância das duas áreas de conhecimento, e dispara: “Entre uma formação pedagógica e a técnica, com certeza eu faria **opção pelo técnico**”. Desse modo, o discurso dos sujeitos demonstrou uma proeminência do saber técnico em relação ao pedagógico, razão por que ele sempre será buscado e esse preterido.

Esse ceticismo a que nos referimos possui um valor determinante no processo de formação e desenvolvimento docente, porque envolve as crenças que esses profissionais em formação trazem consigo a respeito da educação, quando iniciam o seu percurso profissional. “Entende-se crenças como as proposições, premissas que as pessoas têm sobre aquilo que consideram verdadeiro” (MARCELO, 2009, p. 15).

No entanto, podemos constatar uma percepção diferente entre os sujeitos professores, um profissional que, segundo a pedagogia freireana, se vê na condição de sujeito inacabado, e que, portanto, necessita buscar continuamente novos co-

nhecimentos e aprender novas posturas que na linguagem freireana “o ensinar exige”.

ZELOTE: Então, eu acho **que tem muito ainda a se aprender**, [...] o professor não pode ficar parado no tempo, ele tem que tá sempre buscando entender esse processo de ensino aprendizagem. Ele tem que ser dinâmico.

ZELOTE: Eu acho que tem coisas que **a gente precisa buscar mais**. Hoje tem cenários novos, como alunos com necessidades especiais que a gente não tem uma formação, mas os alunos estão aí e a gente tem tido dificuldade, o setor pedagógico também tem tido dificuldade.

A voz desse docente vai ao encontro da pedagogia freireana, a qual defende insistentemente que o “ensinar exige” consciência do inacabamento e o reconhecimento de ser condicionado. “Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História” (FREIRE, 1996, p. 60).

Ao afirmar que “**tem muito ainda a se aprender**” e que “**precisa buscar mais**”, o professor Zelote mostra sua inquietação com a própria limitação do seu saber diante de tantas demandas presentes na educação, a exemplo dos alunos com necessidades especiais. Ele entende que ingressar na carreira docente é estar disposto a viver em permanente busca de novos saberes, novos caminhos ou novas soluções.

Esse é o sentido em que Marcelo (2009, p. 9), afirma que “o desenvolvimento profissional docente pode ser entendido como uma atitude permanente de indagação, de formulação de questões e procura de soluções”.

Salvo em raras colocações, de modo geral, os professores apontam algum proveito, sejam frutos de experiências ou de saberes adquiridos na formação pedagógica; contudo, essa lhes parece algo desnecessário. Sendo assim, dificilmente seria buscada voluntariamente, não fosse ela uma formação exigida pela legislação.

4.2.3.5 Motivos que levaram os docentes a optarem pela formação pedagógica na rede privada

Nas entrevistas aos docentes sujeitos da nossa pesquisa, ficou constatado que a maioria deles se submetem a algum tipo de formação pedagógica. Contudo,

observamos que essa se deu nos limites do prazo da legislação, pois boa parte deles a cursaram em 2019. Outro elemento que nos chamou a atenção diz respeito ao fato de preterirem a formação gratuita e específica para a EPT, que estava e permanece sendo ofertada pelo IFES, no interior do próprio *campus*, para se submeterem a outra formação paga na rede privada, cuja matriz curricular é voltada apenas para a educação básica e, portanto, sem vínculo de objetivos e conteúdos com a EPT.

Isso nos ensejou a questioná-los sobre o que os teria levado a não optar pela oferta de formação gratuita e específica para EPT, no IFES. Diante desse questionamento os docentes relataram:

JOÃO: Não, eu fiz uma particular, eu fiz pela rede privada né. Até porque tava assim, a do IFES, ela **tem uma carga horária bem mais pesada**, e aí a gente fica meio que tentando se alocar... Consegui encontrar essa da rede privada... Eu fiz **na rede privada porque era mais encurtada**, só as provas eram presenciais, **mais light**, era **menos disputada**.

TIAGO: Porque o **curso era mais rápido**, mais acelerado, ééé... um **tempo menor**.

O fato é que ao renunciar à formação ofertada pelo IFES, os docentes trocam o específico pelo genérico. E para exemplificar isso podemos citar o curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Práticas Pedagógicas para Professores que vem sendo ofertado pelo *campus* Cachoeiro. Tal curso de oferta gratuita tem por objetivos formar e habilitar bacharéis e tecnólogos que atuam na Educação Básica e em Cursos Técnicos e Superiores. Através dele o IFES buscou atender a legislação, habilitar e capacitar professores para o exercício da docência, possibilitando o aprofundamento teórico e prático de saberes essenciais à melhoria da qualidade da educação e ao desenvolvimento do compromisso com a transformação social. As informações contidas no edital mostram que a Instituição buscou atender precisamente as demandas de formação do seu corpo docente da área técnica.

No entanto, tudo isso foi preterido pelos docentes ao optar pela formação na rede privada. Trocaram a oferta de formação específica em EPT por um curso cuja matriz curricular apresenta conteúdos genéricos da educação básica; optaram pelo curso pago, ao renunciar ao gratuito. O professor João, por exemplo, afirma ter feito em modalidade a distância na Faculdade Educacional da Lapa (FAEL), o Curso de

Formação de Docente para a Educação Básica, com carga horária de 1400 horas; outros docentes não se lembraram do nome do curso nem da sua carga horária.

Entre suas justificativas para optarem pela rede privada estão: que o curso do IFES tem uma carga horária mais **pesada**, mais **longa**, mais **disputada**, ao passo que o curso oferecido pela rede privada (FAEL) era de carga horária mais **encurtada**, somente as provas eram presenciais, era **mais light**, e **menos disputada**.

A partir dos apontamentos desses sujeitos, procuramos investigar de maneira mais detalhada as duas ofertas de especialização. Usamos como fonte de consulta as páginas⁵⁹ das instituições na internet. Nossa primeira constatação é que ambos os cursos têm o mesmo público-alvo: bacharéis, tecnólogos e licenciados em qualquer área de conhecimento, cujos diplomas sejam devidamente reconhecidos pelo MEC. Ambos são oferecidos na modalidade EaD; a oferta do IFES inclui alguns encontros presenciais, os quais se dão nos pólos em que o candidato se matriculou; no caso dos docentes do *campus* Cachoeiro, esses encontros são no próprio *campus*.

Nossa consulta à página da FAEL mostrou que seus cursos de especialização têm duração de um ano, com carga horária que varia entre 400 e 450 horas; não encontramos oferta de especialização com 1400 horas, conforme informado pelo docente João. Quanto à carga horária, podemos admitir ter havido um engano da parte do professor informante, mas, quanto ao ingresso, o processo é bem simples: basta selecionar um curso, fazer a inscrição, selecionar a forma de pagamento e efetuar-lo, não havendo informações sobre limite de vagas. As aulas são 100% online, podem ser assistidas ao vivo ou por meio de acesso às gravações. Quanto às avaliações, **uma** delas é realizada presencialmente no polo EaD de origem, ou mais próximo do aluno.

Quanto à oferta do IFES vamos aqui fazer referência a dois editais: Edital 43/2018 – Curso de pós-graduação lato sensu em práticas pedagógicas para professores; e Edital Nº 77/2021 – Curso de pós-graduação lato sensu em práticas pedagógicas para a educação profissional e tecnológica. Escolhemos o primeiro por ter o ingresso previsto para outubro de 2018, sendo, portanto, o mais próximo do perío-

⁵⁹FAEL: <https://posead.fael.edu.br/nossos-cursos/especializacao-em-didatica-e-metodologia-do-ensino-de-geografia/688/172/digital>. As informações referentes aos cursos oferecidos pelo IFES foram retiradas de Editais, objeto de análise em outros momentos dessa pesquisa, documentos já citados anteriormente.

do em que os sujeitos da nossa pesquisa ingressaram na FAEL. O segundo edital foi apresentado para evidenciar que as ofertas dessa formação permanecem no ano 2022.

Conforme o primeiro edital, em 2018 o IFES ofereceu 108 vagas para o referido curso, sendo 54 para professores efetivos do IFES e 54 para público externo, das quais 36 eram destinadas para o pólo *campus* Cachoeiro de Itapemirim. Tal curso teve duração de 18 meses, com carga horária de 480 horas e ingresso por meio de sorteio.

A oferta vigente em 2022 sofreu algumas mudanças: ao nome do primeiro foi acrescentado, “para a Educação Profissional e Tecnológica”, sua carga horária permanece em 480 horas, porém, a sua duração foi reduzida para 12 meses e o ingresso continua sendo por meio de sorteio. A oferta de vagas foi significativamente ampliada, saltando de 108 para 520, sendo 260 vagas para professores efetivos do IFES, das quais 10 vagas foram reservadas para docentes do *campus* Cachoeiro de Itapemirim.

A análise dos elementos acima nos permite afirmar que a carga horária do curso ofertado pelo IFES não foi e não é “**mais pesada**” ou “**mais longa**” que o ofertado pela FAEL. O fato de durar 18 meses e não 12, o torna um curso extensivo, em que a carga horária foi diluída em um período maior. Porém, na comparação com a oferta atual houve mudança, o curso ganha um caráter mais intensivo, ao ter a mesma carga horária diluída em 12 meses. Entretanto, é admissível a justificativa do professor Tiago à sua opção pela rede privada, ao alegar que o “**curso era mais rápido**”. De fato, naquele momento, o curso da FAEL era desenvolvido em um “**tempo menor**” que o do IFES, isso porque a Instituição pública, naquele momento, ofertava o curso na sua forma extensiva.

Outro elemento importante no fragmento do discurso do professor João é a presença do vocábulo “**disputada**”. Essa palavra, que tem o sentido de concorrer, lutar ou competir, trazendo a ideia do emprego de muito esforço para se obter algo, nos parece ser demasiadamente incoerente. Principalmente se essa for uma referência ao certame, porque o IFES empregou e continua empregando o sorteio para proceder a seleção dos candidatos às vagas. Além disso, consideremos que ambos os editais previam reserva de vagas para o *campus* Cachoeiro, sendo 36 vagas em

2018 e 10 vagas em 2022. Tais números, se comparados ao quantitativo de docentes sem formação pedagógica, na coordenadoria de eletromecânica, *locus* da nossa pesquisa, deixam claro que a oferta era maior que a demanda e a procura. Portanto, a análise conjunta dos editais e dos fragmentos dos discursos desses sujeitos nos permitiu concluir que não houve, nem há **“disputa”** para ingressar no referido curso ofertado pelo IFES.

Por último, mas não menos importante, passaremos a considerar outro elemento no fragmento do discurso do professor João, com o qual busca justificar sua opção pela formação na rede privada; trata-se da expressão **“mais light”**. **Light** é uma palavra inglesa largamente empregada no Brasil, nos mais diversos sentidos, mas, de modo geral, indica algo que é mais leve em comparação com algo que é padrão ou convencional, ou ainda, em oposição ao que é **heavy**, cujo significado é pesado. Particularmente, no ramo do setor alimentício, emprega-se o termo quando há redução de pelo menos 25% de algum nutriente presente no alimento original, seja: açúcares, gorduras, calorias, sódio ou outros.

A nossa análise acima refutou a argumentação dos docentes de que o certame para ingresso no IFES é mais disputado e de carga horária mais pesada que a formação ofertada pela FAEL. Portanto, é a expressão **“mais light”** que poderá nos dar pistas mais claras, ou apontar para um fator mais determinante que teria levado esses docentes a fazer opção pela rede privada.

Movimentar uma carga leve demanda menos esforço que fazer a mesma operação com uma carga pesada, tal como realizar uma prova **light** demanda menos empenho, menos conhecimento do que uma prova **heavy**. Mas o que seria uma prova light? Tomando o conceito do ramo de alimentos, será que poderíamos pensar em uma avaliação que seria 25% desprovida da cobrança dos conteúdos mais complexos? Portanto mais fácil, menos exigente, mais leve, menos pesada e sem fadiga para realizar?

Creemos que essas benesses de uma formação leve, aligeirada, superficial e inconsistente, acima referidas, acabam privando os docentes em fase de formação, das “gorduras e nutrientes” teóricos do processo, impedindo-lhes de adquirir uma sólida base teórica para uma ação mais contextualizada. Concordamos com Moura (2014, p. 7), quando aponta que esse tipo de formação aligeirada, “acaba compro-

metendo a qualidade do ensino”. Fato é que o “mercado da educação” está repleto de ofertas de cursos para formação docente de qualidade duvidosa, cujo objetivo é tão somente certificador, por outro lado, trazem como atração o “benefício” do aligeiramento.

CAPÍTULO V: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa investigação ora situada no campo de formação docente para Educação Profissional e Tecnológica buscou analisar as políticas e ofertas disponíveis na Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia voltadas para o suprimento dessa demanda, já que essa rede recebeu tal incumbência pela Lei que a criou. Para tanto focalizamos três importantes aspectos do processo formativo: as políticas públicas destinadas à formação de docentes para a EPT; as iniciativas e condições oferecidas pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, com vistas ao suprimento da demanda de formação docente; por fim, buscamos investigar o itinerário formativo e o nível de interesse à formação pedagógica por parte dos docentes que atuam na Educação Profissional de um *campus* do IFES.

Se, por um lado, constatamos um caminho historicamente marcado por avanços e retrocessos na legislação que trata da formação docente para a EPT, a chegada dos Institutos Federais contribuiu, pelo menos, no sentido de se colocar como instituição ofertante dessa formação, ainda que haja conflitos na definição do perfil do professor a ser formado. Contudo, nos deparamos com essa política de formação da Rede Federal sendo atestada por um quantitativo de ofertas regulares e suficientes⁶⁰ à demanda nos últimos cinco anos. Por outro lado, percebemos que as vagas reservadas para o docente do quadro permanente do IFES, não foram preenchidas nos últimos cursos ofertados.

Nosso caminho metodológico percorreu documentos legais, institucionais e entrevistas com nove docentes da área técnica do *campus* Cachoeiro de Itapemirim, *lócus* da nossa pesquisa. A análise de dados dessas diversas fontes respondeu satisfatoriamente às perguntas de pesquisa e os objetivos propostos. Nesse contexto, a opção pela entrevista não estruturada deu flexibilidade às questões colocadas e permitiu a ampliação do diálogo com os sujeitos, enquanto a Análise de Discurso deu profundidade ao processo investigativo.

⁶⁰ Aqui o termo suficiente se refere às demandas do IFES, uma vez que a oferta além de ser maior que a procura, foi também maior que o quantitativo de docentes sem a referida formação.

As entrevistas revelaram que a maioria dos docentes se submeteu à formação pedagógica por se sentir pressionada pela legislação. No entanto, grande parte deles optou por fazer um curso na rede privada, alegando ser mais curto e mais leve; embora os docentes reconheçam a importância da formação pedagógica e indiquem aprendizados que contribuíram para melhoria da sua prática docente, essa formação não é uma prioridade para eles, razão pela qual verticalizam o saber técnico, um saber essencial na percepção desses profissionais.

Apesar de se identificarem como professores, o ingresso desses engenheiros na carreira do magistério não foi planejado. Pelo contrário, ocorreu por variadas circunstâncias: seja a influência da família, desilusão com a atividade industrial, complemento de renda, comodidade, benefícios do calendário escolar, casualidade, uma oportunidade de trabalho, ou por qualquer outro fator. Isso pode, de certa maneira, explicar a resistência à formação pedagógica por parte desses profissionais. Entre os motivos dessa resistência destacamos no discurso dos sujeitos a autossuficiência, a falta de tempo, que tal formação não é uma prioridade, ou até mesmo, que esse saber seja de valor inferior ao saber técnico.

Em nossa caminhada percebemos a presença de uma política de formação docente em toda Rede Federal que se volta para a EPT em cursos de aperfeiçoamento, especialização e mestrado; são projetos cujas matrizes curriculares concedem amplo espaço de discussão tanto sobre as bases conceituais, quanto das práticas educativas pertinentes a essa modalidade.

Entretanto, a análise do perfil de ingresso no IFES através dos editais que norteiam os concursos para a carreira de professor EBTT, revelou que, embora a formação pedagógica seja amplamente ofertada pela instituição, ela não é um dos requisitos exigidos, nem recomendados para ingresso na carreira, a ênfase das provas continua no saber técnico.

Por entender que o trabalho desses profissionais pressupõe e demanda a presença tanto do fazer técnico quanto do fazer pedagógico, defendemos uma proposta que envolve duas mudanças nos editais que regem os concursos públicos para professor da área técnica, seja para substituto ou para efetivo: Primeiramente que nesse processo o candidato seja avaliado em ambas as áreas de conhecimento; A segunda mudança nos editais seria privilegiar ou pontuar de maneira significativa os

cursos ofertados pela rede federal com vistas à formação de docentes para a EPT. Essa mudança no processo seletivo para o corpo docente resultaria em aproveitamento das políticas de formação, ora desenvolvidas pelo IFES, visto que atualmente ocorre um processo que remete a ideia de mais valia, onde os esforços despendidos pela instituição não são convertidos em ganhos para si.

Como proposta de melhorias e aprofundamento nessa pesquisa, apontamos a retomada de um dos objetivos específicos que havíamos colocado inicialmente e que foi suprimido por falta de tempo. Trata-se de investigar as relações existentes entre os propósitos de estudos dos professores da área técnica com a sua função docente, analisando em que medida há interesse em uma formação pedagógica para o exercício da docência.

Esse objetivo demanda uma análise mais aprofundada do Levantamento de Necessidades de Capacitação (LNC) anual, previsto na Política de Capacitação de Servidores do Instituto Federal do Espírito Santo. Por ser uma importante ferramenta para o planejamento das ações de capacitação da instituição, acreditamos que a análise desses documentos poderá contribuir para explicitar os interesses e as tendências de capacitação do corpo docente da área técnica.

Além disso, poderá dar mais visibilidade à questão da resistência à formação pedagógica por parte desses profissionais, um dos objetivos dessa pesquisa, na medida em que se observar maior tendência para pedidos de capacitação técnica e pouco ou nenhum interesse pela formação que visa qualificar o docente nas suas práticas de ensino.

O enfoque desse fenômeno da resistência à formação pedagógica por parte de docentes da EPT, nos permitiu constatar que se trata de um aspecto pouco explorado no campo de pesquisa da formação de docentes para essa modalidade. Entretanto, a pesquisa indica uma lacuna de trabalho a ser preenchida pela instituição, uma oportunidade para implementação de ações que resultem em melhoria no perfil do seu quadro de pessoal docente.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Anthone Mateus Magalhães; GONZALEZ, Wania Regina Coutinho. Educação Profissional e Tecnológica: análises e perspectivas da LDBEN/1996 à CONAE 2014. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v.24, n. 92, p. 719-742, jul./set. 2016. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ensaio/v24n92/1809-4465-ensaio-24-92-0719.pdf>. Acesso em 21 de dez. 2022.

ANDRADE, Rodrigo de Oliveira. Memória - Ensino de Ofício. **Revista Pesquisa Fapesp**, São Paulo, nº 286, p. 86-89, 2019. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/ensino-de-oficio/>. Acesso em 30 de mar. 2022.

APOSTOLICO, Cimara. Andragogia: um olhar para o aluno adulto. **Augusto Guzzo Revista Acadêmica**, São Paulo, n. 9, p. 121-130, July 2012. ISSN 2316-3852. Disponível em: <http://www.fics.edu.br/index.php/augusto_guzzo/article/view/31>. Acesso em: 04 dez. 2022.

BAZZO, Walter Antonio; A pertinência de abordagens CTS na educação tecnológica. **Revista Liberoamericana de Educación**, n. 28, p. 83-99, Jan-Abr, 2002.

BERNARDES, Vanessa Araújo. **O anunciado e o feito: ensino médio integrado e formação omnilateral no IFES – campus cachoeiro de Itapemirim**. Orientador: Edson Maciel Peixoto. 2020. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, Vitória, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ifes.edu.br/handle/123456789/754>. Acesso em 04 de dez. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB Nº: 11/2012 de 09 de maio de 2012b**. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/17576-ceb-2012-sp-689744736>. Acesso em 21 de dez.2022.

BRASIL. Conselho Nacional de educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012a**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação ProfissionalTécnica de Nível Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 29 de maio de 2019

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1937**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em 16 de março de 2022.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 464 de 11 de fevereiro de 1969**. Estabelece normas complementares à Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/523565/publicacao/15757424>. Acesso em 12 de

fev. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.892/2008, 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. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 30dez. 2008. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em 18 de fev. 2022.

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 18 de fev. 2022.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746 de 22 de setembro de 2016.** Institui a política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral, altera a lei nº 9.394/96. Disponível em: <https://s5.static.brasi Escola.uol.com.br/vestibular/arquivos/5c1df407049d9e9be7d2ffcfd53cb433.pdf>. Acesso em 12 de agosto de 2022>

BRASIL. Ministério da Educação **Lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968.** Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 12 fev 2022.

BRASIL. Ministério da Educação **Lei nº 6.545 de 30 de junho de 1978.** Dispõe sobre a transformação das escolas técnicas federais de minas gerais, do paraná e celso suckow da fonseca em centros federais de educação tecnologica. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=6545&ano=1978&ato=c05ITRU1UerRVTd2f>. Acesso em 18 de fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, um novo modelo em educação profissional e tecnológica: Concepção e Diretrizes.** 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em 09 de nov.2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº. 2.208**, de 17 de abril de 1997. Regula o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1997/decreto-2208-17-abril-1997-445067-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 18 de jn. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº. 5.154**, de 23 de julho de 2004. Regula o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em:

<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=5154&ano=2004&ato=3f7kXQU5keRpWT7da>. Acesso em 18 de jn. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em 18 de fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica **Resolução CNE/CP nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>. Acesso em 21 de dez. 2022

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=90891. Acesso em 28 de jan. 2022.

CARVALHO, Olgamir Francisco de; SOUZA, Francisco Heitor de Magalhães. Formação do Docente da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil: um diálogo com as faculdades de educação e o curso de pedagogia. **Educ. Soc., Campinas**, v. 35, nº. 128, p. 629-996, jul.-set., 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/jNK4nYMCKvZQLRT3kW3Qfm/?format=pdf&lang=pt>.

CHISTÉ, Priscila de Souza. **Formação humana em diálogo** - Educação Profissional, Estética e Arte. Vitória, ES, Edifes, 2017.

CIAVATTA, Maria. O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral. Por que lutamos? **Revista Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v.23, nº 1, p. 187-205, jan-abr, 2014. Disponível em: http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/Ciavatta_ensino_integrado_politecnia_educacao_omnilateral.pdf. Acesso em 28 de janeiro de 2022.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise N. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: Dualidade e Fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, nº 8, p. 27-41, 2011.

COSTA, Nilce Maria da Silva Campos. Formação pedagógica de professores de nutrição: uma omissão consentida? **Revista Nutrição**, Campinas, nº 22, p. 97-104, jan./fev., 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rn/a/JrB9J8QYnYbVT9VC4TcHLfm/?format=pdf&lang=pt>.

DANTAS, Cecília Maria Macedo. Docentes Engenheiros e sua preparação didático pedagógica. **Revista de Ensino de Engenharia**, v. 33, nº 2, p. 45-52, 2014. Disponível em: <http://revista.educacao.ws/revista/index.php/abenge/article/view/246/191>. Acesso em 12 de nov. de 2021.

DANTAS, Elias; SILVA, Nilson Alves da. **Educação Profissional**: um experimento de proposta metodológica no ensino médio integrado. Pará de Minas, MG: Editora VirtualBooks, 2019.

FERNANDES, Cleudemar Alves. **Análise do discurso**: reflexões introdutórias. 2ª ed. São Carlos: Editora Claraluz, 2008. Disponível em: https://www.sergiofreire.pro.br/ad/FERNANDES_ADRI.pdf. Acesso em 18 de fev. 2022.

FILHO, Lourenço. Orientação em um país latino-americano em rápida industrialização: Brasil. **Arquivos Brasileiros de Psicologia Aplicada**, v.23, nº3, p. 63-78.1955. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902003000100002. Acesso em 15 de jun.2022.

FRANÇA, José Marcos Ernesto Santana de; FERREIRA, Raul Azevedo de Andrade; GRANGEIRO, Claudia Rejanne Pinheiro. O discurso e os seus elementos constitutivos em foco. **Macabéa**, V.7., N.2., JUL-dez. 2018, p. 16-40. Disponível em: <http://periodicos.urca.br/ojs/index.php/MacREN/article/view/1718/1371>. Acesso em 11 de out.2022.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo. Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 17ª ed., 1987.

FRIGOTO, Gaudêncio (2013). Fazendo pelas mãos a cabeça do trabalhador: o trabalho como elemento pedagógico na formação profissional. **Cadernos De Pesquisa**, nº47, p. 38–45, nov.1983. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/1478>. Acesso em 10 de nov.2021.

FRIGOTO, Gaudêncio. A Relação da Educação Profissional e Tecnológica com a Universalização da Educação Básica, **Educ. Soc., Campinas**, v.28, nº 100, Campinas out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/ghLJpSTXFjJW7nWBsnDKhMb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 20 de jun.2022.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M; RAMOS, M (Org). **Ensino médio integrado**: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas. 4ª ed., 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo. Atlas, 2008.

GRINSPUN, Mírian Paura Sabrosa Zippin (org.); CARDOSO, Tereza Fachada Levy; GUEDES, Isabela Abreu Carvalho. A. C.; SANCHEZ, Liliane Barreira. A formação docente para a educação profissional técnica e sua influência na atuação dos professores do Instituto Federal do Amapá – Campus Macapá: um estudo de caso. **HOLOS**, v. 7, n. 33, p. 238-252, out. 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/322014263_A_FORMACAO_DOCENTE_PARA_A_EDUCACAO_PROFISSIONAL_TECNICA_E_SUA_INFLUENCIA_NA_ATUACAO_DOS_PROFESSORES_DO_INSTITUTO_FEDERAL_DO_AMAPA_-_CAMPUS_MACAPA_UM_ESTUDO_DE_CASO. Acesso em: 21 jun. 2022.

GUERRA, Vânia Maria Lescano. **A análise do discurso de linha francesa e a pesquisa nas ciências humanas**. Anais do Sciencult, v.1, n.1, Paranaíba, 2009. Disponível em: <https://anaisonline.uems.br/index.php/sciencult/article/view/3274>. Acesso em 06 de out. 2022.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais**. 7. ed. Petrópolis RJ. Vozes, 2007. p. 103-133.

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Plano de Desenvolvimento Institucional, 2019/2 – 2024/1**. Vitória, 2019. Disponível em: <https://www.IFES.edu.br/consultas-publicas/15794-consulta-publica-ao-plano-de-desenvolvimento-institucional-pdi>. Acesso em 21 de set.2022.

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Projeto pedagógico do curso de mestrado ProfEPT 2018**. Disponível em <https://profeppt.IFES.edu.br/sobreprofeppt>. Acesso em 14 de fev. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto pedagógico do curso Superior em licenciatura em formação pedagógica de docentes para a educação profissional técnica**, Natal, 2015. Disponível em: <https://portal.ifrn.edu.br/campus/parnamirim/cursos/cursos-superiores-de-graduacao/formacao-pedagogica-de-docentes-para-a-educacao-profissional>. Acesso em 16 de jun. 2022.

KOGUT, Maria C.; MIRANDA, Simone de. Os Saberes na Formação Docente. In: PRYJMA Marielda Ferreira. OLIVEIRA, Oséias Santos de (Org.). **O desenvolvimento profissional docente em discussão**, p. 195-209). Curitiba, UTFPR editora, 2016.

KUENZER, Acácia Zineida. **Formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos**. In Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica: Brasília, 26, 27 e 28 de setembro de 2006. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. 304 p. – (Coleção Educação Superior em Debate; v.

8).

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo, Editora Cortez, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, nº 1, p. 13-28, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/YkhJTPw545x8jwpGFsXT3Ct/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 07 de novembro de 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 8ª ed. São Paulo, Cortez, 2005. 200p.

LIMA, Erika Roberta; SILVA, Francisca Natália da; SILVA, Lenina Lopes Soares. Formação humana integral nos documentos orientadores do ensino médio e da educação profissional - **IV Colóquio nacional**: a produção do conhecimento em educação, IFRN, Natal, RN – 24 a 27 de julho de 2017, p. 10.

LOPES, Silmara **A. Introdução à pedagogia histórico-crítica**. São Paulo, Editora Pimenta Cultural, 2020. 162p.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a Educação Profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, p. 8-22, 2008. Disponível em < http://www.portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/rev_brasileira.pdf> Acesso em 12 fev 2022.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Rev. Ciências da Educação**, n.8, p. 7-22, jan./abr, 2009. Disponível em: <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/130>. Acesso em: 15 set. 2022

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5ª Edição, São Paulo, Ed. Atlas, 2003.

MARQUES, Welisson. O discurso da revista *Veja* no contexto da crise do mensalão. **Diálogos**, v. 15, n. 3, p. 631-648, set.-dez./2011. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/3055/305526550002.pdf>. Acesso em 30 set. 2022.

MELO, Sthéfany Araújo. **Análise contrastiva de concepções de integração de ensino entre docentes licenciados e docentes bacharéis atuantes em cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFTM Campus Uberlândia**. 2019. 290 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2019. Disponível em: <https://iftm.edu.br/uraparquetecnologico/cursos/posgraduacao-stricto-presencial/profept/dissertacoes/> . Acesso em 10 de nov. 2022.

MOURA, Dante Henrique. Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Revista Holos**, Ano 23, Vol. 2,

2007

MOURA, Dante Henrique. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 39, nº 3, p. 705-720, jul./set. 2013.

MOURA, Dante Henrique. **Trabalho e formação docente na educação profissional**. Coleção formação pedagógica, v. 3, Curitiba, Instituto Federal do Paraná, 2014. 112 p. Disponível em: <https://portal.ifrn.edu.br/pesquisa/editora/livros-para-download/trabalho-e-formacao-docente-na-educacao-profissional-dante-moura>. Acesso em 10 de setembro 2022.

MOURA, Dante Henrique; FILHO, Domingos Leite Lima; SILVA, Mônica Ribeiro. Politécnica e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação** v. 20 nº 63 out.-dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n63/1413-2478-rbedu-20-63-1057.pdf>. Acesso em: 04 de setembro de 2019.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso: princípios & procedimentos**. 8ª ed. Campinas, Pontes, 2009. 100 p.

PACHECO, Eliezer (org). **Institutos federais, uma revolução na educação profissional e tecnológica**. São Paulo. Ed. Moderna, 2011.

PIAGET, Jean. **Jan Amos Comênio**; tradução: Martha Aparecida Santana Marcondes, Pedro Marcondes, Gino Marzio Ciriello Mazzetto; organização: Martha Aparecida Santana Marcondes. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 136 p.: il. – (Coleção Educadores).

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2ª ed. Novo Hamburgo, Feevale, 2013.

RAMOS, Marise. A Educação Profissional pela pedagogia das competências e a superficialidade dos documentos oficiais. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23, nº 80, setembro/2002, p. 401-422. Disponível em: http://186.193.48.66:23200/curso1/8-biblioteca/pdf/mn_ramos.pdf. Acesso em: 07 de novembro de 2021.

RAMOS, Marise. **História e política da Educação Profissional**. Curitiba, PR: Instituto Federal do Paraná, 2014. Disponível em: <https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/05/Hist%C3%B3ria-e-pol%C3%ADtica-da-educac%C3%A7%C3%A3o-profissional.pdf> . Acesso em 06 de agosto 2021.

RODRIGUES, Anna Maria Moog. **Educação Tecnológica: desafios e perspectivas**. 3ª edição, São Paulo, Cortez 2002.

RODRIGUES, Marcela R. S. L.; M. C. S. FREITAS. Formar-se para ensinar: experiência de um instituto federal - campus Coxim, IFMS. **RBEPT**, V. 2, nº. 11, p. 51-70,

nov. 2016. Disponível em:

<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/4679/pdf>. Acesso em 21 set. 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) **Identidade e Diferença**: A perspectiva dos Estudos Culturais. 7. ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2007.

SOUZA, Terezinha R. Aguiar de; SOUZA, J.F. Formação Profissional e Perfil Docente da Educação Profissional e Tecnológica: um estudo no Iftm - campus Paracatu.

Revista Holos, ano 34, V. 03, 2018. Disponível em:

<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/2916/pdf>. Acesso em 20 de jun. 2022.

SUETH, José Candido Rifan et al. **A Trajetória de 100 anos dos eternos titãs**: da Escola de Aprendizes Artífices ao Instituto Federal. Vitória, ES: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, 2009.

VENTURA, Rodrigo. Os Paradoxos do conceito de resistência: do mesmo à diferença. **Revista Estudos de Psicanálise**, Belo Horizonte, nº 32, p. 153-162, nov. 2009.

Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-34372009000100018&lng=pt&nrm=iso>. acesso em 19 out. 2021.

VOGADO, Núbia Nogueira De Freitas. **Formação da identidade profissional do educando**: um estudo de caso no Centro de Educação Profissional da Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Orientador: Ednaldo Gonçalves Coutinho. 2019. 290 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2019. Disponível em: <https://iftm.edu.br/cursos/uberaba/mestrado/educacao-tecnologica/?arg=c4eaeb04c57286fab667b67b8c8ac506>. Acesso em 04 de dez. 2022.

APÊNDICE A:**ROTEIRO PARA ENTREVISTA AOS DOCENTES SUJEITOS DA PESQUISA**

1. Qual a sua área de formação (Graduação)?
2. Poderia comentar sobre sua experiência profissional anterior ao magistério?
Em que você atuou?
3. Fale sobre os cursos de aperfeiçoamento que você fez durante sua carreira anterior ao magistério.
4. Entre os cursos de aperfeiçoamento feitos antes de ingressar na carreira do magistério, algum deles se relaciona com o trabalho docente?
5. Como ou em que circunstância se deu seu ingresso na carreira do magistério?
6. De que maneira a sua experiência profissional anterior à docência contribuiu para sua atuação enquanto professor?
7. Existe algum dos cursos de aperfeiçoamento que fez durante sua carreira no magistério que se relacionam com o trabalho docente?
8. Entre esses cursos que fez, há algum diretamente ligado a educação ou a área pedagógica? Que tipo de formação foi?
9. Se você passou por alguma formação pedagógica, qual o motivo que o levou a fazer o curso?
10. Se você passou por formação pedagógica, qual a contribuição dessa formação à sua prática docente? Em que mudou a sua prática docente? Poderia citar alguns exemplos?
11. Fale sobre o curso de formação em Educação Profissional e Tecnológica que participou (pergunta opcional).
12. Se a formação pedagógica não fosse uma exigência da legislação, você a faria?
13. Por que você escolheu uma instituição privada (paga) para fazer a formação pedagógica, ao invés da oferta do IFES que era gratuita? (pergunta opcional)
14. Considerando todo o seu processo formativo e suas experiências, você se sente mais engenheiro, ou mais professor?
15. Gosta de ser chamado de professor? Por quê?

16. Em sua opinião, os conhecimentos pedagógicos são importantes para o professor, ou basta que ele tenha bom domínio do seu conteúdo técnico?
17. Se não tem uma formação no magistério, o que te faz se sentir professor?
18. O que te faz se sentir preparado para a função docente?
19. Sente necessidade de adquirir algum conhecimento específico para melhorar seu desempenho na função docente? Quais?
20. Além da competência técnica, fale de outros conhecimentos que você julga como necessário ao docente que atua na EPT.
21. Em sua opinião, em que aspectos um curso de formação pedagógica pode ser útil para o docente da área técnica?
22. Entre os seus materiais e propósitos de leitura, se encontra algo relacionado a área de educação? Artigos científicos, formação humana, legislação da EPT na LDBEN por exemplo?
23. No seu entendimento, quais são os principais entraves para que o professor do IFES participe de cursos de qualificação? Falta apoio financeiro, logístico, política de capacitação, condições de trabalho, condições da oferta, desigualdade de carga horária ou rejeição por parte do professor?

APÊNDICE B:**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Convidamos você a participar da pesquisa: RESISTÊNCIA À FORMAÇÃO PEDAGÓGICA POR DOCENTES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: Um estudo de caso no IFES – *campus*⁶¹ Cachoeiro de Itapemirim. O objetivo desta pesquisa: Investigar se há elementos que evidenciem em alguma medida, resistências à formação pedagógica por docentes da área técnica de um *campus* do Instituto Federal do Espírito Santo.

Sua participação é importante, pois seus depoimentos nos ajudarão a compreender o processo e itinerário formativo dos docentes da área técnica do IFES, bem como seus propósitos de estudo e suas frustrações.

Caso você aceite participar desta pesquisa, será necessário atender ao convite para uma entrevista que será previamente agendada, tendo como local as dependências do *campus* Cachoeiro de Itapemirim, em sala a ser definida pela administração do *campus*. A entrevista será realizada preferencialmente no mês de julho do ano de 2022, terá um tempo estimado em aproximadamente 30 minutos, em data por você definida conforme sua disponibilidade.

Embora trate-se de uma pesquisa de risco mínimo, haja vista que a identificação do participante se dará por um pseudônimo, todavia é possível ocorrer a perda da confidencialidade dos dados, caso as informações coletadas sejam visualizadas por indivíduos não pertencentes ao grupo de pesquisadores. Mas somente em situações como: roubo, furto ou perdas de equipamento (*notebook, smartphone*) e captura dos dados virtuais (e-mail, drive virtual), existira perigo de exposição dos dados da pesquisa. Para evitar ou pelo menos minimizar esse eventual dano moral com sua exposição, caso esta captura dos dados ocorra, serão tomadas as seguintes medidas para maximizar a segurança dos seus dados: nos comprometemos em armazenar e manipular os dados coletados em computador particular e protegido por

⁶¹ Título anterior da pesquisa aprovado pelo CEP. A mudança se deu em atendimento a banca de qualificação. O documento foi utilizado com esse título para evitar conflitos no cronograma. O título atual foi aprovado pelo CEP-UFTM em 02/09/2022, através do Parecer nº 5.621.681, em atendimento a uma solicitação de emenda.

senha de acesso. Além disso, todos os dados armazenamentos em nuvem, serão acessados, somente, de dispositivos pessoais com senha e antivírus.

Espera-se que sua participação na pesquisa contribua para esclarecimentos de eventuais dificuldades encontradas pelo corpo docente da área técnica para se submeter a formação pedagógica; assim como acreditamos que o resultado dessa pesquisa possa apontar caminhos que contribuam tanto no processo de seleção de servidores para o quadro docente do IFES, quanto com sugestões para discussão de políticas de formação docente para a Educação Profissional no âmbito Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Você poderá obter quaisquer informações relacionadas a sua participação nesta pesquisa, a qualquer momento que desejar, por meio dos pesquisadores do estudo. Sua participação é voluntária, e em decorrência dela você não receberá qualquer valor em dinheiro. Você não terá nenhum gasto por participar desse estudo, pois qualquer gasto que você tenha por causa dessa pesquisa lhe será ressarcido. Você poderá não participar da entrevista, ou se retirar a qualquer momento, sem que haja qualquer constrangimento junto aos pesquisadores, ou qualquer prejuízo, bastando que você comunique ao pesquisador que lhe entregou este documento. Você não será identificado neste estudo, pois a sua identidade será de conhecimento apenas dos pesquisadores, sendo garantido o seu sigilo e privacidade. Você tem direito a requerer indenização diante de eventuais danos que você sofra em decorrência dessa pesquisa.

Contato dos pesquisadores:

Pesquisador(orientador):

Nome: Welisson Marques

E-mail: welissonmarques@iftm.edu.br

Telefone: 34-988158874

Endereço: Rua João Hercos 195, Parque do Mirante, Uberaba -MG, CEP. 38.081-450

Pesquisador(aluno):

Nome: Elias Dantas

E-mail: elias.dantas@estudante.iftm.edu.br

Telefone: 27-997062360

Endereço: Rua Dulcino José Bernardo nº 19, Bl.03, Ap. 102, Jardim América, Cachoeiro de Itapemirim – ES. CEP. 29310-717

Formação/Ocupação: Licenciado em Pedagogia; Especialista em EPT, professor Ensino Básico Técnico e Tecnológico no Instituto Federal do Espírito Santo.

Em caso de dúvida em relação a esse documento, favor entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, pelo telefone (34) 3700-6803, ou no endereço Av. Getúlio Guaritá, 159, Casa das Comissões, Bairro Abadia – CEP: 38025-440 – Uberaba-MG – de segunda a sexta-feira, das 08: 00 às 12: 00 e das 13: 00 às 17: 00. Os Comitês de Ética em Pesquisa são colegiados criados para defender os interesses dos participantes de pesquisas, quanto a sua integridade e dignidade, e contribuir no desenvolvimento das pesquisas dentro dos padrões éticos.

Eu, _____, li e/ou ouvi o esclarecimento acima e compreendi para que serve o estudo e a quais procedimentos serei submetido. A explicação que recebi esclarece os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento, sem justificar minha decisão e que isso não afetará o relacionamento social com o pesquisador. Sei que meu nome não será divulgado, que não terei despesas e não receberei dinheiro para participar do estudo. Concordo em participar do estudo, Resistência à formação pedagógica por docentes da educação profissional e tecnológica: um estudo de caso no IFES – *campus* Cachoeiro de Itapemirim, e receberei uma via assinada deste documento.

Cachoeiro de Itapemirim, ____/____/ de 2022

Assinatura do participante

Assinatura do pesquisador responsável

Assinatura do pesquisador assistente

Telefone de contato dos pesquisadores:

Welisson Marques (34/88158874)

Elias Dantas (27/997062360)

APÊNDICE C:

TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

ENTREVISTADO Nº 01 - Pedro

Data: 24 de junho 2022

Horário: 15: 00 horas

Total de duração da gravação: 59 min 21

Qual a sua área de formação técnica?

Basicamente eu tenho mais de uma graduação. Sou tecnólogo em Manutenção Industrial e tenho um ponto fora da curva porque eu tenho uma complementação pedagógica em física, que é equivalente a uma licenciatura.

Como conclui a engenharia mecânica em 2019, o Tecnólogo em Manutenção Industrial terminei esse ano (2022), nem coleei grau ainda e a minha complementação pedagógica. Eu terminei o final do ano passado (final 2021).

Sobre a minha experiência anterior na área educação, mais ou menos por volta de 2019 trabalhava na NOV (uma empresa que produz tubos flexíveis), semelhante a Tecnip e a Flexibrás que tem aí na região do Espírito Santo.

Fora isso eu tenho experiência apenas em projetos acadêmicos inclusive um projeto voltado para o desenvolvimento de marcação de energia solar, “Projeto Desafio Solar Brasil”.

Os meus principais cursos na área técnica são a graduação em engenharia mecânica o tecnólogo em Manutenção Industrial e o mestrado em materiais. Esses são os de carga horária mais extensa, mas eu tenho vários outros cursos (exemplo: tecnologia da informação com educação; Uso de recursos educacionais digitais) de carga horária menor que 40, 60, 80 horas porque eu gosto muito de estudar.

Na área de educação eu fiz a formação pedagógica em física que é uma complementação pedagógica que equivale a uma licenciatura, eu posso trabalhar ensinando física.

Na área de ensino essa experiência no IFES foi minha primeira experiência como professor contratado eu tive outras experiências como monitor desde o início da minha graduação

Sobre o meu ingresso na carreira docente, quando eu estava fazendo ainda o curso técnico concomitante, eu ficava observando alguns professores que eram muito bons era diferente daquilo que observava no ensino médio, eles estavam dando aula de alguma coisa que eu tinha muito mais afinidade que era a engenharia mecânica. Às vezes o professor estava falando de desenho técnico, falando de materiais... eu comecei a gostar disto muito mais do que eu gostava antes, eu comecei a ter um sentimento diferente em relação ao trabalho do professor, eu comecei a me inspirar nesses professores, eu queria ser como eles. Isso foi gerando uma vontade em mim de querer reproduzir isto ou de gerar em outras pessoas o que aqueles professores geraram na minha vida, impactar outras vidas através do ensino.

Então o que me moveu a trabalhar também na área de ensino foi isto, essa influência dos professores. Esse sentimento que eles passaram para mim que me despertou o desejo de compartilhar com outras pessoas.

Então eu perguntava para esses professores: professor se devo fazer se eu quiser seguir pra essa área? (Educação). Eu perguntava àqueles que eu mais admirava. O que é que eu devo fazer. Eu fui ouvir a opinião desses professores, ouvi vários, principalmente aqueles que eu tinha mais afinidade. Em geral eles me orientaram a ir direto para o mestrado assim que terminasse a graduação, isso porque ficaria mais fácil porque quando a gente fica por algum tempo sem estudar e já estamos acostumados a trabalhar e ter alguma renda muitas vezes é necessário abdicar dessa renda o que torna a decisão de retornar para os estudos mais difícil.

Eu terminei a graduação, saí da NOV para entrar no mestrado, eu tomei a minha decisão não exatamente o que eles me falaram pra fazer, mas pelo que eu ouvi deles e achei mais adequado. Eles me diziam: essa é a minha dica então eu segui mais ou menos a dica deles.

A sua experiência prévia ainda que pequena contribuiu para que você desenvolvesse o seu trabalho como professor?

Com certeza já contribuiu, tem uma coisa que eu queria ter mais porque é fundamental por que desde sempre os professores me falavam que o mestrado e o doutorado vai contar mais pontos que a experiência na indústria, mas a experiência

na indústria conta muito principalmente para você desenvolver uma aula e explicar com mais propriedade e com mais exemplos.

No IFES por exemplo eu estava dando aula de fabricação. Eu gosto de logo no início explicar como que acontece os processos como o de formar o perfil de material, por exemplo um perfil laminado, quando o perfil vem trefilado o que que é isso? Na primeira aula eu só colocava alguns exemplos pra eles saberem o que era esse processo que dá o nome ao material, 1020 laminado, 1020 trefilado e outras propriedades mecânicas, eu citava coisas que eu utilizei lá na NOV, sobre material, sobre processos de fabricar o tubo flexível. Na NOV agente trabalhava fazendo uma camada no tubo que era feita por extrusão que é também um processo usado para fabricar perfil de aço ou de alumínio que é um material mais fácil.

Então esses exemplos são exemplos simples que eu poderia passar direto durante a aula, mas tinha outros que eu poderia passar também fora do espaço da aula, às vezes o aluno me perguntava como ele poderia se inserir no mercado de trabalho na área técnica, ou mesmo sobre o que o engenheiro faz na área técnica em que que ele pode trabalhar. Eu tendo a experiência, eu consigo não só trazer esses conhecimentos da área técnica, mas também a vivência do dia a dia de um engenheiro, de um técnico, ou de um profissional que está na área então com certeza ajudou muito, auxilia durante a aula ou mesmo fora da aula alunos meus, ou mesmo alunos que não são meus.

No seu entendimento o curso de licenciatura em física te serviu de que maneira para melhorar o seu trabalho com o aluno ou mesmo se envolver num processo de avaliação, uma vez que é diferente avaliar um serviço feito na fábrica do que um trabalho acadêmico realizado por um aluno?

Exatamente, esta é uma coisa que aconteceu comigo e que fica até difícil de responder por quê é algo que está no inconsciente a nossa forma de agir que muitas vezes a gente não percebe. Por exemplo uma vez eu fui conversar com o setor da NAPNE para dar um parecer sobre a o atendimento a um aluno que dependia de atendimento especializado um aluno que tinha uma deficiência visual e quando eu recebi as orientações sobre a maneira como eu deveria trabalhar com esse aluno eu

percebi que eram coisas que eu já estava fazendo, porque eu já tinha uma certa noção que recebi na licenciatura.

Outra experiência: eu tive um aluno que era tido como deficiente em atenção ou TDH então eu percebi outra necessidade que ele tinha que não era só a que foi comentada comigo que recomendei que eles conversassem com a mãe do aluno para saber sobre as suas necessidades. Ou seja, isto (a formação pedagógica) dá uma certa sensibilidade porque você vai estudando essas diversas situações e vai aprendendo a forma de lidar, o que são situações muito diferentes do trabalho técnico porque na engenharia você vai lidar sobre a forma de funcionamento do mundo, dos equipamentos, funcionamento de máquinas e não de pessoas não de avaliar conhecimento, então por exemplo essa minha formação pedagógica me ajudou a fazer avaliações diferentes também.

Na minha última atividade de avaliação com a turma do integrado eu fiz uma avaliação por meio de gameificação. nesse game eu recebi todo o conteúdo teórico e até mesmo conteúdo prático. por exemplo: Que máquinas seria utilizada para realizar determinado procedimento na peça?

Ou seja, isso me dá mais flexibilidade mais liberdade e mais consciência de algumas possibilidades que eu não teria se não tivesse feito o curso de formação Pedagógica.

Claro existem coisas na formação pedagógica que a gente não vai aplicar da mesma maneira em uma área técnica, mas muita das vezes tem como a gente adaptar, pelo menos foi isso que eu vi e até por exemplo gostei tanto dessa mistura de aplicar coisas da área pedagógica na área técnica... que fiz uma experiência com uma turma particular onde eu apliquei outra metodologia de ensino, algo que era muito usado em química e matemática eu trouxe para engenharia.

Inclusive essa experiência de aplicação do game no ensino médio integrado eu pretendo escrever em um artigo científico. Então como eu disse, é até difícil de falar porque são muitas coisas, eu diria que às vezes a gente se sente um pouco desmotivado porque tem muita coisa que na prática não é tão simples como na teoria.

Mas uma coisa eu aprendi que se a teoria e a prática não estão se casando, alguma coisa está errada ou na teoria ou na prática porque elas deveriam casar,

porque se a teoria está correta ela está explicando a prática porém muitas vezes é o caso de fazer alguma adaptação.

A formação pedagógica me deu ferramentas para eu trabalhar no ensino, por exemplo: no processo de fabricação se eu sei usar só uma máquina, eu vou querer usar aquela máquina para fazer tudo, mas se eu conheço várias máquinas eu posso escolher a máquina para o processo mais adequado... então quando a gente tem uma formação pedagógica não é que a gente vai fazer uma avaliação do trabalho ou da aula melhor ou pior mas a gente vai conhecer ferramentas que podem tornar a aula mais interessante ou com maior qualidade.

Então esse conhecer de ferramentas dá a gente na verdade, facilidade de trabalhar, eu penso muito assim.

Então para um cara (docente) que não conhece outras ferramentas ele não vai compreender a importância delas até conhecer e experimentar. O cara por exemplo que só sabe desenhar com AutoCAD não vai saber da importância de programas de modelagem tridimensional não vai saber a importância daquilo ele só vai saber a importância dessas ferramentas quando ele for fazer um curso para aprender usar esses programas. Da mesma forma é fazer um curso de formação pedagógica ou de formação continuada, o docente que não faz um curso de formação pedagógica acaba ficando como aquele ditado: o cara só usa o martelo para fazer qualquer coisa.

Quando eu estava fazendo o curso de tecnólogo surgiu no IF (Instituto Federal Fluminense) um treinamento, um curso de ... Educação Permanente e Processo Formativo lá, o nome do curso era esse. Ele era direcionado mais para os professores que trabalhavam com ensino técnico. O que tinha de interessante nesse curso basicamente é que ele tinha professores de diversas áreas das Engenharias, das licenciaturas e e um professor do *campus*... acho que era um pedagogo ou alguém que dava aula na formação pedagógica e tinha um bolsista também e todas as semanas eles traziam assuntos que não só apresentavam, mas todos que estavam naquela roda relatavam experiências.

Então o que acontecia nesse processo? Aos poucos a gente ia pegando, eu por exemplo na época, a minha experiência era só com aula particular e monitoria eu

começava a pegar experiências de pessoas que tinham muito mais tempo de aula do que eu tinha de vida entendeu.

E eu percebia que muitas pessoas que tinham determinado problema na sala de aula, apresentavam ali naquela conversa e outros colegas que já tinham aquelas experiências davam dicas de como solucionar.

E mesmo sendo um curso de carga horária pequena de 20 horas eu digo que ele foi tão importante quanto a complementação pedagógica que é um curso extenso que tem inúmeras disciplinas, porque foi um curso que não foi tão a fundo nas questões teóricas, mas nos deu uma direção.

E talvez até esse meu despertar para a questão da formação pedagógica tenha se iniciado lá, porque conheci muitas pessoas que estavam fazendo e outras que já tinham feito o curso de formação pedagógica, eles discutiam questões bem práticas, comentavam por exemplo sobre como lidar com determinadas situações na sala de aula... questão de.... Às vezes a gente tem uma sala por exemplo com 40 alunos, mas esses 40 alunos não são todos iguais e como lidar por exemplo com um aluno autista? Então essas situações eram apresentadas e eram tratadas pelos professores que tinham essas experiências, então a gente perguntava: Mas de onde veio essa ideia? E o professor respondia: eu fiz uma complementação pedagógica e além de engenheiro eu fiz licenciatura em matemática. Isso foi muito importante pra mim mesmo que eu não estava dando aula, acho que se eu estivesse dando aula teria sido muito mais proveitoso para mim aqueles encontros.

Por exemplo eu tive um aluno autista, que conseguia responder as questões oralmente muito rápido e com respostas corretas, ele teve desempenho muito alto, ficou entre os melhores da turma, mas quando se aplicava a avaliação escrita ele não ia tão bem. Quando eu mostrava um caminho a seguir (orientação/dica) ele fazia de forma assim tão ...admirável. Percebi que se eu fosse aplicar um método convencional de avaliação ele não se sairia tão bem. Então essa sensibilidade que a gente ganha quando passa por uma formação pedagógica é muito importante.

Você se sente mais engenheiro ou mais professor?

Então...eu me sinto um professor de engenharia. Qual tipo de professor que eu quero ser? Existem vários tipos de professor. Tem alguns que se dedicam mais

ao ensino, outros as questões organizacionais, assumem cargos administrativos..., outros se dedicam muito a pesquisa, outro vira diretor

Eu me vejo como um professor que se dedica não só ao ensino, mas também à pesquisa e extensão. No curso de extensão 'O barco solar" que participei, pude colocar vários conceitos da área de engenharia. Por isso eu me vejo sempre querendo caminhar com as duas coisas e mesmo trabalhando no campus Cachoeiro, eu não deixei de participar de alguns projetos de extensão na UENF.

Com a extensão agente consegue ensinar e praticar a engenharia e com isso se manter atualizado.

Eu me vejo como professor de engenharia, que precisa ter conhecimento técnico, pra mim a Dedicção Exclusiva limita um pouco a qualidade do trabalho do professor porque ele não tem tempo para se envolver em trabalhos técnicos pra se manter atualizado, ele se distancia do setor industrial.

Eu entendo que assim como o engenheiro para estar por dentro dos aparatos, das tecnologias novas que vão surgindo ele tem que estar sempre estudando, o professor precisa também estudar para melhorar a sua aula, eu não posso ficar só na área técnica e nem só na área de ensino, eu preciso estudar nas duas porque a minha área de trabalho é ser professor de disciplina técnica né.

Então eu venho fazendo sempre que eu tenho tempo, cursos tanto na área técnica quanto na área de ensino. Só esse ano por exemplo eu fiz esse curso de Uso de Recursos Educacionais Digitais, fiz outro curso de Elaboração de Materiais à distância, mas também estou aqui no doutorado fazendo um curso relacionado a engenharia.

Então dizer que é suficiente... você nunca pode dizer que estou o suficiente, sempre tem algo mais pra aprender né.

Uma coisa que eu observei é que a gente não encontra muita literatura específica para o professor de área técnica, mas por exemplo a gente tem literatura tipo do Paulo Freire que fala muito pra o professor da EJA. Muitas das dificuldades que a gente tem no Ifes com alunos que chegam no curso técnico concomitante e que está a muito tempo sem estudar, se relaciona muito bem com esses conhecimentos que o Paulo Freire fala pro EJA, de tentar trazer a aula mais pro cotidiano por exemplo é

uma coisa muito boa. Então, tipo a literatura não é feita para o ensino técnico concomitante, não é tão específico assim, mas você pega a do EJA e adapta.

Sobre os meus materiais de leitura eu me divido um pouco, por exemplo no doutorado tenho a minha linha de pesquisa, então eu leio muita coisa da área técnica relacionada a minha linha de pesquisa, eu também leio muita coisa relacionada a minha graduação que não é exatamente igual a do doutorado, porque a minha graduação foi em engenharia mecânica e o doutorado é em materiais porque eu não posso perder as minhas bases, perder as minhas raízes, então na área técnica eu leio um pouco sobre isso, sinceramente eu gosto muito mais de fazer cursos do que só ler, porque o ler...a gente aprende, mas no... curso você tem um contato mais próximo para trocar experiência.

Atualmente eu tenho lido mais artigos principalmente por causa do doutorado na área técnica. Na área docente eu tenho lido também mais artigos, mas também esses artigos têm sido mais voltados para a área de tecnologia de educação que são recursos educacionais, porque é uma coisa que tenho estudado porque sei que precisa também e como falei do projeto que fiz ano passado, quero escrever um artigo sobre isso.

Esse tipo de coisa (assunto) tenho lido de forma mais específica né..., mas as raízes, digo as raízes do ensino? Então eu tenho alguma literatura básica também. Atualmente eu tô pegando Vygotsky pra dar uma lida. Acho que é a Formação Social da Mente o nome do livro que eu tô lendo. Ele fala que o aluno tem que ter liberdade pra acertar, pra errar. Poxa, quando se pega a disciplina como a de Fabricação, o aluno tem que ter liberdade, tem que ir para o laboratório praticar, e vê poxa eu tirei muito material no torno, medi com o paquímetro e deu uma medida diferente, eu errei a medida no paquímetro por isso que eu errei a peça. O erro muitas vezes ensina mais do que uma pessoa que sempre acertou, porque evita outros erros. Essas coisas a gente vê na literatura de ensino, o Piaget fala muito disso.

Grande parte do conteúdo de legislação da educação que foi indicado pra leitura no edital do concurso que participei eu já tinha lido, porque eu já tinha visto na complementação pedagógica, graças a Deus, então na hora de estudar foi só dar uma revisada... e eu consegui gabaritar. Então foi muito importante aquela complementação.

Outra coisa foi uma capacitação que fiz, foi como jovem aprendiz, não era pra se formar para a empresa, mas era uma capacitação pra você se formar como cidadão, e isso é uma coisa que também me ajudou muito, tanto na prova quanto nas aulas, porque você...se para para analisar ele não tem...por exemplo eu sou um professor da área técnica, o meu foco é que o cara saia do curso sabendo trabalhar... sabendo uma profissão né. Mas eu não posso ser um bom profissional se antes eu não sou uma boa pessoa, é a formação humana, e alguém pode dizer: onde está escrito isso? está na constituição, tem que formar o cidadão. Esse tipo de coisa quando é contextualizado em uma disciplina fica até mais fácil pro aluno saber que existem situações que alguém é contratado numa empresa por causa do currículo, das suas habilidades técnicas, mas depois é demitido por causa de características humanas, o cara não é uma boa pessoa pra se trabalhar com ele.

Entra aquela questão: até mesmo um trabalho em dupla ou em grupo que se faz na sala de aula, quando você quebra uma panelinha, existe um objetivo por trás, você está ensinando, formando um cidadão com capacidade para trabalhar em equipe. Então tudo vai se conectando

ENTREVISTADO Nº 02 - André

Data: 05 de julho 2022

Horário: 10: 00 horas)

Total de duração da gravação: 48 min 14

Qual a sua formação técnica?

Um curso de engenharia e dá status né, então por que não fazer engenharia. Então eu acabei fazendo engenharia, eu acho que eu fui bem moldado sim dentro da área técnica mesmo e com o curso de engenharia eu acabei me vendo como um profissional da área técnica e acabei gostando de algumas partes dentro hoje eu vejo a área técnica né como vejo como uma coisa que eu gosto não é e essas outras essas outras áreas que eu sempre gostei fica mais como conhecimento pessoal mesmo para crescimento pessoal mesmo busca pessoal não é profissional

Você teve alguma experiência profissional anterior ao magistério?

As minhas experiências sempre foram na parte profissional mesmo nunca tive experiência fora a não ser como vendedor ambulante vendedor de bala, picolé, algodão-doce, mas isso na minha época de bem adolescente ainda por volta dos 14 anos de idade. O que aconteceu foi que durante o meu curso técnico eu não podia trabalhar por que afinal de contas ter um curso muito puxado em Belo Horizonte eu tive que mudar para Belo Horizonte e o curso era de manhã e à tarde então era uma dedicação completa até os meus 19 anos de idade a dedicação era só para a formação técnica mesmo depois dessa formação aos 19 anos de idade eu tive a oportunidade para começar a trabalhar na área técnica. Comecei como estagiário numa pequena empresa que prestava serviços para a Fiat de Belo Horizonte, depois tive essa oportunidade também com a Odebrecht, aí era desenvolvimento de projeto mesmo da parte técnica eu já havia terminado o curso de engenharia então as minhas experiências profissionais registradas em carteira foram na área técnica ou de engenharia mesmo

Fez algum curso para aperfeiçoamento técnico?

Fiz poucos cursos os cursos que fiz de complementação nessa época na área técnica foram mais por orientação dos próprios professores da área técnica alguns professores sugeriam fazer cursos na área de gerência ou ligadas ao então eu fiz pouquíssimos cursos, mas todos relacionados com essa área técnica e de engenharia voltados para o mercado, nenhum deles se relacionaram com o trabalho de professor nunca fiz curso na parte de docência, anteriormente não.

Em que circunstâncias se deu o ingresso na carreira docente?

O início da minha atuação em sala de aula realmente foi durante o meu curso de engenharia era uma possibilidade de ter recursos financeiros para poder custear as Minhas despesas. da minha vida em Belo Horizonte enquanto eu estava fazendo o curso de engenharia. Então eu fui professor substituto de áreas que demandavam professor lá em Belo Horizonte então as minhas primeiras ocupações como com o professor foi na área de química, de matemática, de física química principalmente porque em Belo Horizonte tinha uma demanda muito grande.

o meu primeiro contato com as escolas municipais e estaduais de Belo Horizonte que na verdade assim o que dizer da experiência mesmo sem ter uma formação de docente naquela época não é. Eu sabia que assim eu poderia contribuir com aquilo ali porque afinal de contas eu tinha conhecimento e o mercado precisava de profissional para trabalhar com aquilo, com aquelas matérias. Era uma tarefa que pra mim não foi um grande desafio pra mim não, ter que lidar com a turma de 40 alunos coisa desse tipo, eu encarei bem, eu acho que mesmo sem ter a formação eu investi bem o papel de professor desde já nessa época, mas não era o que eu almejava pro meu futuro.

Eu estava cursando engenharia e queria ter uma experiência e engenheiro mesmo, queria ir para o mercado. Mas o que aconteceu, logo que depois da minha formação dia engenheiro eu consegui um emprego em uma empresa muito grande a Odebrecht. Que foi uma grande oportunidade eu saí de Belo Horizonte fui morar em Uberlândia longe de Belo Horizonte no extremo de Minas Gerais para trabalhar numa empresa grande numa empresa de obras trabalhar com projetos não é e ali eu estava vivenciando a engenharia que era o que eu queria. E foi uma experiência que saiu, ... que me mostrou exatamente o contrário tanto que eu falei assim: eu não quero vivenciar isso nunca mais na minha vida, não é pra mim. Com um ano de empresa eu já sabia disso. Eu fiquei quase 2 anos trabalhando ali consciente de que era algo momentâneo e passei a pensar em outra coisa pra poder mudar.

Até então naquela época eu ainda não me via como professor, ou não queria trabalhar especificamente como o professor, eu tinha vontade de ter um emprego estável, passar em um concurso público, alguma coisa desse tipo. Então eu pensava vou ficar um tempo aqui dentro da Odebrecht vou sair para fazer um concurso público aproveitar que eu tenho gás energia e vou fazer um concurso público não necessariamente como professor. E neste meio tempo que eu fiquei estudando para passar em concurso público surgiu a oportunidade de professor substituto dentro da rede federal na escola técnica no próprio Cefet Minas. E aí eu realmente me encontrei porque quando eu trabalhei no cefet te Minas em Araxá eu falei nossa que Maravilha, era na área técnica, eu estava ensinando disciplinas da área técnica. aí eu fui conhecendo mais dentro da área técnica o que eu mais gostava desenvolvendo melhor os meus trabalhos, dentro da rede federal eu tive mais oportunidades parar apli-

car meus conhecimentos técnicos né. Aí sim eu falei isso realmente é algo que me interessa a partir daí eu me vi como docente e disse isso aqui é uma carreira que eu pretendo seguir e abraçar o que é a área técnica e a docência na verdade. Apesar de até então não ter nenhuma formação pedagógica com conhecimento de docência mesmo, só técnica.

Trabalhar na Odebrecht foi uma forma de ver aplicação a técnica mesmo que é interessante, e trabalhar dentro da rede federal como docente na área técnica foi me lapidando cada vez mais tanto nos meus conhecimentos técnicos como para ser um docente com conhecimentos técnicos que são aplicáveis no mercado de trabalho então foi experiências desse tipo que eu trouxe de bagagem das minhas funções anteriores.

Você fez algum curso ligado ao trabalho docente

Quando é... eu entrei na rede federal como docente eu sabia que eu tinha essa deficiência na minha formação porque o meu edital de concurso previa isso também uma formação na área pedagógica, então eu tinha um determinado tempo para fazer este curso que o ifes até oferece, curso de práticas pedagógicas eu inclusive estou terminando ele agora. Fiz o curso bem mesmo por uma questão (legal) de cumprimento do que era exigido no meu edital. Essa formação minha é nunca foi algo assim: ah! eu eu preciso disso, deixa eu correr atrás para poder buscar, mas é... são cobranças que eu tenho, que eu entendo né, e por causa disso eu tenho corrido atrás. Até porque na verdade a gente fica bem entupido de coisas pra poder fazer como docente. Então por mais que eu admire a área de docência e tal, nunca foi uma... como vou dizer... nunca me senti obrigado a fazer algo pra poder virar um...algo no sentido de melhorar o meu sentido na área de docência mesmo. Eu sabia que eu tinha algumas deficiências, mas eu nunca me senti obrigado a fazer uma formação docente mesmo, nunca vi isso, era mais a... eu até achava que por trabalhar com muita gente na área de docência, eu sempre achei que uma troca de experiência mesmo resolveria.

Mas isso mudou, eu devo te contar que isso mudou quando eu comecei o curso de Práticas Pedagógicas, porque afinal de contas assim... eu acho que é muito por desconhecimento mesmo né, quando a gente fala: olha e a área da docência,

a área de pedagogia vamos dizer assim. Até então, até hoje eu sei de pouca coisa ou nada sobre a área de pedagogia né, mas eu sei que é uma área, uma ciência né, uma área...é... importantíssima, mas eu só comecei a ter necessidade a partir do momento que eu comecei a estudar. Por exemplo: eu comecei a fazer o curso de Práticas Pedagógicas, aí que você conhece, olha existe correntes, existe filosofia, existem teorias. Coisa que pra mim né, e não é uma coisa só são várias, são várias correntes de filosofias, de teorias não é verdade? Que são discutidas, são formalizadas e elas tem a suas aplicações e pra uma pessoa que nunca esteve na área, aquilo praticamente não existia pra mim.

Em sua opinião a formação pedagógica trás algum benefício a sua prática docente?

Traz sim, com certeza, principalmente no sentido de que, ééé... talvez eu não... não sei se eu posso generalizar, mas é melhor falar por mim mesmo. Então assim... quando você tá fora da área, você não entende muito bem essa questão. Práticas pedagógicas, significa que eu vou aprender as práticas corretas pra poder ensinar na sala de aula? O curso de formação eu vejo que não é bem assim, não é, até porque a grande questão da educação é como é educar? Até hoje essa pergunta é a chave do que está sendo discutido dentro das escolas e formação de professores, não existe uma maneira certa de educar.

Existem teorias, existem procedimentos e você vai levando, fazendo suas escolhas e suas experiências, porque as pessoas são diferentes, os momentos são diferentes, as culturas são diferentes. Então depende inclusive do seu público onde você tá atuando. Então esse conhecimento que eu adquiri dentro do curso de formação pedagógica ele vai... tem contribuído demais pra mim, até pra mim me situar historicamente no momento que eu tô sabe, né... saber que... por exemplo a gente tá procurando metodologia ativas de aprendizado.

Olha a escola hoje em dia, ela tem que tentar romper um pouco com aquela escola do século passado, buscar metodologias ativas, buscar cada vez mais né, tentar usar a tecnologia, ainda mais num momento desse pós pandemia, a tecnologia é uma aliada da gente em sala de aula. Como é que a gente pode trazer, tirar experiências positivas né com um aluno que tem um celular dentro de sala de aula.

É uma experiência, uma bagagem que a gente tem que tirar proveito mesmo, agente tem que fazer uso disso né.

Então hoje eu me vejo como profissional capaz de debater né, até mesmo o ponto de vista pedagógico o que que essas ferramentas podem fazer de... como a gente pode criar práticas didáticas pra aprendizagem fazendo uso dessas ferramentas, abordagem de metodologias mais ativas, pra que o aluno seja mais ativo durante o processo de aprendizado.

O meu curso começou em janeiro de 2021, inclusive quela publicação (artigo intitulado: “Um ‘rádio de luz’ para a introdução de tópicos de física moderna no Ensino Médio: Sequência didática usando a metodologia arco de Maguerez”) que está lá (lattes), realmente é uma outra experiência válida demais dentro da área de formação docente que eu tenho iniciado no campus, mas que na verdade está relacionada com a pós graduação que eu participo como docente aqui no campus que é uma pós graduação *lato* de ensino de ciências naturais com ênfase em física e química né. E foi ali realmente que eu tive a primeira, o primeiro contato com a metodologia da problematização baseada no arco de Maguerez, participei desse artigo ativamente né, não fui o principal, mas fui coorientador nesse artigo. Eu gostei demais do que eu aprendi, daquilo eu tava lendo, inclusive o meu projeto final de curso (TFC), ele é baseado na metodologia do arco de Maquerez, aplicado dentro da disciplina que eu ministro no curso técnico, ou seja né, tentando fazer valer aquilo que eu aprendi dentro da área de práticas pedagógicas. Experimentar é a base de todo conhecimento científico, tem que ser assim né.

Você se sente mais engenheiro ou mais professor?

Essa é uma pergunta boa (risos), na verdade a resposta pra essa, eu já tenho resposta, na verdade é clássica que eu há algum tempo. Na verdade... como é que é? Eu falo assim... mesmo antes de fazer esse curso de práticas pedagógicas, antes de desenvolver esse lado docente, pedagógico meu, eu falo que sou, na hora que me perguntam: você é engenheiro ou você é professor? Eu falo que sou engenheiro da educação. Acredito que é... engenharia realmente é criar, aí eu estou na área de educação, eu sou da parte técnica realmente, mas eu lido com o criar conhecimento, discutir forma de ensinar o tempo inteiro com profissionais extremamente capacitado

de diversas áreas. Então a resposta pra sua pergunta é, eu sou engenheiro da educação (risos).

Gosta de ser chamado de professor?

Gosto, gosto muito.

Em sua opinião os conhecimentos pedagógicos são importantes, ou basta que o professor tenha os conhecimentos técnicos?

São importantíssimos, importantíssimos, saber é... tratar a pedagogia realmente do ponto de vista de ciência do conhecimento pra poder entender o processo de ensino aprendizagem, confrontar isso com aquilo que você vem aplicando com o que você entende como ne... ééé como correto pra poder passar o seu conhecimento para o seu público, seus alunos, é importantíssimo ter um momento pra discutir isso, refletir sobre isso.

Se você não tem essa formação de professor, o que te faz se sentir professor?

Certo, eu vejo que na área técnica eu lido com pessoas que precisam desenvolver habilidades né, que estão relacionadas com o conhecimento técnico. Esses conhecimentos eu já tenho uma bagagem de algum tempo com isso, só aqui na instituição eu estou há 12 anos, e assim é lidar com alunos interessados em conhecer, a aprender. O pouco que eu possa contribuir com eles de alguma maneira pra poder melhorar a condição do conhecimento técnico deles, isso me faz sentir professor mesmo. Não é aquela coisa de ir pra sala, dar minha aula, dar a prova, analisar o resultado de prova, não é bem isso que me faz sentir-se um professor mesmo não. O meu momento de professor é quando eu estou discutindo com um aluno interessado no que eu conversei, que acha que aquela conversa comigo tá valendo a pena pra ele desenvolver alguma coisa. Então, esse é o momento que eu sinto que eu sou professor realmente.

Você tem lido sobre a necessidade de formação humana, ou formação completa?

Eu na verdade entendo isso (formação humana), concordo demais da conta, acho que isso é um grande diferencial na rede federal de educação, sabe. Dentro da nossa premissa de formar um cidadão crítico, não só para mão de obra, nunca na verdade uma mão de obra para atender o mercado. Infelizmente a gente lida com alguns colegas de trabalho que ainda tem essa visão de eu a gente tem que ter uma preocupação muito ligada com o mercado de trabalho. Não que a gente não tenha que ter né, que não nem está preocupado com o mercado de trabalho, mas de maneira nenhuma a gente tenha que pautar todas as nossas ações voltadas para esse profissional que é pra o que o mercado de trabalho está exigindo mesmo não. Então tem outras coisas, tem esse lado humano.

E eu sempre fui bem... bem..., tive uma ideia sempre bem firme, bem formada com relação a esta questão. Até contando um exemplo aqui pra contextualizar é... recentemente nos meus últimos anos de atuação dentro da área técnica né, eu comecei a lidar mais com uma área que está relacionada com o meu conhecimento técnico que é área da robótica né. Mas o que é robótica? Robótica é algo simplesmente gigantesco. E quando eu comecei a falar sobre robótica dentro do campus Cachoeiro de Itapemirim, algumas pessoas falaram assim, inclusive diretores: ah porque tem uma empresa tal que tá com um robô lá que tá parado que tá precisando... Eu disse: não, mas não é, pera aí, sabe aquilo ali até me assustou porque era completamente diferente do que eu imaginava e que e que imagino que eu vejo, o profissional André, imaginava pra robótica.

A robótica pra mim não é pra poder formar, pegar os meus alunos ou os estudantes pra atender uma demanda de mercado de maneira nenhuma, a robótica é pra mim uma ferramenta educacional. Hoje eu deixo bem claro: a robótica na educação. Eu quero ensinar a eletrônica para crianças de 5, 6 anos de idade desde que elas precisem pra fazer uma robótica para aplicação automática em alguma coisa, querem fazer uma roda girar... não necessariamente por algo que seja, acho também que tem muito disso, algo que seja pra o mercado, ou algo que é importante pra poder... ou que tenha um apego de mercado muito grande. Eu estou tentando te dizer o seguinte: se é algo importante pra você fazer algo né, que seja considerado pelos outros até uma estupidez, mas se é importante pra você, e eu posso ti ajudar fazer aquilo, eu vou te ajudar. Entendeu?

Contextualizando: existe um projetinho que eu acho engraçado, e eu uso isso quando estou discutindo projeto que se chama “a caixa inútil”, então tem toda uma mecânica, toda uma eletrônica pra você construir a caixa inútil. O que é a caixa inútil? Tem um botãozinho que você aperta, sai um bichinho de dentro da caixa, e vai lá e aperta o botão que você apertou e fecha a caixa de novo. Então é... não tem utilidade nenhuma, mas tem assim uma riqueza pra gente discutir projeto. A minha filosofia é essa, robótica para aprendizado de uma maneira geral para desenvolver ideias. E eu não vou aqui criticar as ideias de maneira nenhuma, apenas ajudar tornar real o que determinada pessoa considera como válido.

Quais os seus principais materiais e propósitos de leitura?

Leitura na área da educação, até porque eu fiz o curso de práticas pedagógicas né, então algumas coisas que me interessam realmente né, tenho lido artigos a respeito de um pessoal... eu sei eu eles são do Sul, o sobrenome da mulher é BERBEL, ela tem algumas publicações na área de metodologia da problematização. Isso é algo que na verdade é assim né, é o meu desafio sem obrigação do curso de práticas pedagógicas. Essa autora discute exatamente o questionamento de metodologia da problematização e aprendizagem baseada em problemas que são coisas distintas. Prece igual, muita gente acha que é pela semelhança do nome e mistura aquilo tudo, mas ela tem um artigo que sabe, mostra exatamente as distinções e eu acho muito válido, muito interessante. Então é algo que eu quero desenvolver melhor na minha cabeça: o que é essa metodologia baseada em problemas que é algo mais complexo, na verdade exige mais tempo.

Eu não discuti isso ainda com outras pessoas, mas eu quero aprender mais sobre isso. Inclusive essa autora, a BERBEL, ela fala que uma forma de você aplicar a metodologia da problematização é usar o arco de Maguerez, que é... que não exige muitas mudanças, dá pra você fazer por exemplo em uma disciplina, mas a ABP, é mais complexo porque envolve a escola de uma maneira geral, é mais complexo de ser feito. Ela (BERBEL) tem algumas publicações de algumas experiências, principalmente na área médica utilizando a metodologia baseada em problemas e é algo que eu tenho curiosidade, nos meus caminhos agora eu vou aprender mais um pouco disso.

Então na área de educação está relacionado com isso, áááá... e também algo que tá relacionado com a disciplina que eu trabalho na pós-graduação, a TIC, que são ferramentas da tecnologia da informação...vê o que está sendo publicado ultimamente, principalmente nesse tempo de pós pandemia, como que na verdade esse bum tecnológico que a gente tem das ferramentas tecnológicas, como que isso pode ser utilizado de maneira positiva dentro da educação. Acho que ainda existe muito dentro das escolas... eu já tinha lido, independente de pandemia, eu sabia que na verdade tinha essa corrente de discussão falando assim, olha: apesar da gente tar no século XXI, a escola hoje é muito pautada na escola do século IXX, vamos dizer assim né, a escola mudou pouco. E eu realmente sinto muitos colegas falando assim, ah a tecnologia, o celular dentro da ala de aula é problema, o computador na sala é problema, a internet é problema. A pandemia só na verdade veio falar pra gente assim: vocês não têm mais tempo para discutir isso, vocês usam ou vocês param né.

Eu acho que a pandemia foi isso, e acho que dá pra tirar um aprendizado grande com isso. Mas acredito e acho válido que algumas pessoas tenham suas..., suas limitações podem não usar a tecnologia por esse motivo, mas eu acho que mais do que nunca é necessário agente ver, estudar formas de fazer com que a tecnologia seja uma aliada dentro de sala de aula. Isso é inevitável do presente agora pra frente. Discutir a educação, eu costumo falar da educação 4.0 né, a indústria 4.0 pode ser uma aliada da educação.

No seu entendimento, quais são os principais entraves para que o professor do Ifes participe de cursos de qualificação?

Eu acredito que os grandes entraves são financeiros, esses cursos, capacitações requerem direta ou indiretamente demandas financeiras né. Por exemplo: eu tô fazendo um Dinter agora que é uma parceria com uma instituição, a UENF, isso teve custo para o IFES. Graças à Deus agente ainda tem dentro da Rede Federal, dentro do IFES a política de capacitação.

Eu não tenho nada a reclamar dela. Poderia pedir eu que fosse mais fácil outros recursos, algumas capacitações, vamos dizer assim: ah eu acho interessante fazer um curso a respeito de metodologia da aprendizagem baseada em problemas.

E tem um curso relacionado a esse, é em São Paulo ou que seja aqui, mas que vai haver um custo pra isso aí, e se o Instituto me ajudasse, mesmo não pagando o curso inteiro, talvez uma parte, ou me ajudando com relação a disponibilidade do tempo pra mim poder fazer isso.

Eu acho que as políticas de capacitação podem ser melhoradas realmente. Mas eu acho que os grandes entraves são esses: recursos financeiros e disponibilidade de tempo, e agente tem os nossos afazeres dentro do campus mesmo, as vezes até desigualdade na distribuição de carga horária de aulas.

ENTREVISTADO Nº 03 - Tiago

Data: 06 de julho 2022

Horário: 13: 00 horas

Total de duração da gravação: 42 min 11

Fala sobre a sua formação profissional na área técnica. Você chegou a fazer um curso técnico de nível médio?

È uma coisa que eu sempre falo com meus alunos: se tem uma coisa que eu pudesse mudar, voltar no tempo é ter passado por uma escola técnica e ter uma formação profissional e eu não tive isso, eu... fiz ensino médio, na época o campus aqui (Cachoeiro), a Uned, era só uma estrutura, eu passava aqui para visitar meu pai, ele morava num distrito aqui perto, Condurú e via só os esqueletos. Aí eu passava né, adolescente, dizia: pôxa eu quero estudar aí. Eu ouvia falar: Escola Técnica, é legal, eu falava quero estudar aí, quero estudar aí. O tempo foi passando, veio a época do vestibular, passou esse tempo do ensino técnico, eu entrei numa escola particular, mas pra fazer o ensino médio. E ali eu segui né, não fui aprovado no primeiro vestibular, tentei novamente e fiz graduação em engenharia mecânica e depois mestrado em engenharia mecânica.

Você teve alguma experiência profissional anterior ao magistério?

Então Elias, é meio que assim, é até legal você ter me entrevistado, porque parece que a minha vida foi direcionada pra isso entendeu, as coisas foram acontecendo de uma forma... na época que eu tava na graduação, não foi por falta de pro-

curar né, eu, só pra você ter uma ideia teve uma empresa que eu fiz entrevista três vezes, entrevista de estágio pra trabalhar na área de engenharia, não consegui né. Então meu estágio na época eu fiz dentro da UFES mesmo no laboratório de fabricação auxiliando o professor como monitor da disciplina lá de fabricação e paralelo também nessa época eu me envolvi com outro professor lá em um projeto de pesquisa voltado pra energia solar. Então a minha vida direcionou, aí na época da minha formatura eu vi alguns trainees, também não consegui.

E um belo dia eu fui fazer um curso de programação em CNC em uma empresa chamada Tecmax, na época tava dando o curso lá na UFES e esse meu professor que era orientador do estágio (eu era monitor da disciplina dele) disse: **Tiago** vai lá fazer esse curso. Aí chegando lá nesse curso eu conheci uns professores lã do CEFETES de Vitória e falaram: óh, tamos com concurso aberto, tem vagas pra várias unidades. E aí que despertou isso em mim, aí eu lembrei dessas estruturas (esqueleto) aqui, pôxa eu queria voltar lá, só que agora a oportunidade é pelo outro caminho, como professor, e fiquei com isso na cabeça, então nessa época eu conheci mesmo o que era escola técnica, o que era o CEFETES. Então eu fiquei maravilhado porque eu enxerguei uma outra oportunidade e comecei conversar com os colegas que faziam na área, e aí nesse embalo eu entrei no mestrado, consegui uma bolsa e continuei dedicando aos estudos lá e paralelo a isso fazendo concurso pro CEFETES na época. Na primeira vez eu não passei porque eu fiz a prova à lápis, eu garoto né, 18 aninhos, então não fui aprovado. No outro ano fiz novamente e aí eu fui aprovado em 2007.

Eu fiz uns processos de trini (pra Embraer, CST) mas nem cheguei na indústria, fiquei nos processos seletivos, fiz concurso pra Petrobrás, Transpetro.

Você fez algum curso de aperfeiçoamento na área técnica?

Sim, cursos de informática, programação de CNC, curso de planejamento. E foi isso, minha vida meio que... nessa época eu estava como monitor e ascendeu esse caminho na minha frente. Nenhum curso ligava com o trabalho de professor, a carreira de professor surgiu pela convivência no curso com professores do CEFETES. Aí teve, complementando essa parte da monitoria, esse professor me colocava para desenvolver alguns trabalhos com os alunos na sala de aula, meus colegas

estavam na frente de mim, eu fui fiz a disciplina dois anos antes como ouvinte. Então eu peguei todo assim... o planejamento didático da disciplina que ia me passando, me colocava pra corrigir algumas atividades né, depois que eu fiz a disciplina e aí depois ele me colocou pra fazer algumas atividades em sala de aula com os alunos, meus colegas que estavam no curso afrente de mim. Sem querer eu fui saltando algumas etapas.

Você pensava em ser professor?

Elias eu nunca pensei isso na minha vida. Quando eu entrei na graduação... eu sempre pensava assim, eu gostava muito, gosto ainda de automóveis, de carro, me interesse muito por isso e isso me levou a fazer o curso de engenharia mecânica. Então eu pensava que eu iria tar numa grande empresa nacional quando eu concluísse o curso, só que no meio do caminho teve essas coisas que aconteceram comigo, a questão de não conseguir estágio em empresa, não por falta de interesse, mas simplesmente porque não aconteceu, mas falta de interesse não teve. E até por questões financeiras também, era muito custoso pra mim estudar fora, eu sabia quanto era esse custo pra minha família, então eu queria o mais rápido possível é... aliviar no caso a minha mãe, começar a ter minha renda logo, então do quinto período pra frente eu procurava todo mês, todo mês eu procurava vaga de estágio na área de engenharia.

Sua experiência lançou luz sobre a sua carreira de professor? Sim, tanto que té meus colegas na época, aqueles que tavam à frente falavam assim; pô Tiago, você poderia ser o professor da disciplina, entendeu. Um colega seu falar isso! É uma dica né, então aí é uma coisa incrível, que foi me direcionando praquilo

Você fez algumas capacitações ligada ao trabalho docente?

Sim, desde que entrei eu sempre essas formações que o campus dá. Essa aí eu fiz também (recomendada pela Resolução nº 6/2012)... fiz recente. Desde que eu entrei em 2007 lá em São Mateus, eram duas vagas e eu fiquei em terceiro. Então desde que eu entrei tem essas formações dadas pelos servidores do pedagógico, sempre né. Formações em relação a normas que mudam, éééé, formação em rela-

ção a provas, como elaborar provas, a gente teve e sempre fiz essas formações. Agora recentemente né por causa da legislação eu fiz uma pós-graduação em Práticas Pedagógicas. A legislação pediu que o engenheiro tivesse uma pós, uma licenciatura ou complementação pedagógica. Eu fiz na FAEL, uma instituição privada... uma especialização. Fiz por causa da legislação em 2019.

A formação pedagógica trouxe alguma contribuição para o seu trabalho docente?

Teve sim, foi muito bom em relação a questão de novas abordagens do e ensinar, alguma coisa que eu vi lá sobre gamificação, fazer jogos com conteúdo da disciplina, então isso foi importante, eu apliquei isso já né, quando foi possível. E aquela questão também da avaliação, as vezes por ser um conteúdo técnico ela fica muito às vezes “seca”, direta. Então me ajudou também a contextualizar mais as avaliações, forçar mais o aluno a pensar, não só fazer a leitura, fazer ele pensar. É botando não só a conta, mais a situação, eu busco botar a situação.

Se não fosse uma exigência legal?

Acho que não. Entre uma formação pedagógica e a técnica, com certeza eu faria opção pelo técnico.

Nesse tempo tinha essa formação no Ifes? e você escolheu a privada por quê?

Teve um desencontro no calendário e também porque o curso era mais rápido, mais acelerado, é um tempo menor.

Você se sente mais engenheiro ou mais professor? Pergunta boa Elias! Eu acredito que hoje eu sou 90 % professor, com certeza.

Essa segunda fala sua aí é a que encaixa melhor em mim “a paixão pelo ensino faz ele ver a transformação do outro na transformação dele mesmo”. As vezes o alguém me pergunta: qual a sua formação? Minha formação é engenheiro mecânico. Qual sua profissão? Profissão, professor.

Gosta de ser chamado de professor? Sim**O que te faz se sentir preparado pra ser professor?**

Ah Elias eu vejo assim, um bom preparo, um bom domínio do conteúdo que tá sendo ensinado e uma qualidade que eu vejo é a paciência... muita paciência e muita habilidade pra ensinar. Acho que isso aí é o primordial pro professor, você é... ter toda aquela paciência de descer lá com o aluno no nível dele, ver o que está faltando ali, exemplo uma somatória de frações, tem algo que está faltando, você vai lá volta naquilo. Ter essa paciência eu creio que é uma... uma habilidade que contribuiu muito pro bom desenvolvimento dessa profissão.

Sente necessidade de algum conhecimento para melhorar o seu trabalho como professor?

Acho que é sempre bom a gente ir fazendo essas formações, igual você comentou, realmente o repetir né, mas também tem um limite. Talvez se eu pegar e buscar mais essa questão que você falou de repetir de maneiras diferentes eu acho que nesse momento que a gente vive vai ser bom fazer isso, olhar isso.

Na área técnica também com certeza, acho que falta, é uma coisa que a gente tem que olhar né falo eu, tenho que buscar também mais conhecimento na área e em relação aos nossos alunos com alguma deficiência. Eu tive uma experiência com um aluno nosso que foi um aprendiz. Um aluno que tinha uma dificuldade de visão muito grande em uma disciplina que ele precisa muito de visão. Então a gente teve que lidar né, teve que pensar ferramentas, métodos, metodologias pra poder ajudar esse aluno. Então a gente foi atrás de lupas, mas a lupa não resolveu, depois a gente partiu pra um equipamento, um celular, a câmera do celular. Ele tira uma foto ali da situação dele medindo, dá um zoom e ele consegue fazer a leitura. Então foi um desafio muito grande pra mim e pra qualquer professor que tá diante de alunos com deficiência, sinto necessidade de outros recursos pra poder ensinar aquilo que você ensina com grande facilidade pra outros que não possuem essas limitações.

Nesse tempo de pandemia eu não busquei curso e fui me adaptando, passando vídeo aulas, fazendo aulas remotas, passando um programinha lá que simulava a medição né, um paquímetro, micrômetro, eu passava pra eles, foi desse jeito.

Suas Leituras se relacionam com a educação, EPT?

Na época em que eu tava fazendo formação pedagógica sim, eu li material sobre isso, de disciplinas específicas né, com esses conteúdos, mas hoje não.

O curso da FAEL tinha essa abordagem da EPT?

Não. Ele era voltado mais pra educação básica?

No seu entendimento, quais são os principais entraves para que o professor do Ifes participe de cursos de qualificação?

Eu vejo Elias, um entrave muito grande da questão da burocracia né. Tem todo um processo, você tem de pedir, abrir um processo, anexar programação, aí passa na mão de outro pra ele aprovar. É um caminho muito longo que às vezes te cansa muito, aí você pensa poxa, é melhor eu pegar do meu bolso, pagar, ir fazer, ou seja é um negócio mais rápido, essa burocracia realmente é um fator que limita. Além disso né, tem as questões financeiras né que vai depender de quanto é o investimento campus tem disponível pra isso. Vamos supor: se fosse um processo mais simples, mais rápido, ainda poderia esbarrar nessa questão financeira. Mas o grande problema que eu vejo é a questão da burocracia, que trava mais.

Vamos supor: hoje você sabe que daqui há uma semana vai ter um curso lá em São Paulo de... micrômetro avançado, vamos botar assim. Então às vezes o processo pra você girar é... pô eu quero ir, mas essa uma semana não dá tempo pra você girar isso tudo, ter o dinheiro, o recurso pra poder ir lá e fazer. Então se fosse uma coisa mais rápida, talvez isso ia facilitar ainda mais. Acho que esses são os maiores entraves, mas se a gestão pudesse falar, óh professores temos esses cursos na área de mecânica, vocês querem fazer? O processo é rápido. Seria bem melhor sendo um processo rápido.

Data: 06 de julho 2022

Horário: 15: 00 horas

Total de duração da gravação: 51 min 14

Fala um pouco sobre a sua formação

Eu sou formado em engenharia mecânica na UFES, logo que, assim que eu finalizei fui pro mercado tentar, fiquei aí uns dois anos caçando alguma coisa, e tal, aí não consegui. Teve uma oportunidade de retornar pro mestrado, fiz a prova do mestrado e entrei.

Logo no final do meu curso de mestrado eu passei no IFES. Minha experiência como professor foi dentro de casa, meus pais eram professores e eu ajudei meus primos mais novos dando aula particular ainda no meu ensino médio. Na época que entrei na engenharia mecânica, consegui até um pouquinho mais de clientela, alguns vizinhos, amigos, mas nada muito profissional. Já no final eu peguei algumas matérias de um amigo que estava fazendo física, ele precisava de um substituto, ali por uma semana, estava precisando viajar, fazer o TCC dele.

Eu comecei minha experiência mais profissional aí. Logo depois quando me formei eu tive algumas experiências como DT no Estado, e no final do meu mestrado eu consegui ser professor substituto lá no campus São Mateus. No estado eu trabalhava muito com matemática e física. Quando eu consegui uma vaga na Escola Arnulfo Mattos no bairro república eu trabalhei com as disciplinas técnicas. Eu trabalhei no Universo também (Centro Universo de Educação e desenvolvimento), no Universo eu trabalhei, não sei se eu tava terminando a faculdade ou iniciando o mestrado, eu dava algumas aulas no Universo, das disciplinas técnicas.

Não tive experiência na indústria.

Diante das oportunidades de trabalhar na educação você pensou na possibilidade de ser professor?

Sim, como falei no final da minha graduação eu já tinha algumas experiências: em casa, substituto, DT. E na dificuldade de entrar na indústria eu falei assim, posso me dedicar um pouco mais, logo veio a oportunidade de entrar no mestrado, aí poxa só aumentou, aumentou as chances de seguir essa carreira. Os amigos

meus que estavam no mestrado, estavam já passando nos concursos do IFES, entendeu? E eu vi uma oportunidade aí, fazendo concurso eu poderia seguir junto com eles essa carreira, foi assim que aconteceu. [...] entre Aracruz e Cachoeiro eu escolhi Cachoeiro por ser um pouco mais distante e eu não ficar na BR. Eu tinha muito medo de ficar na BR, então eu pensei, lá eu fico a semana e volto.

Você fez algum curso relacionado com o trabalho docente?

Fiz um aperfeiçoamento em pedagogia em 2018 ou 2019 que foi uma forma que o Instituto estava trazendo a oportunidade pro pessoal não licenciado, e essa oportunidade de ter uma pós ou uma licenciatura. Eu tive a oportunidade de fazer esse curso é... voltado pra pedagogia, mas a gente fez outros cursos que é... agregou as aulas e tudo mais, fiz outros cursos também.

Na área técnica fiz treinamentos principalmente em ensaios não destrutivos, tive alguns cursos de gestão na reitoria. Basicamente foram esses voltados pra minha área e das disciplinas que eu dou aqui.

Sobre a formação pedagógica você fez algum curso pelo IFES? Não, eu fiz um particular, eu fiz pela rede privada né. Até porque tava assim, a do IFES ela tem uma carga horária bem mais pesada, e aí a gente fica meio que tentando se alocar. Consegui encontrar esse da rede privada. A gente tinha um curso é... gente fazia as provas presenciais, porém o curso era online, entendeu? Então eu fiz esse curso.

O que te levou a fazer essa formação pedagógica?

Além da necessidade que o IFES tava solicitando. Eu acho interessante, ainda mais a gente que veio da área técnica, bacharelado em engenharia, a gente entra em sala de aula meio que assim né, vamos passar pra eles o que a gente aprendeu, mas de repente nem sempre a forma que a gente aprendeu era correta que a gente pode passar. Então, é... me ajudou nisso, a pensar numa didática, a pensar numa forma pedagógica de acessar os alunos. Mas eu queria contar uma história também que eu tive uma experiência com a pedagogia no IFES em São Mateus que foi muito legal. Lá a gente passava antes de aplicar uma prova pelo pedagógico e uma pedagogia lá me chamou pra conversar sobre a prova que eu fiz. Eu achei interessante aquilo. Ela não mexeu comigo a respeito do conteúdo, ela mexeu na forma que eu

estava é... pedindo a informação pro aluno. Eu achei isso muito legal, achei um aprendizado isso. Achei bem legal.

A gente comenta sobre isso a gente fica assim, nossa o pedagógico vai entrar na minha aula, não foi isso. Não vai ela me deu um toque muito interessante naquilo que eu tava pedindo. Eu tava pedindo um defina, muito simples, eu poderia fazer uma introdução ali. Porque era uma disciplina técnica eu não estava acostumado a fazer uma introdução sobre aquilo que você vai querer. Tipo, estudamos isso na sala tal dia, o que você acha que poderia acontecer? Foi bem legal! Eu gostei disso, foi muito marcante na minha carreira essa experiência com o pedagógico. Existe algumas faltas de atenção que a gente precisa corrigir, precisa chamar atenção. Mas alguma coisa ali de um esquecimento, uma inversão de um seno com um cosseno, a gente começa, a gente pode dar uma olhadinha pra dar uma consertada.

Existe o lado do nosso curso ser de exatas, a gente precisa cobrar essa coisa, mas existe também o lado humano que a gente precisa entender. A gente sofreu isso também, por isso que eu falei, as vezes o que a gente aprendeu não é aquilo que a gente vai passar. Se você aprendeu na forma dura, repetindo matéria por que o cara não quis é...de repente sim, isso te fez ser melhor ou pior? Não, simplesmente foi uma forma que o professor te passou e a gente pode melhorar isso, não vou piorar um aluno, um profissional porque vou tirar, reprovar ele ou tirar a oportunidade dele avançar só por causa de uma coisa que eu vivi. Ele montou a coisa certa, só que ele errou no meio do caminho. Eu não vou dar nota dez, mas vou considerar até onde ele foi. Eu acho que isso aí é interessante.

O que eu peguei mais foi essa forma de tolerar um pouco mais o aluno. Outra coisa que eu trouxe de lá foi a respeito de organização do trabalho, me ajudou muito. E o que a gente aprende muito no dia-a-dia da escola também é você... é tentar modificar a abordagem de um assunto entendeu, você aprendeu desse jeito, o seu professor falou que era ensinou desse jeito, aí você teve um conhecimento, achou uma prática diferente, junta esse conhecimento com uma prática diferente e de repente cabe. Eu tô tendo algumas oportunidades de fazer isso.

Um exemplo que eu tô tendo hoje, eu tinha uma didática em uma disciplina que eu dou no noturno que era uma, eu levei essa mesma didática pro ensino online (remoto), pro nosso trabalho de APNP. Cara, eu sofri demais, eu estava desespera-

do! E assim, eu dei uma melhoria no último semestre tentando modificar a apresentação, porque o menino estava só ouvindo a minha voz, então eu tô trazendo pra cá uma forma diferente de fazer o trabalho. Era meio louco isso, tava em EAD os meninos só ouviam a minha voz via meus slides. Agora eu no presencial, eu queria tanto vir pro presencial por causa do desespero que eu tava. Eu consegui trazer porque eu disse: pô eu vou parar de falar daquele jeito lá porque a turma num tava entendendo. No presencial aqui eu vou fazer uma mesclagem aí, e eu tô acreditando que tá me ajudando numa disciplina que é bem complicada para o noturno, a Tecnologia dos Materiais, está me ajudando bastante. Ela pega um pouco de conhecimento de Química que o aluno do noturno, subsequente tá por fora, falar sobre estrutura cristalina, de como ela se organiza no espaço, isso é meio complicado pra eles.

Se a formação pedagógica não fosse uma exigência da legislação, você a faria?

Elias, eu não iria fazer pelo motivo da gente ter tantas outras prioridades pra gente avançar que a gente não ia pensar nessa parte pedagógica. Mas no meu caso, eu tenho pra mim assim que eu ouço muito a parte pedagógica entendeu. Eu não faria, vou ser sincero pra você, se fosse pra eu procurar eu não faria. Porém... é... eu acho importante essa formação mesmo que você tenha e não seja oficializada né, você ouvir quem pode te ajudar. Eu fiz na rede privada porque era mais encurtada, só as provas eram presenciais, mais light, era menos disputada.

Considerando todo o seu processo formativo e suas experiências, você se sente mais engenheiro, ou mais professor?

liixi, muito mais professor. A gente tenta se especializar, eu não tive experiência na indústria, mas eu tive e tenho contato com muitos engenheiros que se formaram comigo. Eu tento trazer a linguagem, tento trazer a situação da indústria pra dentro da escola, trazer eles pra cá pra falar um pouco né das experiências deles pra gente. Mais a carreira assim você vai perdendo o tino, eu sou mais professor.

Você não acha que a dedicação exclusiva acaba nos afastando da indústria?

Não eu acho que precisa ter uma política aqui dentro para facilitar as visitas técnicas, eu levei muitas turmas pra fazer visita na Arcelor Mittal na Serra, em São Paulo na Sandivick. Então eu acho que é mais assim, aqui dentro de facilitar porque que é agente que faz, a gente que marca, entendeu. Então isso dificulta muito, poderia ser mais institucionalizada os contatos e a organização.

Gosta de ser chamado de professor?

Eu gosto.

Em sua opinião, os conhecimentos pedagógicos são importantes para o professor, ou basta que ele tenha bom domínio do seu conteúdo técnico?

Precisa sim, principalmente o engenheiro. É essencial você, você transformar o seu conhecimento numa coisa que o menino possa receber. Tem gente que é muito melhor, tem muito mais conhecimento, mas não consegue trazer, ou não consegue levar pro aluno. Se levar uma linguagem muito acima, você trava.

Se você não é licenciado em mecânica, o que te faz se sentir professor de mecânica?

O que me faz se sentir professor da área é o dia a dia né, é você lecionar e conseguir pelo feedback do aluno que ele aprendeu. Não pela prova, não pela prova, mas se você vê um aluno participar, ou você percebeu que ele está produzindo, ele tá avançando junto com você entendeu, isso é muito satisfatório, isso te faz você se identificar com o trabalho de professor.

Sente necessidade de adquirir algum conhecimento específico para melhorar seu desempenho na função docente?

Sempre. Uma coisa que me faz diferente de muitos amigos meus é que eu não para de estudar nunca, agora estou com 42 anos fazendo doutorado pra mim poder adentrar em outras esferas do Instituto Federal, como doutor você briga por coisas diferentes. Mas se eu preciso, acho que todos nós precisamos de mais conhecimento. Pra área docente, cara, conhecimento agora. O tempo que a gente tá levando faz a gente aprender muito como docente, não é só um curso que vai me

deixar melhor ou pior, apenas me capacitei, mas eu preciso conviver para melhorar. Em 2020 eu não busquei nada, estava sempre aguardado se ia mudar alguma coisa, nunca fui preparado, fiz esse curso online, mas nele você conhece a ferramenta, mas você não sabe usar a ferramenta online, fui me familiarizando aos poucos.

Entre os seus materiais e propósitos de leitura, se encontra algo relacionado a área de educação? Artigos científicos, formação humana, legislação da EPT na LDB por exemplo?

Não. Já li mais e muito da área técnica. Hoje eu só leio o necessário, o que eu preciso. Os livros que eu adquiro ultimamente são os que eu preciso pra usar em sala de aula. Na especialização tinha um pouco disso, eu fiz uma disciplina chamada psicologia da educação, mas no doutorado não, nada de sociologia, nada de filosofia. A gente estuda mais é meio ambiente, segurança, sustentabilidade, sobre essas coisas.

No início da minha carreira eu visualizava isso (formação humana) como uma coisa um pouco mais longe, hoje está mais próximo, mas assim, essa parte de humanização, como o curso tem o professor pra isso eu não vou entrar nessa área, mas hoje eu já vejo diferente. Tanto que nos últimos livros que tenho lido, eu tenho comprado mais livros da parte de manutenção e uma coisa que eu tenho diferenciado, tenho visto como indicador é o lado social do colaborador que tá entrando como indicador, muitas empresas estão colocando isso, a satisfação dele, não só a capacitação que já é algo mais antigo, mas o lado humano dele, o bem-estar.

No seu entendimento, quais são os principais entraves para que o professor do Ifes participe de cursos de qualificação?

Lógico que a parte de orçamento nosso aqui está bem reduzida, então a parte financeira hoje complica demais, não consegue atender a todos. Se tivesse recurso financeiro, acho que faltaria um pouco de organização. Já vi algumas coisas aqui dentro que tentaram fazer, mas fica preso numa burocracia [...] falta mais gerência dessa verba aí. A verba é difícil, quando tem é pouca e dificulta o gerenciamento. O mais comum é o professor buscar sua qualificação de mestrado ou doutorado, pra isso ele vai ter que respeitar uma fila, mas se eu quiser buscar uma qualificação mi-

nha, fora do lato sensu ou stricto sensu, fazer um curso fora mesmo de uma semana, falta um pouco dessa visão de conseguir ir, de conseguir esses cursos e quando consegue você tem que fazer com antecedência pra fazer seu pedido pela verba... falta um pouquinho de organização.

ENTREVISTADO Nº 05 – Filipe

Data: 07 de julho 2022

Horário: 15: 00 horas

Total de duração da gravação: 58 min 52

Como se deu a sua formação técnica?

Então Elias a minha graduação foi em engenharia mecânica. Meu mestrado foi também na engenharia [...] e o doutorado foi em Materiais que é uma parte da engenharia mecânica.

Antes da graduação você teve uma formação técnica?

Infelizmente não, digo infelizmente porque seria muito bom, antes de entrar na faculdade de engenharia. Se eu tivesse tido a oportunidade de fazer uma formação técnica, acredito eu que fazer um curso de engenharia com a formação técnica ela ti abre muito a cabeça e infelizmente eu não tive essa oportunidade.

Hoje eu vejo como se tem mais facilidade de acesso do que há 20 anos atrás, praticamente só tinha em Vitória, hoje está mais difundido e muitos alunos têm mais acesso ao ensino técnico. seria melhor ter uma visão mais prática e também abre mais a sua mente pra sua escolha profissional dentro de um curso de engenharia, se você faz engenharia civil, elétrica, mecânica, de computação... Ao mesmo tempo te abre a cabeça também pra você conseguir cursar as matérias mais técnicas no curso de engenharia de forma mais clara: processos de fabricação, processos de usinagem entre outras também.

Da graduação entrei logo no mestrado. Não cheguei a trabalhar na iniciativa privada. No período que eu tava lá no mestrado eu optei por fazer o concurso aqui (no IFES), aí eu tive a oportunidade de ser professor. Eu tive experiências no estágio né, mas como engenheiro na indústria não. Tentei entrar em um programa de trainee

lá em Timóteo na Arcelor ou Vale, não me lembro, mas eu não consegui por causa do inglês né, pra minha condição na época eu era muito limitado, acabei não conseguindo entrar no trainee porque não passei na prova de inglês. Antes de entrar no Ifes eu só tinha experiência a nível de estágio, embora que no estágio agente tem uma visão né, mas não no nível do engenheiro daquela empresa.

As atividades do estágio geralmente era acompanhar os profissionais da área, fazer os relatórios semanais e mensais de acordo com o supervisor de estágio. Então a gente fazia os relatórios, acompanhava os engenheiros nas oficinas. Confesso a você que talvez o estágio tenha aberto um pouco a minha mente no sentido de... será que é isso que eu quero? Vou querer trabalhar com isso? Ou trabalhar mais com a parte do ensino de engenharia que eu tô estudando, porque você via ali talvez aquela questão burocrática da empresa, relatórios, mais relatórios, existia aquela demanda. E aí teve um pouco dessa oportunidade de enxergar um pouco o outro lado da questão né, de você talvez optar por continuar estudando mais, entrar na parte mais acadêmica estudando mais aquilo que estou me formando.

Não pensava em ser professor, estava estudando pra me formar e ver exatamente quais as oportunidades que apareceriam pra você tentar encaixar no mais próximo ao seu perfil, entendeu. Ao perfil que você tem. Por exemplo: eu tô estudando, tem gente que tem um perfil mais de indústria, a questão de gerenciar equipes, e tem outros que tem o perfil mais fechado para a área mais acadêmica de ensino, explicar, ensinar aquilo que você estudou no seu dia a dia na faculdade. Talvez essa parte acadêmica se concentrava um pouco mais no meu perfil, do que praticamente a questão da indústria mesmo ali. Agora, claro que a experiência na indústria é muito bom, é interessante você vê, enxergar, dar visibilidade ao que você estudou entendeu, e vê realmente a aplicabilidade daquilo ali na rotina do engenheiro, aquele equipamento que não pode parar. Se parar dá problema, é perda de dinheiro, e aí tem que vê, tem que correr, tem que ter cobrança de um pro outro, cada um cobra a sua equipe, a equipe tem que cobrar de outro e por aí vai. Isso também abre um pouco a sua mente pra você enxergar como funciona. Daí você vê, será que eu tenho esse perfil, será que eu me encaixo? Será que é isso que eu quero pra mim? Ai eu tive a oportunidade de fazer o mestrado, de estudar um pouco mais. É óbvio também que se eu tivesse passado no trainee, aí eu seguiria a vida, iria trabalhar na

área. Talvez se eu tivesse passado no processo eu iria trabalhar na indústria, poderia me adaptar, como também não poderia. Talvez pegava um pouco de experiência na indústria que é muito importante, talvez trazer uma experiência mais sólida, [...] no sentido de ter mais entendimento das coisas, enfim, difícil saber.

Em que circunstâncias se deu o ingresso na carreira docente?

Bom, isso a gente não esperava ser professor. Pensava em fazer engenharia e ver o que vai surgir. Mas o que que acontece, conforme te falei, no estágio que eu fiz eu entendi de certa forma o trabalho do engenheiro, mas eu fiquei um pouco desanimado, no sentido assim, pô eu não queria entrar pra isso agora, acho que eu não me encaixo tanto nesse, nessa linha aqui, entendeu, lá no estágio, naquela coisa da indústria, naquela linha da indústria, naquela coisa pesada ali, como se diz naquela coisa burocrática, relatórios e relatórios e eu falei pô eu tô vendo, estudando aquele monte de coisa na engenharia lá e fica nessa coisa aqui e tal, aí eu falei, cara, eu vamos optar por estudar mais um pouco.

Só que no decorrer desse mestrado, você tá fazendo mestrado, trabalhando, estudando, revendo né, surgiu oportunidade talvez de começar pegar aula entendeu. Aula assim, você via seus colegas dando aula e falaram assim: você não quer dar aula lá não? Por que não? Por que não tentar pegar uma aula né, explicar e vê? E aí você percebeu que, você começou gostar da, de explicar, de passar o conhecimento pra outra pessoa. Ah, eu tô passando conhecimento pra fulano, me adapto bem, consigo pegar bem, e acho que a transmissão do conteúdo, eu procuro melhorar, mas eu me encaixo bem nisso, eu gosto de fazer isso. Foi logo que sai do estágio. Eu pensei, talvez eu tô me vendo assim, mais, ou tem mais a ver com meu perfil do que talvez aquilo que eu vi no estágio, entendeu, aquela coisa macro ali, reunião atrás de reunião, [...] para um equipamento, vem aquela cobrança, aquela doideira.

Aí você pensa assim, cara, será que é isso que eu quero trabalhar, aí você vê muita burocracia, relatórios, escreve relatórios, tinha também a parte de equipamentos [...] aí eu falei, não sei se eu me enquadro muito. Mas tudo é se adaptar, eu poderia entrar no trainee e me adaptar plenamente, ir pra área seria ótimo também né.

Mas aí eu comecei dar aula nesse período do mestrado, algumas aulazinhas nos meus períodos mais acessíveis. Aí eu achei interessante, comecei a gostar des-

sa possibilidade, dessa nova é... área. Seguir uma carreira mais acadêmica. Aí comecei a pegar um certo gosto por essa questão da aula, explicar, ensinar. E dando aula você vai ter também que estudar mais, estar sempre estudando, tinha muita coisa que eu não lembrava que eu acabei relembrando, coisa da própria faculdade que você estudou matérias lá atrás e nem lembrava, mas na medida que você vai passar o conteúdo você vai relembrando, às vezes o aluno questiona e você está sempre com a cabeça funcionando.

Ai no mestrado surgiu a oportunidade de ser professor substituto no IFES de Vitória. Aí eu fiz o processo pra professor substituto, na época ninguém queria ser professor, o mercado estava muito em alta né, o salário do professor era muito baixo. Na questão salarial a indústria era muito melhor na época! Eu poderia ter pensado: pô, meus colegas formados ganhavam assim uma nota, porque era ótimo o salário de engenheiro e não tinha professor. Você fazia um processo para professor substituto na área técnica, mas dizia: eu vou pra indústria. As vezes dava umas aulinhas pra ajudar, mas por exemplo a Arcelor pagava um excelente salário! Há 10, 15 anos atrás. Então pela questão salarial, você, é óbvio que ia querer ir pra indústria. Aí fui ser professor substituto do IFES de Vitória [...] e aí eu percebi que, comecei gostar da estrutura que era muito diferente da outra que eu estava né. Pensei, legal dar aula, aí você vai aprendendo né, os alunos do IFES são bons, você conhece novos professores.

E aí em 2007 com aquela abertura de concursos né, com a criação dos Institutos Federais, surgiu a oportunidade de fazer concurso para Cachoeiro. Aí eu falei: bom, é uma oportunidade já que estou seguindo né, não que eu queria seguir sempre, mas pensei, vi uma porta abrindo, pensei pô, uma oportunidade boa de dar aula, transmitir conhecimento, ajudando a Instituição e fazer aquilo que tá me dando mais prazer que é ser professor, se você for ver meu salário da época, o salário era baixo, não tinha mestrado, não tinha nada, tava fazendo ainda.

Você fez algum curso de aperfeiçoamento antes de ingressar na carreira do magistério?

Durante o mestrado eu foquei mesmo na grade do mestrado. Como te falei, surgiu a oportunidade de ser professor substituto no IFES, essa abertura de porta foi

muito importante porque eu vi que a estrutura do IFES é excelente pro professor, pra você dar aula. Você tem lá Data show... pelo menos aquelas coisas que na época nas escolas convencionais era muito raro, essa estrutura, sala boa, se precisar de alguma coisa alguém estava ali pra te dar uma assessoria. Então aquilo ali pô... que bom cara, que bom trabalhar aqui, excelente a oportunidade. Quando veio os concursos da rede né, então vamos fazer porque é muito prazeroso dar aula aqui!

Formação pedagógica após o ingresso na carreira docente no IFES.

Eu fiz uma formação sim...(inaudível) [...] pedagógica na FAEL, nós fizemos (com outros colegas) essa mais recente em 2019, e teve outras formações aqui no próprio Instituto também, algumas que foram feitas aqui dentro né, com o pessoal do NGP, que vinha, falava, eu participei de todas essas naquilo que era possível dentro da Instituição. E o que eu fiz por fora pago, foi essa do FAEL, até ali eu só tinha feito as internas.

Contribuições da formação pedagógica á prática docente.

Então vamo lá, eu acho assim: a prática do professor, eu acho que é muito o seu dia a dia. Acho que o dia a dia que você vive com os alunos, é isso que te faz crescer um pouco, ou bastante como professor, é o dia a dia aqui... você sentir, ... todos os dias você vendo as dificuldades do aluno, vendo as dificuldades que ele apresenta, saber como lidar da melhor forma possível dentro dessas dificuldades que se encontra no dia a dia mesmo no que você faz aqui.

A formação pedagógica ela te dá uma idéia teórica de como lidar com situações que podem acontecer no dia a dia, então é lógico que toda contribuição é muito válida pra sua formação como professor. Por mais as vezes que não tem um impacto muito profundo inicialmente, mas se você for colocando no dia a dia, essas teorias que a gente vê nos cursos pedagógicos, eles acrescenta assim, um pontinho em cada momento da sua vida. Mas eu digo a você, em termos de aula mesmo, você tenta melhorar no sue dia a dia. E a outra porque, você acaba pedindo auxílio, quando se tem problemas realmente você não consegue se deparar com uma saída, e aí você opta por conversar com o prdagogo, procurar o setor pedagógico, o setor da área onde eles tem uma formação pra isso, é onde eles entram pra poder te ori-

entar ou te dar um caminho, te dar uma luz de como proceder em uma situação, de algum problema que você não saiba resolver aquele problema.

Então vamos lá, questão dos cursos, acho que claro que você ouvindo essa questão da formação pedagógica você consegue cada dia fazer esses cursos que a gente fez aqui e o próprio da FAEL também contribui na parte teórica em cada momento que você entra na sala de aula. É como se estivesse plantando uma semente aqui, uma semente ali a cada dia aqueles cursos e aí você vai ver com o decorrer da sua vivência na prática mesmo, aquela teoria você começa a aplicar. Hoje eu tô tentando melhorar um pouco na sala de aula pelo que foi falado no curso lá.

Mas uma coisa que é muito importante Elias: é saber ter o equilíbrio, é saber ter o discernimento daquilo que você escutou daquela teoria praquilo que você tá vivendo no dia a dia, é você saber filtrar pra não desequilibrar, nem pra um lado nem pro outro. Isso é que eu acho mais importante, é ter o equilíbrio porque às vezes nem tudo que se fala na teoria se concretiza no que agente vive aqui no dia a dia. Mas ao mesmo tempo também, nem tudo que fala, ou muitas coisas que podem ser dita lá no decorrer desses cursos podem contribuir pra muitas ocasiões particulares que ocorrem com você em sala de aula.

Então, eu acho que na verdade é equilibrar aquilo que se ouve lá com seu dia a dia de vivência na sala de aula. Você vai vivendo cada dia na sala de aula percebendo as coisas, vai percebendo as coisas, ah, isso aqui tá me ajudando nisso aqui, mas tem outro ponto aqui que não vai dá muito certo, aí entra a sua experiência na sala de aula.

Em sua opinião a pedagogia é uma ciência?

Acho que não deixa de ser uma ciência dentro da área educativa, [...] porque pesquisa sobre comportamento, pesquisa sobre situações em que você não saberia lidar, por exemplo (inaudível), a questão de ouvir, conversar ali, saber como se procede, é uma ciência da área educativa, na área de humanas né. É uma ciência nessa área que é muito diferente pra quem é da área técnica que é uma ciência mais das exatas, mas assim, não deixa de ser porque o pedagogo ele pesquisa sobre situações ali do comportamento, a psicologia, a filosofia, sobre alunos que tem algum tipo de deficiência, de limitações.

Isso é uma pesquisa da área pedagógica, fazer com que o aluno se insira naquele aprendizado que o professor quer passar pra ele com as limitações que ele tem, com as suas questões de deficiência, como que poderia esse professor conseguir fazer com que esse aluno consiga aprender aquele conteúdo, e a gente não é formado pra lidar com isso, aí que entra o pedagogo que já tem uma formação em mestrado ou doutorado, ou já viveu situações parecidas com essas, tem o psicólogo também que é duma área humana, e entende como lidar com esse perfil, não é como o professor da área técnica, como é que você vai lidar? Aí é que entra a pedagogia séria ali...como ciência.

O que o levou a fazer o curso de formação pedagógica?

Então Elias, sendo muito sincero pra você. Lógico que todo curso que você faz, te agrega. Mas o que fez a gente fazer aquele curso, foi a questão daquela...não sei se está valendo ainda, aquela lei que exigia o professor ter formação pedagógica, eu acho que foi mais por causa disso. Estou sendo sincero com você – foi exatamente com esse intuito de cumprir a legislação. Mas também foi uma experiência, você ganha conhecimento, e conhecimento ele nunca é perdido, pelo contrário sempre busco aproveitar dentro daquele ambiente que você trabalha. Então você vai pro FAEL faz, aproveita aquilo que... igual eu falei ter o equilíbrio né de dosar o que você aprendeu pros seus alunos. Se o IFES tinha esse curso eu não recordo, mas eu acho que deve ter tido sim, já que era obrigado né pela legislação, parece que ofereceu sim, mas eu não me lembro se foi em 2019, se foi antes ou se foi depois.

Você se sente mais engenheiro, ou mais professor?

Então, vamo lá. Eu acho que são duas coisas que tão ligadas, você sê engenheiro ou sê professor. Mas o que seria... porque existe o engenheiro pesquisador, o engenheiro que trabalha com engenharia mesmo, que é trabalhar com cálculos, projetos daquilo que você faz que é seguir o lado científico da coisa que vê as necessidades e cria soluções e existe aquele engenheiro que é do dia a dia do chão de fábrica, tá atrelado a um lado de resolver problemas, parar equipamento, comprar um novo, trocar peça, fazer manutenção preventiva, preditiva porque a produção não pode parar.

Então existe duas vertentes aqui. Hoje eu me identifico assim como professor, óbvio que é minha profissão, é... dentro de matérias que são específicas do curso de exatas, são matérias de engenharia e matérias do curso técnico né. Não me considero esse engenheiro, claro porque eu não vivenciei isso, esse engenheiro de chão de fábrica, acho que eu tenho mais a ver com esse engenheiro que estuda realmente aquela parte mais de engenharia, de cálculo, dimensionamento né. E existem muitos aí que não são professores, existem indústrias em que o engenheiro trabalha com a parte de pesquisa né, a exemplo da Petrobrás, da indústria automobilística. Então hoje eu sou professor, sem dúvida, formado pelo trabalho de professor.

Por exemplo se eu tivesse ido pro chão de indústria mesmo, eu seria engenheiro de indústria, aquele que vai resolver problemas da indústria. Esse engenheiro é assim por causa do caminho que ele percorreu, o caminho de chão de fábrica, ele se formou assim, e aí aquelas matérias de engenharia que ele estudou lá atrás provavelmente ele já não lembra mais, porque ele já não vive mais aquilo, ele vive agora uma outra realidade que é resolver problemas. Diferente do caminho que nós percorremos que é o quê? Ensinar, passar o nosso conhecimento, obviamente fazer pesquisas, fazer ensino, fazer extensão e por aí vai. Eu me sinto mais professor!

Gosta de ser chamado de professor?

Gosto

Se não tem uma formação no magistério, o que te faz se sentir professor? Se você não é licenciado, o que te confere esse direito de dizer: eu sou professor?

Foi essa construção da carreira pela experiência de trabalhar como professor. Eu fico pensando o que eu vou fazer pra passar praquela menino que veio hoje aqui, ou seja, você tem aquela cabeça de professor, eu tenho que terminar aquilo que eu comecei, você sabe que está passando pra alguém e isso é uma responsabilidade muito grande. E as vezes você diz: pô eu acho que não fui bem nesse dia, eu como professor não fui legal nessa aula, posso melhorar.

Além da competência técnica, tem outros conhecimentos que você julga como necessário ao docente que atua na EPT, ou lhe basta a competência técnica?

Os conhecimentos pedagógicos são importantes porque ele te dá uma orientação em situações que você provavelmente não vai saber lidar sozinho. Por exemplo, você tem que ter a parte pedagógica pra ajudar a fazer a apresentação, se o cara nunca deu aula na vida, mas ele tem um conhecimento técnico muito grande, nunca deu aula, se ocupou com a parte de pesquisar, conhecer tudo, agora você vai dar aula, vai pegar uma turma e passar uma disciplina pra essa turma. O cara vai chegar, como que você se porta com a turma? Como que você se comporta? Como que você passa o conhecimento? Pras outras pessoas tentarem absorver de alguma forma. Só com o conhecimento técnico? Não, não é possível, só com o conhecimento técnico. O que vai acontecer? Uma oportunidade muito grande dele falar um monte de coisa e ninguém entender nada! Tudo vem... fala, tom de voz, gestos, aulas com ilustrações, sem ilustrações, aula preparada, aula planejada, plano de ensino.

Tudo é didático, isso vem do setor da pedagogia, da parte que você estudou com o setor pedagógico. E... é óbvio, trocando ideia com outros colegas também que também são da área. Então, respondendo sua pergunta. Só o conhecimento técnico é suficiente para dar uma boa aula? Não! Uma boa aula não esta atrelada apenas a parte técnica, isso é muito importante, o conhecimento técnico tem que ter. Como é que você vai dar aula de solda, se você não sabe de solda [...] por mais formação pedagógica que você tenha, você não dá aula (do conteúdo técnico), você entendeu? As duas coisas estão ligadas uma na outra. Se eu não tiver conhecimento técnico eu não consigo dar aula. Te mandam dar aula de fabricação, você diz eu não sei, então vão dizer: uai, você não tem o conhecimento pedagógico? A falta do conhecimento técnico Elias, vai te impossibilitar de dar aula. Só que você ter apenas o conhecimento técnico não é suficiente pra uma boa aula.

Entre os seus materiais e propósitos de leitura, se encontra algo relacionado a área de educação?

No FAEL, (pós-graduação) eu não li tantos artigos assim, mas alguns.

No seu entendimento, quais são os principais entraves para que o professor do Ifes participe de cursos de qualificação?

Eu acho, não tenho muita certeza como está hoje, que já faz um tempo né. O IFES assim, sempre teve bastante abertura para os professores se capacitarem né, sempre foi bem aberto aqui nas coordenadorias né, os valores pra cada coordenadoria pros professores se capacitarem.

Eu acho que hoje, talvez se for algo a impedir é realmente a questão financeira né, provavelmente a questão financeira, se existir algo que impeça algum professor fazer uma qualificação fora do IFES, talvez o dinheiro daquela coordenadoria não foi suficiente pra fazer aquele curso, ou teve vários professores que quiseram fazer, talvez eu vejo mais por isso. Eu não sei como é a questão burocrática hoje, isso eu não sei porque eu não tenho feito curso fora, então eu não sei como está a questão burocrática, se isso é algo que atrapalha, mas eu vejo hoje o lado financeiro pra pagar diárias, pra pagar hotel, pra pagar o curso. O entrave maior eu acho que seja o lado financeiro e não sei se o lado burocrático. Outro ponto é quando as condições são favoráveis e não há interesse de se deslocar por parte do docente para fazer um curso fora, tem isso também.

ENTREVISTADO Nº 06 – Bartolomeu

Data: 11 de julho 2022

Horário: 15: 00 horas

Total de duração da gravação: 50 min 24

Qual a sua área de formação?

Eu sou técnico, fiz na Furnas Centrais Elétricas e engenheiro de telecomunicação na Universidade Novo Milênio.

Experiência: prefeitura de Colatina, oficina de carro, dois anos em uma marcenaria fazendo móveis, depois saí, passei na frente de uma oficina eletrônica, aí ferrou porque o cara concertou a televisão e eu não fazia a mínima ideia do que ele tinha feito pra concertar aquela porcaria, (risos). Aí eu perguntei: como você concertou isso aí? - Estudando. E como é que eu estudo isso? Aí ele me deu um livrinho pra estudar. Eu comecei a estudar e tô estudando até hoje (risos). E aí eu não saí

mais do negócio, entendeu, porque na sua área mecânica você vê, então você consegue deduzir, na eletrônica é impossível deduzir, você tem que saber como que o negócio acontece.

Então eu tenho um conhecimento de quase tudo que é área de atuação e eu tenho ânsia de aprender. Então na parte eletrônica eu comecei lá com o livrinho né, com 16 anos mais ou menos, e aí trabalhei, depois eu saí, abri minhas empresas, eu tive 4 empresas, depois fechei as 4 e fui trabalhar na TV Gazeta, lá eu fiquei até 1978. Eu não era técnico, só estudava no Colégio Marista, aí fui estudando até terminar o Científico, nenhuma formação técnica.

Quando fui trabalhar na TV Gazeta eu comecei no nível mais baixinho que existia lá, em 2 anos eu tava no topo, o máximo que podia. Eu fiz concurso pra Furnas Centrais Elétricas, e aí fui estudar em Furnas. Fiquei 3 anos em Furnas e pedi demissão, voltei pra TV Gazeta e fiquei mais uns 13 anos, saí porque eu montei uma empresa própria. Com a empresa própria fiquei um bom tempo. Ai a TV Capixaba lá em Vitória, que é a Bandeirante me pediu que eu fosse criar um departamento de tecnologia lá pra eles, aí fiquei 2 anos. A TV Vitória ficou sabendo dessas questões todas e me chamou pra lá, pra fazer a mesma coisa. Então aí eu fui pra TV Vitória e fiquei 8 anos. Lá, eu... desenvolvi uma porrada de projetos, inclusive eu tive a ideia de pôr a empresa na ISSO 9000. Eu entrei com o projeto, o pessoal aceitou, eu toquei o projeto por uns 3 anos e em 3 anos a gente tinha a ISO 9000. A primeira Rede de Telecomunicações do planeta a ter a ISO 9000. Aí fiquei na TV Gazeta um tempo, depois de 8 anos que eu tava lá me mandaram embora, eu desentendi do Diretor, aí foi complicado, fiquei 1 ano em depressão em casa, mas não deixei cair nada na família. Até que um dia... quando eu tava na TV Vitória eu disse que pra ocupar o cargo de diretor de tecnologia tinha que ser engenheiro. Em Furnas eu obtive o diploma de Técnico lá, mas na TV Vitória eu disse que tinha que ser engenheiro para ser diretor e eu não era, aí eu fiz engenharia, quando eu tava na TV Vitória. A Novo Milênio foi a que ofereceu o primeiro curso noturno de Engenharia de Telecomunicações no ES.

Em que circunstâncias se deu o ingresso na carreira docente?

Eu não tinha esse propósito, foi casual. Eu sempre fui professor, eu nunca tinha pensado em ser professor como profissão. Eu ensinei gente a vida inteira. Meus colegas de trabalho tudo, eu dava aula pra eles. Meus colegas de escola eu dava aula pra eles.

Durante o tempo que eu tava fazendo engenharia eu tava dois anos de curso na frente do meu filho que fazia na Ufes Engenharia de telecomunicações também. Ele tinha problemas com as matérias, ele e os colegas dele. Eles recorriam a mim e eu dava aulas pra eles. Nesse período depois que eu perdi o emprego, Guilherme (filho) chegou até mim e disse: pai, por que que o senhor não se torna professor? O senhor tem uma bagagem, o senhor foi tão importante pra gente lá na Ufes que eu acho que o senhor não pode perder isso. O Guilherme me motivou, então eu falei: tudo bem, eu vou ver o que eu posso fazer. Ele tirou um papelzinho do bolso e disse: óh, o IFES está contratando professor lá pra Serra, e é eletrônica. Eu fui, fiz a prova, que pra ser professor substituto era só dar uma aula, [...] passei e trabalhei lá 2 anos. Aí veio o concurso, eu fiz e retornei (inaudível) e estou desde então aqui.

Cursos de aperfeiçoamento que fez durante sua carreira anterior ao magistério.

Em Furnas sim, eu fiz muitos cursos. Fiquei 3 anos, mão na obra mesmo foi 3 meses, o resto foi estudando. Eu saia de um curso e emendava no outro, saia de um curso e emendava no outro, direto. Aí, só que num pagava, era 3 salários-mínimos que pagavam a gente. Aí não dava pra casar.

Eu tava querendo comprar apartamento pra casar, com aquela filosofia de você ter suas próprias coisas. E a Gazeta chamando, e a Gazeta chamando. Tá bom Gazeta, quanto é que voceis pagam? – Quanto se quer ganhar? – Então me dá 10 salários, chutei né. -Tá bom, pode começar amanhã. Ti dou 10 salários-mínimos registrado na carteira. Sabiam da minha capacidade. Eu saí no dia seguinte de Furnas. Putz, foi um horror sair de Furnas. Mas aí então em Furnas eu estudava muito, depois que eu fui pra TV Gazeta, nunca mais ninguém pagou 1 centavo pra eu estudar, nunca mais. Eu estudei muito, mas sozinho em livros.

Nesses 13 anos no Ifes você aproveitou para estudar alguma coisa que se relaciona com o trabalho docente?

Que que acontece, quando eu estava na Serra, na Serra é um público é muito bom! A seleção é ótima, então você tem um público-alvo ali que você pode pressionar que eles andam, mas quando vim trabalhar aqui, foi complicado, os alunos não andavam, eles tinham muita dificuldade de entender a matéria. A matemática deles muito fraca. Aí eu falei: como que eu vou ensinar pra esses meninos assim? Com essa dificuldade toda pra ensinar, como eu vou trabalhar?

Aí, eu vi na época que se a gente faz uma especialização, ganha mais dinheiro. – Vou fazer especialização. Comecei a ver especialização que pudesse atender essa necessidade pra trabalhar aqui no IFES Cachoeiro, entendeu. Não em matemática, na matemática podia sentar o cacete que os meninos andavam lá também, mas aqui não andava. Aí eu tomei conhecimento desse tal de EJA. Aí o pessoal lá, do pedagogo lá conversando comigo falou sobre esse negócio de jovens e adultos, eu comentei alguma coisa e tal.

Estavam querendo montar um curso desse também no IFES, já tinha uma turma que eles trabalhavam aqui á tarde que era mais ou menos nessa área aí. Aí eu falei: vou fazer especialização nesse negócio, e fiz. Foi...foram 4 ou 5 meses fazendo matérias, e aí mais 5 ou 6 meses fazendo trabalhos. Esse que eu fiz era EJA mesmo, o diploma é de EJA, foi junto a uma faculdade lá de Afonso Cláudio, mas eu fiz em Vitória.

Aí eu fiz essa especialização em EJA, depois eu fiz o mestrado em Assunção no Paraguai, também na área de educação, (o tema da minha pesquisa foi: Resquícios da aplicação da educação jesuíta no IFES) mas o diploma nacional saiu na área de educação matemática, porque era o único curso que eu conseguia fazer a revalidação era esse.

Aí eu aprendi que a gente não chega colocando matéria, a gente começa conversando com eles, a gente pergunta qual a atuação deles, qual a área de trabalho, começa a ver alguma coisa que você pode motivar, de onde você vai tirar o conhecimento dele pra você motivá-lo a andar. Então cada aluno é uma historinha no começo, comisso as minhas aulas iniciais até hoje, todas motivadas a perguntas iniciais na aula.

De que maneira sua experiência profissional anterior à docência contribuiu para sua atuação enquanto professor?

Sim, contribuiu, é a base, é a base. Então, toda minha experiência que eu aplico hoje com os meninos, é baseado em como eu trabalhei, como vivenciei. Tudo que vivenciei no meu trabalho eu trago pra eles. [...] então a minha aula com eles é tudo aplicação, a teoria entra, mas a teoria vai explicando como aquela coisa acontece daquele jeito.

Entre esses cursos que fez, tem algum diretamente ligado a educação ou a área pedagógica?

Especialização em EJA e mestrado em educação

Qual o motivo que o levou a fazer o curso de mestrado?

No caso do mestrado foi dinheiro, puramente salário, só. E foi na área de educação porque foi o único que se apresentava e que eu tinha condição de fazer.

Esse mestrado trouxe alguma contribuição a sua prática docente?

Não, foi só o dinheiro, só isso. Eu terminei em 2017. Não acrescentou praticamente nada, eu discordei muito de muita coisa que eu tive que aprender. Na parte da pesquisa nem tanto, mais da época em que tava estudando as matérias. Porque estudando as matérias a gente tinha que ler textos dos autores e algumas coisas eu concordava, mas boa parte eu discordava. Essa parte que eu discordava apareciam nos trabalhos. E aí logo no início eu expunha muito isso, aí o... (cita um colega pelo nome) foi podando o negócio, meio que ajeitando, me explicando mais ou menos porque que era daquele jeito, aí eu fui mais ou menos aprendendo a ser um pouco mais polido nas palavras, naquelas coisas todas.

Depois mesmo discordando a gente citava, e continuava porque pra mim eu tinha que pôr a minha posição no negócio, a gente não pode fazer isso. No mestrado a gente tem que seguir o que o cara fala e ponto final! Cita ele e acabou, não cabe a gente dizer se o cara tá errado ou tá certo, aí é no doutorado que você faz isso, no mestrado não pode e eu levei muito tempo pra entender e aceitar esse negócio por

isso que no começo deu trabalho, mas a briga não era lá com os professores, era com o... (cita o colega pelo nome), a questão de filosofia, da literatura.

Por exemplo: o que eu tive algumas dificuldades foi com esse autor brasileiro (Paulo Freire), muita dificuldade com ele né, mas já foi numa época em que eu já tinha aprendido que era só citação. Um que eu concordava muito, era um cara lá da Alemanha... esqueci o nome. Aquele cara eu concordava muito com o que ele falava. Tive muita dificuldade com Freud, porque Freud ele falava certas coisas baseadas em ensinamentos com crianças, aquelas coisas todas ali. Então eu tinha meus filhos, e eu via como que eu tratei, o que fiz com os meus filhos e conflitava com o que o cara falava. [...], mas depois sim, ficou fácil, porque você só fala o que o cara falou e pronto!

E sobre a lei que determinava a formação pedagógica para o docente da EPT?

A minha formação cobre, só a especialização já resolvia.

Como é que você reagiria se a sua formação não cobrisse a exigência da legislação?

Eu faria naturalmente uma especialização na área da educação.

Se sente mais engenheiro ou mais professor?

Professor, eu tenho a base. Na realidade Elias, a engenharia não mudou nada na minha vida, a única coisa que a engenharia me deu foi o papel pra trabalhar. Não teve uma vírgula na minha vida profissional que a engenharia alterou, nada, a aplicabilidade na minha vida na minha profissão foi muito afrente do que me ensinaram na engenharia. Você é religioso e eu também sou religioso e você sabe que papai do céu tem certas coisas que ele põe na vida da gente que a gente não aceita, mas acaba fazendo e aí quando você chega lá na frente você fala: papai do céu, se não fosse aquele pingo ali o negócio tinha desabado tudo. Fiz por necessidade, depois me serviu pra entrar aqui. Até quando eu fui trabalhar na Serra eu não precisaria ser engenheiro, o curso técnico dava conta.

Agora pra eu me tornar professor aqui, eu tinha que ter a engenharia. Mas observa que eu tinha o papel necessário, mas o conhecimento não era por conta do papel, mas por conta da vida. Quando eu trabalhei na matemática, o curso de engenharia foi fundamental, quando comecei trabalhar aqui eu fiquei um ano e meio na matemática (licenciatura), as matérias que eu trabalhei eram base da engenharia, era Álgebra e Geometria. Ai sim, eu não peguei meus alfarrábios lá da engenharia, eu peguei um livro que o rapaz me deu ali e fui trabalhando, mas eu já tinha a base toda da engenharia. Aqui no curso técnico em eletromecânica (o conhecimento de engenharia) não faz a mínima falta, mas lá na matemática fez, lá foi fundamental.

Gosta de ser chamado de professor?

Gosto. Eu vou te falar uma coisa, eu só fui chamado de engenheiro uma vez na minha vida. Me formei, e uns 3 anos depois eu precisei conversar com um meu professor, aí eu liguei pra ele. Sabe como ele atendeu? Fala engenheiro Talhate. Você acredita que foi ali, naquele momento que caiu a ficha que eu era engenheiro? Foi a única vez que alguém me chamou de engenheiro e foi ali que eu acordei que eu era engenheiro, 2 a 3 anos depois de formado. Então como professor hoje, muita gente não me chama de Bartolomeu, me chama de professor. É muito gostoso!

Os conhecimentos pedagógicos são importantes para o professor, ou basta que ele tenha bom domínio do seu conteúdo técnico?

Na hora que eu tava fazendo a especialização em EJA, a especialização ela foi muito dada voltada para as pessoas (público-alvo) que eu trabalhava, então ali eu tinha ânsia de aprender como trabalhar com os jovens e aí a informação ia vindo e eu ia acrescentando automaticamente na minha prática porque eu trabalhava e estudava. Estudava nos fins de semana e vinha pra cá e trabalhava durante a semana aplicando vendo a coisa acontecendo, então a minha especialização ela acrescentou uma quantidade monstruosa de informação.

O mestrado só teve um autor que trouxe informação interessante que é o da Alemanha, porque ele trata muito a educação profissionalizante, ele fala muito da educação lá no campo. Tem um outro também que bem lá do começo da educação, que o cara trabalhava só lá no meio do mato. Então isso me trouxe também alguma

ajuda. Já esse outro alemão tinha algumas coisas que ele falava que eu achava interessante, mas já eram coisas que eu fazia, ele só veio dando base mesmo, onde eu trabalhava ele falava também.

Você sente necessidade de ampliar conhecimentos nessa área do ensino?

Com o que eu trabalho hoje não tenho necessidade.

Quais os seus principais materiais e propósitos de leitura?

Invisto mais em vídeos no Youtube da área técnica, muito voltada a questões de baterias, carros elétricos, satélites, coisas espaciais, voltada a isso. Também tenho é... dedicado algum tempo da minha vida a uma coisa que eu sempre fui contra que é a política, mas aí eu comecei a perceber que se a gente não se envolver com a política a gente vai acabar sendo controlado por pessoas que muitas vezes você não queria que tivesse controlando a sua vida. Então eu falei: não, eu vou tomar pé da minha vida e vou interferir nas pessoas que eu tenho conhecimento pra que elas possam abrir o olho e entender o que pode tá acontecendo, entendeu? Então eu tenho dedicado um certo tempo da minha vida em prol de observar um pouco como que a política tá se desenrolando é... na... minha vida e na vida das pessoas próximas de mim.

ENTREVISTADO Nº 07 – Mateus

Data: 11 de julho 2022

Horário: 17: 30 horas

Total de duração da gravação: 88 min 21

Qual a sua formação técnica?

Eu sou formado em eletrotécnica pela Escola Técnica Federal do ES no campus Vitória, sou prata da casa, [...] entrei em 92, me formei em 95. Quando eu ainda estava no 4º ano do integrado, eu comecei a cursar o 1º semestre em engenharia elétrica na Ufes. [...] Levei 7 anos na engenharia elétrica, formei em junho de 2002.

Formei e fui trabalhar na iniciativa privada até 2007. Em 2007 eu saí da iniciativa privada, voltei pra casa, joguei tudo pro ar.

Fui pra roça viver um período sabático, pra saber o que eu ia fazer da minha vida. Deixa estar que nesse meio tempo, é... quando eu estava me formando em 2002 eu tive uma experiência como docente, coleí grau na quinta feira e entrei na sala de aula na sexta. Foi um choque muito grande né, porque estudante de engenharia não é gente, é bicho né. E de repente, dias depois da colação o coordenador do curso de engenharia de produção da Univix, após uma entrevista comigo e com outro professor, já me levou pra sala de aula pra me apresentar pros alunos como novo professor da turma, na disciplina de Projetos Elétricos. E aí, quando os alunos me chamaram de professor, quando a palavra professor soou no meu ouvido, eu falei: é comigo mesmo? (rs) Sou eu mesmo? (rs). Foi uma sensação muito marcante pra mim, essa primeira impressão, esse primeiro contato. Então foram 4 meses dando aula, onde...eram 2 professores trabalhando a mesma disciplina.

Eu trabalhava a parte teórica, vamos dizer assim, durante a semana e no sábado o outro professor desenvolvia o projeto em si, o desenho, essa parte de desenho com os alunos. Era uma disciplina técnica, era no sétimo período de engenharia de produção da Univix em Vitória.

Eu estava na época também trabalhando numa empresa prestadora de serviço pra Prefeitura municipal de Vitória, chamada Ativa Engenharia, era responsável pela manutenção da iluminação pública de Vitória, trabalhei 3 meses assim que eu formei. Essa semana da formatura foi muito intensa, né. Na verdade, na terça feira antes da colação que foi na quinta, eu já estava trabalhando na Ativa Engenharia, coleí grau na quinta, na sexta comecei dá aula na Univix. Eu já coleí grau com a carteira de trabalho assinada.

Na Ativa eu era o engenheiro responsável para acompanhar a manutenção, projeto de eficiência energética, trocar luminárias antigas por luminárias mais eficientes né, conseguisse iluminar a mesma coisa com lâmpadas de potência menor... coordenar leilão de sucatas, de postes, de reatores, enfim, dessa coisa toda. Foi bem legal a experiência durante 3 meses e nesse período eu conciliei as aulas no curso de engenharia. O primeiro conteúdo a ser trabalhado foi iluminação, projeto de iluminação e eu tava trabalhando com iluminação, então foi assim, um doce deleite!

Trabalhar essa disciplina, começar com ela assim, quando eu tive oportunidade de levar catálogos, lâmpadas, reatores pros alunos pegarem, vê como é que é, ensinei eles a fazer os cálculos e fazer projetos enfim.

No final de quatro meses, os alunos que antes eram tidos como alunos mais rebeldes da Universidade, eu e o outro professor que estávamos trabalhando juntos né, assumimos a disciplina no lugar de um outro professor engenheiro de carreira da Escelsa que não agradou didaticamente a turma, a turma alegou que não tava conseguindo aprender nada com ele, era um cara que eles reconheciam que sabia muito, mas não conseguia passar, não tinha uma didática legal. Olha só! A questão que tem tudo a ver com o que a gente tá falando!

Comigo a experiência deu muito certo porque, como eu disse tinha um outro professor comigo na disciplina. Esse professor ele era o professor de Instalações elétricas da Escola Técnica de Vitória há 20 anos. Ele dava aula dessa disciplina a 20 anos na Escola Técnica no curso técnico. Eu aprendi muito com ele, e toda semana na véspera da aula eu ia na casa dele, ficávamos lá de 8 até às 10 da noite preparando o que que a gente ia, o que que eu ia trabalhar no dia seguinte com a turma.

Então, ele me ensinou o beabá do ensinar pra essa turma, me mostrou o caminho das pedras né. E eu já sabia em que que o outro professor tinha “pecado”, os alunos alegaram que ele não dava material, xerox, coisas pra eles estudarem. E geramos muito material, eu chegava todo dia lá mais cedo antes da aula, ia pra xérox lá e dizia: imprime essas apostilas aqui pra mim, esse material aqui, a faculdade pagava tudo né. Chegava na sala de aula pros alunos e toma aqui o material, conteúdo materializado por escrito não vai faltar. Então esse problema eu não vou ter, já sei que o outro teve esse problema.

Depois de quatro meses Elias, os alunos vieram me agradecer, dizendo que já tinham aprendido, uns já tavam trabalhando em canteiros de construção civil né, e tinham se colocado a disposição do chefe pra fazer a, o projeto da instalação elétrica do canteiro de obra. –E aí você sabe fazer, –Tô aprendendo né. Aí ele fez, depois o chefe disse –Tá de parabéns, é isso aí mesmo, e assim, era o reconhecimento de que de fato as coisas tinham... os objetivos haviam sido alcançados, superados muitas vezes né.

Alguns alunos tiveram que ficar reprovados infelizmente, mas a grande maioria teve um bom aproveitamento. E eu fiquei assim, sabe com aquele gostinho de quero mais! Uma satisfação que não tem, não tinha tamanho né. Eu fiquei muito feliz com aquele resultado, daquele trabalho realizado e daquele resultado. Aquilo alí me deu brilho nos olhos, muito bom!

Por outro lado, na Prefeitura o negócio não tava indo muito bem não. Era ano de eleição, ano político, comecei a sofrer assédio moral, pra ter que fazer panfletagem na rua pra apoiar um certo candidato. E aquilo alí me deixou muito revoltado né, e eu disse que não faria, não era contra quem quisesse fazer, mas eu gostaria de ter liberdade, porque minha liberdade é um direito pra ser respeitado, não sou obrigado a fazer essas coisas, não tava nas minhas obrigações.

Eu tava ali pela minha competência técnica, não por troca de favor de ninguém. Mas o assédio foi ficando cada vez mais forte até que apareceu uma oportunidade pra eu mudar de empresa e ir pra uma empresa em São Paulo, nesse meio tempo o curso lá, os 4 meses tavam acabando, coincidiu tudo, acabou o semestre, os alunos deram aquele reconhecimento, [...] o diretor mandou me chamar, falou que tinha escutado muito bem a meu respeito, que eles iam abrir um curso de engenharia elétrica, perguntou se eu tinha mestrado, se eu tinha interesse de fazer e que ele ficou feliz assim com...com o meu trabalho, satisfeito e disse assim: Sê leva jeito! E aquilo alí rapaz pra mim foi...eu fico até emocionado (lágrimas).

Fez outros cursos de qualificações?

Eu sempre fui um aluno muito esforçado, sempre fui um aluno muito estudioso, [...] sempre desde pequeno estive entre os melhores alunos da turma e na engenharia fui muito esforçado, tive muita dificuldade e quando eu formei Elias, eu disse que eu precisava colocar aquele conhecimento em campo, em prática. Isso tava me sufocando, eu estudei muito, eu sabia muito, muita coisa e se eu não aplicasse aquilo alí eu teria uma congestão e que eu não queria ver um caderno mais tão cedo! Então, u tava saturado, depois de 7 anos de graduação em engenharia, depois de 4 anos de Escola Técnica, nós tínhamos greve ano sim, ano não. No que tinha eleição, foi nos 2 mandatos de FHC né. Então todo ano que tinha eleição, fosse federal, fosse local, tinha greve, já tava quase no calendário. Mas não foi só por isso não, a

greve atrasou 6 meses. Um ano eu perdi por conta de mudança de currículo, o PPC da engenharia mudou, houve uma atualização, uma reformulação da grade curricular e eles nos deram optar: ficar com o currículo antigo ou no currículo novo, quem optou pelo em fazer a migração do currículo antigo pro novo atrasou um pouco a formatura. Então só nessa brincadeira aí eu perdi 1 ano e meio, eu tive muitas reprovações, mas não foram elas que atrasaram formatura não.

Então quando eu entrei no mercado de trabalho eu não queria mexer com especialização não. Fiz vários cursos pela empresa que atuei por quase 5 anos, mas todos voltados muito pras necessidades imediatas da empresa né: ISO 9001, técnicas de compras, negociação, gestão da qualidade, empreendedorismo, PRONATEC, foram os cursos que eu fiz durante os 5 anos que eu tive lá. Agora na área de especialização em si não, porque o trabalho não dá muita margem pra fazer outras coisas não, ele me absorvia muito.

Depois que eu saí, pedi conta na empresa, que eu voltei pra Muqui pra viver meu período sabático, é... me envolvi com outras coisas, mas não queria mexer...até então aquela questão da docência ficou adormecida em função do trabalho que eu tava exercendo lá. Porque no caso da minha experiência na Univix que o diretor me elogiou, disse que eu levava jeito, mas me disse que não tinha uma disciplina pra me ofertar no semestre seguinte pra me segurar lá, mas que eu voltasse lá em dezembro que eles iriam me contratar pra fazer parte do corpo docente do curso de engenharia elétrica.

Só que nesse meio tempo ainda em junho/julho eu saí da Prefeitura e entrei numa empresa que me mandou pra São Paulo, aí nessa empresa de Aracruz né, que tava fazendo uma obra em São Paulo, me contratou pra ir pra lá como engenheiro de planejamento, aí eu fiquei 4 anos e meio nessa empresa. Em São Paulo eu fiquei um ano e meio, depois voltei pra Aracruz novamente.

Então eu não fiz nenhuma especialização, fui pra Muqui acompanhando meu pai na roça. Fiz outros cursos ligados a atividade empreendedora rural, gestão, enfim, bem ligada ao campo, curso de novas lideranças rurais, fiz projetos elétricos, cursos bacanas também, mas não na área de docência.

Em que circunstância se deu seu ingresso na carreira do magistério?

E por fim aquela coisa que eu tive nos 4 meses de docência lá na Univix, nos 4 anos e meio que eu trabalhei em outra empresa eu nunca tive: aquele sentimento de realização de satisfação de ter os olhos brilhando, isso eu não consegui conquista nesse outro trabalho, foi por isso que eu saí. Saí sem saber o que ia fazer, mas com aquela coisinha...eu acho que dá aula é o caminho! Eu sou filho de pai e mãe professor. Essa foi, vamos dizer assim, aquela centelha, sabe, esse gostinho foi ali dando aula no curso de engenharia de produção civil. Meu pai era professor de matemática, minha mãe de português e francês, educação física e música também. Só que eu cresci ouvindo minha mãe falar assim: meu filho, quando você crescer não seja professor, professor ganha mal, professor não é valorizado, professor não é respeitado mais hoje em dia. Não seja professor. Eu cresci ouvindo isso Elias! E eu fiz de tudo pra não ser professor depois que eu me formei, fui pra área né, iniciativa privada, fui trabalhar de engenheiro, mas eu não tava feliz rapaz, não teve jeito, aí eu voltei, fiquei lá, depois resolvi, experimentei dá aula de novo.

Nesse meio tempo meu irmão já estava dando aula na cooperativa de Muqui, de matemática. Aí ele tava envolvido com o doutorado dele, terminando o doutorado e ele precisava que eu cobrisse algumas aulas dele lá. Aí eu comecei a cobrir algumas aulas de matemática dele na cooperativa de Muqui, aulas pros 1º, 2º e 3º anos do ensino médio. Depois por fim ele disse: rapaz, assume minhas aulas aí que eu não tô dando conta não, preciso me dedicar, senão não vou conseguir terminar o doutorado não. Aí eu peguei as aulas dele. Foram seis meses, oito meses mais ou menos que eu trabalhei ali dando aula pra essas três turmas. Foi uma enorme decepção pra mim, foi péssimo! Foi o oposto daquela primeira experiência que eu havia tido. Aí eu cheguei à conclusão de que o meu negócio com a docência tinha que ser na área técnica, não era trabalhar com aluno regular de curso normal não.

Eu dei aula pra aluno que não queria aprender e isso... me fez muito mal. Eu disse: não é isso que eu quero não. Aí eu falei assim, eu vou dar aula no curso técnico em Cachoeiro, técnico particular, qualquer coisa, eu vou procurar isso aí. Nesse meio tempo apareceu o edital do Ifes pra dá aula aqui, [...] foi em 2010.

Aí no início de 2010 abriu o edital, eu fiz e... não estudei. Peguei um monte de livro pra estudar, uma caixa cheia de livros. O escopo do edital era praticamente a ementa toda do curso de engenharia elétrica, eu tinha 20 dias pra estudar. Se eu

começar a vê isso aqui eu vou surtar, porque não vai dar tempo de vê tudo. E eu falei assim: eu sempre fui bom aluno, sempre estudei pra caramba. Pensei, o que eu sei eu sei, o que eu não sei não sei. O que eu sei eu sei pô né, e vim fazer prova com aquilo que eu sabia. Dormi cedo na véspera, tomei um bom café da manhã antes de vir pra cá e vim de cuca fresca.

Vim e fiz a prova Elias, eu começava a ler o enunciado...rapaz, essa aqui eu sei fazer, essa aqui també. Eram questões muito parecidas com as questões lá da Escola Técnica, eu fechava o olho, eu lembrava do professor escrevendo no quadro. Falei, não é possível, terminei a prova rindo.

Enquanto os outros tavam lá se descabelando, eu terminei a prova rindo. Disse assim: acho que dá, não vou cantar vitória antes da hora. Quando chegou no final de semana, quando saiu o resultado do edital, eu passei em primeiro lugar na primeira etapa. Aí eram duas vagas né, e passaram 3 pra segunda etapa, eu e (cita dois colegas pelo nome). R... era o único que tinha mestrado, T... tinha especialização. R... estava trabalhando na Cimef, que mandou ele lá pra Bahia, [...] ele não apareceu pra fazer a segunda etapa. Se ele viesse eu tinha ficado de fora. [...] Aí resultado, era 2 vagas e 2 candidatos só. Aí eu falei: T..., a gente só pode perder pra nós mesmo. Aí perguntei: aí rapaz você não quer me ajudar não? Preparar a aula, eu te ajudo a preparar a sua. Sê vai pra onde, sê é de onde, sê é de Vitória, sê vai pra Vitória pra depois voltar pra fazer a prova? Quer dormir lá em casa não? Nem conhecia ele. –Ah, tá bom. Chegou lá rapaz, ele me ajudou a preparar minha aula, eu ajudei ele a preparar a dele. [...] O material que eu precisava pra apresentar o tema, eu já sabia e ele tinha a aula preparada, foi só fazer os ajustes. Vim, fiz a prova didática, passei em primeiro lugar, ele que já era professor substituto lá em Vitória ficou em segundo. [...] Então eu acho que o diretor da Univix tinha razão quando disse que eu tinha jeito pra coisa, eu mandei bem! Ai em 2010 eu entrei aqui com brilho nos olhos pra trabalhar, com a certeza de que eu... ééé... aqui era o meu lugar, porque lá no passado dando aula pro curso técnico, numa matéria técnica eu havia sido muito feliz, já tinha experimentado dá aula no ensino normal e não fui (feliz).

Eu tinha certeza que eu seria feliz aqui trabalhando, como ex aluno de eletrotécnica da instituição, hoje professor de elétrica na instituição, é... me sinto realizado, feliz trabalhando aqui.

Suas experiências anteriores na área técnica, como engenheiro trouxe alguma contribuição para seu trabalho docente?

Sim, sim. Olha, todas as experiências profissionais que eu tive antes de me tornar professor no Ifes, elas agregam quando eu vou dar aula, quando eu preciso citar um exemplo. O aluno pergunta –Professor, isso aqui usa onde?

Digamos assim, eu tenho uma visão de como é o mundo da indústria lá fora, o curso aqui é pra formar técnicos de manutenção industrial, pra trabalhar na indústria, [...] o foco principal é esse. E quando você pega os alunos, especialmente do integrado que não tem vivência nenhuma de indústria, não tem noção do que é o mundo industrial, essas vivências que eu tive, certamente enriquece as minhas aulas com as experiências que eu conto pra eles: situações, trabalhos, projetos que a gente desenvolveu, situações de perigo, risco de vida, acidentes de trabalho que a gente via no dia a dia. A dimensão das coisas, eu trabalhava numa estrutura, numa torre de 50 m, numa caldeira com vários andares, com vários instrumentos, vários motores, tubulação com vários níveis de pressão.

Eu trabalhei muito na área de papel celulose e mineração na Vale do Rio Doce e nas indústrias papeleras em geral, de e papel tanto no Estado quanto fora do Estado. Então pra área nossa, pra atuação dos nossos técnicos aqui, posso dizer que consigo enxergar onde ele pode atuar e como ele pode atuar com aquilo que a gente trabalhou aqui, eu passo essa importância pra eles [...] um exemplo é o EPI, eles não têm consciência do quanto eles vão ser cobrados no chão de fábrica, eles vão ser obrigados.

Então quando eles entram no laboratório e colocam os óculos no pescoço porque está tudo desligado, eu falo rapaz bota os óculos, ele tem que ficar protegendo seu olho [...] o EPI é usado de acordo com o grau de risco do lugar, você não sabe se tá ligado ou desligado o equipamento. Sabe, isso é da vivência que eu tive, eu não vi isso em nenhum curso. Então isso traz, agrega sim qualidade pras minhas aulas.

Dos cursos anteriores ao Ifes algum estava vinculado ou contribuíram com seu trabalho docente?

Sim, o próprio EMPRETEC, um seminário de empreendedorismo que foi muito bacana né, que o SEBRAE oferece e a empresa pagou pra mim na época. E empreendedorismo faz parte do trabalho docente, eu fui um dos primeiros agentes de inovação do campus, participei da implantação do Núcleo da Encubadora do campus e fui coordenador da Encubadora durante muito tempo.

Isso na verdade começou lá na graduação em engenharia elétrica, na primeira vez que se ofertou empreendedorismo na engenharia elétrica da Ufes eu fui aluno da primeira turma, fiz a matéria optativa de empreendedorismo, depois fiz esse EMPRETEC, depois quando vim pra cá me chamaram pra me envolver com essa parte de empreendedorismo. Então, assim, talvez não esteja relacionado diretamente com o conteúdo das disciplinas que eu trabalho no curso, mas está relacionado sim com a minha atuação como servidor do campus, numa atividade, num projeto de interesse institucional.

Entre esses cursos que fez, tem algum diretamente ligado a educação ou a área pedagógica? Que tipo de formação foi?

Eu entrei aqui sabendo que em algum momento eu teria que fazer uma complementação pedagógica, porque no edital tinha alguma coisa assim. A instituição depois de muitos anos ofereceu isso aí. Ou melhor, primeiro cobrou né. Ofereceu, mas eu não pude fazer e aí eu tive que correr atrás pra tentar fazer.

E aí nas minhas férias em janeiro eu me inscrevi para uma pós-graduação, uma especialização em PROEJA, lá em Vitória [...] eu resolveria meu problema nas férias. Assisti todas as aulas, só que eu tinha que fazer uma carga horária que não era presencial, era remoto, tinha uns trabalhos que a gente tinha que fazer e eu não consegui fazer esses trabalhos depois, não entreguei esses trabalhos, [...] não recebi o certificado, mas aprendi, foi uma experiência muito bacana que de vez em quando eu cito. Por exemplo, lá nesse curso tinha uma menina, uma aluna que vivia dormindo na aula, dormia mesmo de babar.

Toda vez que tinha que fazer trabalho em grupo, ela queria ser do meu grupo. Eu era o único que era professor do IFES, os outros todos era DT (Designação Temporária) do Estado. Então pra eles eu era o bambambam, eu era o destaque da turma por ser servidor federal, eles diziam: ah, você tá em outro patamar. E essa

menina queria sempre entrar no meu grupo, isso me deixava, pô... essa menina não faz nada, dorme, não presta atenção em nada e ainda quer pegar carona no trabalho da gente...esse troço não tá certo, aí no último dia o professor tava falando sobre Paulo Freire, sobre a questão das vivências, os saberes anteriores e fez uma dinâmica lá pra gente resgatar né, um pouco da história da vida da gente, o que a gente gostava de fazer quando era criança.

Aí cada um foi contando, quando chegava na vez dessa moça ela dizia: eu não tenho nada de bom pra contar não! Não falava nada não. Quando chegava nela de novo ela dizia: eu não tenho nada com a vida de vocês, eu não tenho nada de bom pra contar não. –Rapaz, essa mulher é travada né. Aí tinha uma coroa lá, ela foi a penúltima a contar, ela também não tava muito a vontade pra falar não, até que ela sentiu mais à vontade...ela falou que a vida dela tinha sido muito difícil, o marido era muito violento com ela, ela apanhava dele, enfim, uma vida de sofrimento e de superação. Depois disso aí só ficou faltando a moça lá.

A galera falou: pô só falta você, são quase 4 horas da tarde, depois a gente não vai mais se vê, agente vai tomar um cafezinho depois vai embora. Ela disse: então tá, já que todo mundo falou aí, então vou falar, mas vou logo adiantando, a minha vida não tem nada de bom. Pra começo de conversa a minha família só tem matador. Aí a galera estatelou os olhos. Ela disse: é uai, e pegou o celular e começou a mostrar as fotos dela com os irmãos dela com metralhadora na mão, com revólver pistola e que na casa dela ninguém dormia porque a qualquer momento podia chegar um lá e matar todo mundo né e que o único lugar que ela conseguia dormir era ali. Que ela era a única que tava tentando romper com esse ciclo vicioso, porque na família dela só tinha matador, meu irmão, tio, todo mundo matador profissional, matador de aluguel. Aí eu comecei um...rapaz! Como é que são as coisas, aí você olha com olhar de compaixão, você se coloca no lugar do outro. Antes eu ficava com raiva –a mulher não participa, a mulher dorme. Mas como que eu ia imaginar que a mulher não dormia em casa, não tinha condições de dormir. A gente aprende com isso! Isso não tem preço! Isso me ensinou muito no meu relacionamento com meus alunos.

Quando eu vejo um aluno que muitas vezes não tá correspondendo com o comportamento e tal, eu penso: o que será que esse cara tá passando em casa? Eu

me lembro disso, mas eu não tinha isso, foi a formação (pedagógica) que me deu. Uma reflexão sobre o trabalho de Paulo Freire que veio isso. Não tenho a certificação? Não tenho, mas o aprendizado veio.

Essa foi a primeira especialização, a segunda eu comecei a fazer aqui na escola junto com os colegas, oferecidas pelo próprio IFES. Só que foi num período também que eu tava envolvido com muitas demandas, também não consegui concluir.

Eu tava como coordenador de extensão, tava envolvido com a Incubadora. Virei coordenador da Incubadora, coordenador de extensão e ainda dando 17 aulas por semana, com disciplinas novas entendeu, turmas grandes. Ééé... eu não tinha cabeça pra fazer. Eu fiz porque foi sorteado, e se não fizesse eu fiquei com medo de ser penalizado depois. Eu me escrevi, mas eu não tinha condições nenhuma de abraçar isso aí e o fato é que depois eu fiquei doente mesmo de não conseguir fazer nada direito né, a ponto de pedir pra sair da coordenação de extensão. Eu não estava tendo condições de preencher meus diários, de aplicar prova, de corrigir prova, de tanta coisa que eu tava envolvido, então eu não ia conseguir terminar essa especialização por causa disso. Foi logo depois que eu voltei do mestrado, em 2018 ou 2019 porque voltei do mestrado em 2017.

Meu mestrado foi em produção vegetal, eu queria fazer alguma coisa que pudesse economizar água, tava no auge da seca. Então eu comecei essa especialização e fiz mais ou menos 40%. O motivo que comecei a fazer foi a cobrança institucional, devido a questão legal. Essa cobrança institucional foi o motivo mais forte, mas eu não vejo isso com maus olhos, eu me dispus a aprender com vontade de aprender. Mas eu sei que isso...essa formação ela contribui para o melhor desenvolvimento, melhor realização do trabalho docente. Um olhar mais humano, empático, mais compreensivo em relação as dificuldades que as vezes o aluno tem na sala de aula, de se comportar. Eu tenho alunos que dorme na sala e antes eu zangava, hoje eu tenho dificuldade de brigar com eles por causa disso cara!

Se essa formação pedagógica não fosse uma exigência você faria?

Elias eu vou ser sincero: dificilmente eu faria. Vou ser pragmático, dificilmente eu faria. Sei que ela agrega, mas a gente acaba se envolvendo com tanta coisa.

|Nesse meio tempo eu fui também diretor sindical, fui representante do campus na diretoria do sindicato.

Você é mais engenheiro ou mais professor hoje?

Olha, essa pergunta é muito interessante. Hoje eu sou mais professor do que engenheiro. Mas houve um ponto de inflexão aí, quando eu entre eu era muito mais engenheiro do que professor. Tanto é que quando me perguntavam pela minha profissão eu dizia: sou engenheiro, atuo como professor.

Gosta de ser chamado professor?

Sim. Tenho orgulho de ser chamado de professor, não só gosto! De engenheiro também (rs), tenho orgulho dessas conquistas.

Em sua opinião, os conhecimentos pedagógicos são importantes para o professor, ou basta que ele tenha bom domínio do seu conteúdo técnico?

Acho que faz parte da formação do professor, isso aí é importante sim. A gente saber de onde vem as linhas né de ensino, escola nova, escola clássica, as teorias do ensino. Isso aí a gente praticava sem saber, ia pelo sentimento. Mas uma coisa que eu acho que falta nessas formações aí é a questão da fisiologia da memória, dinâmica da memória. O aprendizado também envolve memorização.

A pessoa pode ter juma boa capacidade cognitiva, entende perfeitamente tudo que você tá falando, mas se ela tiver dificuldade de memorização, ela não consegue reter aquilo que ela entende durante um bom tempo as coisas não fluem, o aprendizado não flui, fica estagnado, você fica batendo na mesma tecla toda vida, no sentido de que existe uma curva de retenção de conhecimento em função do tempo, isso é fisiológico e já tá comprovado que o ponto máximo é depois de 12 horas. Você teve contato com uma coisa nova hoje, um conteúdo novo hoje, daqui há 12 horas se você revisar aquilo ali você praticamente não vai esquecer mais aquilo. Isso é fisiológico, e isso é pouco ou não é explorado nessas formações. Então por exemplo a gente trabalha com aluno que a gente sabe que [...] trabalha o dia todo, vem pra cá estudar de noite, chega em casa às vezes onze horas ou meia noite, no outro dia tem que acordar quatro horas da manhã pra pegar no serviço às sete.

Esse cara tem condições de estudar em casa? Casado, tem filho esposa, o pai e a mãe mora junto, não sei o quê. Final de semana ele vai pegar pra estudar? Difícil, ele pode pegar uma disciplina, duas. Ele tem 5 ou 6, e as outras como é que fica? Então, sê ensina uma coisa pra ele hoje, se passar uma semana sem ele ter contato denovo, quando chegar na semana seguinte apagou, não tem mais nada. Isso é fisiológico. É uma coisa que precisa ser repensado e aproveitado, tirar melhor proveito disso aí.

Se não tem uma formação no magistério, o que te faz se sentir professor?

Tem documento que fala que o engenheiro pode atuar como professor; tem o fato histórico de que os meus professores na Escola Técnica do curso de eletrotécnica que me ensinaram muito do que eu aprendi também não tinham e eu aprendi com eles.

Eu sou fruto da escola tecnicista onde os professores eram engenheiros, técnicos, usavam apostilas e eu me dei muito bem com essa metodologia, eu estudava muito as apostilas, prestava muita atenção na sala de aula, perguntava, tirava dúvidas, o professor sabia esclarecer e resolver minhas dúvidas, eram aulas participativas. Então, pro meu perfil caiu como uma luva. Agora eu não sou a regra, eu sou uma amostra da população e tenho consciência disso.

Eu sou autodidata, eu tenho desenvoltura pra estudar sozinho. Mas hoje, a realidade dos alunos que a gente pega muitas vezes, principalmente do noturno, eles não têm cultura, não tem disciplina, não sabem estudar sozinhos. Não tem condições como eu já falei, de estudar sozinho. Esse é o meu desafio: alcançar esse público que não tem o meu perfil

Já se deparou com situações em que você fala, repete e o menino não entende?

Sim, recentemente, ou hoje mesmo eu vivi isso. Eu tenho um aluno que é deficiente visual, quase cego, tem só 10% ou 20% de visão. Eu estava trabalhando uma metodologia didática com ele que eu percebi que não estava sendo profícua, não tava alcançando os objetivos. Tivemos uma reunião com o NAPNE da escola

semana passada que me motivou a buscar novas formas, novas estratégias pedagógicas de lidar com ele.

E hoje foi o primeiro dia que eu fiz isso com ele no atendimento individualizado. Levei ele pro laboratório e falei assim: bom, bota a mão nisso aqui, sente isso. Sabe o que que é isso? E assim peça por peça, peguei o motor fechado, mandei tatear o motor todo. Já outros motores abertos que outros alunos tinham aberto. Peguei as partes do motor igual aquele que tava fechado e ele foi tateando. Fiz isso com todas as partes. [...] Peguei o transformador, a mesma coisa, falei faz parte por parte. Peguei um fio esmaltado e botei na mão dele, tá aqui óh, sente o fio, faz uma espira com esse fio. Agora faz uma bobina com esse fio.

O pedagogo e o psicólogo te mostraram alguns fundamentos teóricos pra essa prática, então por que outra forma de compartilhar o ensino poderia ajudar o aluno deficiente visual a compreender o conteúdo?

Na verdade, eu gosto muito da experiência né. Fiquei sabendo aí, que botaram ele pra fazer uma solda, pelo ouvido ele sabia a distância do eletrodo, ensinaram ele isso aí. Então se botaram o cara pra soldar, esse cara pode desmontar o motor! (sem saber ele usou a prática fundamentada em vigotski).

Entre os seus materiais e propósitos de leitura, se encontra algo relacionado a área de educação?

Olha, esse é um ano eleitoral né. Então dedico sim uma parte do meu tempo pra acompanhamento da situação política do país por meio de jornais, sites na internet, dedico tempo por exemplo recentemente tenho ido a biblioteca da escola pra pegar livros pra fazer uma revisão dos fundamentos da eletricidade, porque as vezes a gente fica muito tempo sem contato [...], aquelas coisas mais elementares, sinto as vezes necessidade de recapitular até pra trabalhar, pra esclarecer dúvidas de alunos que durante esses dois anos de pandemia ficaram acumuladas. A demanda aí foi muito grande. Então eu tenho tirado aí pelo menos meio período por semana pra ir à biblioteca pegar os livros e fazer uma revisão, uma releitura e até uma redescoberta do nosso acervo bibliográfico. Continuo gostando de cafeicultura [...] então é um conhecimento que me agrada.

No seu entendimento, quais são os principais entraves para que o professor do Ifes participe de cursos de qualificação?

Eu posso dizer, com certeza absoluta, vamos dizer assim um aspecto: recurso financeiro, hoje a instituição tá passando por dificuldades financeiras. Então você não tem recurso pra participar de um congresso, um evento técnico na área, ou um curso de capacitação, igual eu fiz lá em 2018, eu fui até Jaraguá do Sul na WEG, fiz um curso de Inversor, passei uma semana lá, hoje eu acredito que a dificuldade maior seria financeira.

A instituição não dispõe de recursos financeiros para bancar um curso desse pra mim. O curso é gratuito, mas tem viagens, hospedagens, diárias. Acho que não tem recurso na instituição pra isso hoje. Com relação a burocracia, eu posso dizer que só ouço falar, eu ainda não vivi isso, porque quando eu saí pro mestrado em 2015 os protocolos eram diferentes de hoje. Hoje existe um edital que você tem que participar, você deve ter participado. Eu não sei como que é, quais são os trâmites. Se isso tem contribuído de forma positiva ou negativa, boa ou não, se isso veio ajudar ou atrapalhar a nossa saída pra qualificação, pra pedir um afastamento ou coisa do tipo.

Eu não vejo muita facilidade, muito incentivo da parte também do atual governo federal, boa vontade pra querer que o servidor saia pra se qualificar. Pelo contrário, tá sofrendo corte do orçamento, o da educação tem sido cada vez maior, cada mês que passa ele cortou não sei quantos milhões da educação. A impressão que fica, falo de impressão porque eu não participei em nenhum desses processos. É que estão dificultando cada vez mais as coisas pra o servidor crescer na sua carreira, seguir a sua carreira. [...] Mesmo que a direção geral apoie, mesmo que a reitoria apoie, tem coisas as vezes que vem lá de Brasília e não tem como fazer muito se o orçamento está estrangulado. Por exemplo, u quero fazer doutorado. Mas a impressão que eu tenho é que pra mim fazer o doutorado eu tenho que planejar com muito mais antecedência e sem ter certeza de que vou conseguir o afastamento por exemplo. O mestrado já demorou 6 meses pra poder sair. Meu primeiro semestre do mestrado eu fiz trabalhando aqui, eu tinha que tá lá e aqui ao mesmo tempo, tinha que

dar aula de manhã e de tarde, pegar a estrada, ir parar lá em Campos e a noite voltar pro outro dia dá aula aqui de novo.

Sobre a dedicação exclusiva, acha que ela nos priva do contato ou experiência com a indústria?

Eu sinto falta disso. Teria (vantagem) vamos dizer hoje se a remuneração fosse maior, sabe. Eu acho que a exclusividade, que o financiamento da exclusividade tá muito curto, mas sem ela fica muito pior. Existe uma desvalorização do profissional da educação no meu ponto de vista.

E o que a gente houve falar também é de que apesar de institucionalmente haver possibilidade legal de você atuar esporadicamente, pontualmente algumas horas por ano em atividades relacionadas a sua atividade docente desde que isso não prejudique o seu trabalho aqui, na prática isso não funciona, isso acaba engessando as coisas, por outro lado acaba também inibindo excessos né, mas os excessos deveriam ser tratados pontualmente, não como regra.

Eu gostaria por exemplo de tá eventualmente fazendo um projeto elétrico, tá acompanhando uma obra, tá prestando uma consultoria pra alguma empresa, conhecer a realidade da empresa. Eu sinto falta, eu sei que é importante, eu busco compensar isso por meio de redes de relacionamentos, [...] eu provoquei, eu corro atrás.

ENTREVISTADO Nº 08 – Tomé

Data: 13 de julho 2022

Horário: 13: 00 horas

Total de duração da gravação: 48 min 27

Qual a sua área de formação?

A minha formação é... fiz engenharia mecânica né, tenho especialização em docência do ensino superior e mestrado em engenharia de ciências de materiais na área de soldagem né, soldagem mag. Não tenho formação técnica, atuei vários meses no Ifes aqui desde quando me formei engenheiro eu comecei a atuar como pro-

fessor do curso técnico, mas não tenho uma formação a nível técnico. Tenho experiência profissional na área que é mais voltada para o nível técnico que engenharia.

Entrei no Ifes em 2016.

Você teve alguma experiência anterior ao trabalho docente.

Então, foi um período...eu trabalhei em vários locais ao mesmo tempo. Acabei trabalhando... quando me formei eu atuei no curso de instrumentação, bati de cara na... setor de controle de qualidade, metrologia. Depois acabei indo trabalhar num curso de tutoria a distância. Um curso de técnico em mecânica a distância, aos sábados eles estudavam, tirava as dúvidas, depois eles faziam uma avaliação.

Atuei mais na área e docência né, acabei trabalhando também em outros projetos de engenharia, um projeto na área de ar-condicionado em um hospital, trabalhei na parte de estruturas né, que o CREA pegava muito em cima essa questão dos telhados galvanizados de estrutura metálica. E acabei trabalhando pra duas empresas nesse aspecto aí, gerava os projetos e as ART para instalação e produção.

Sai da engenharia e entrei trabalhando direto com o ensino, e junto com isso com isso acabou pintando algumas atividades no setor industrial com projetos, ART's, algumas consultorias, logo em seguida, um ano e meio de formado eu já comecei dá aula na graduação, fiz a minha especialização em docência. [...] depois da graduação acabei engrenando mais pra essa área de docência até chegar no IFES né.

Você fez algum curso de aperfeiçoamento na área técnica?

O que aconteceu, eu acabei trabalhando em vários locais né, teve uma época que eu cheguei a ter nove empregos, porque a gente vivia 2013 -2014, começou a ter uma recessão, então qualquer porta que abria, se tivesse um pequeno espaço eu colocava no meu horário de trabalho porque eu não sabia se eu ia tá num outro trabalho amanhã. Conto nove empregos porque eu assinava pra duas empresas, dava aula nas faculdades de Itaperuna e de Campos, eu era coordenador de um curso técnico em campos, só nesse curso técnico eu cheguei a ter vinte turmas administrando sozinho, sem ninguém pra ajudar, nem assistente, nem nada, dava aula em

Bom Jesus, era uma tutoria. Por fim três meses antes de entrar aqui eu peguei aulas no IFF de Campos, mas consegui passar no concurso aqui e vim pra cá.

Mas aí eu acabei fazendo o curso de especialização por necessidade, porque na escola, universidade que trabalhei não tinha quem dava aula de turbinas, aí eu acabei fazendo dois cursos de especialização: um em turbinas com um professor da Petrobrás e iz também um curso voltado pra área de projetos, o Sólid Works. Então logo assim que eu me formei eu fiz esses cursos porque precisava expandir a área, não sabia pra onde eu ir, a ideia era ir pra indústria de petróleo e gaz, mas as portas foram abrindo pra outro lado e eu tive que (inaudível).

Entre os cursos de aperfeiçoamento feitos antes de ingressar na carreira do magistério, algum deles se relaciona com o trabalho docente?

Só a pós (docência no ensino superior) porque era necessário pra trabalhar nas graduações. Iniciei Práticas Pedagógicas aqui, mas tive um problema familiar com minha mãe e tive que... não consegui conciliar mais. Eu só não fiz a parte final do curso que era o TCC né. Agora esse outro que eu tô fazendo também é mais voltado pra parte pedagógica do que pra parte técnica em sí. Fiz também dois cursos, o de mediador em EAD e o tutor em EAD e tô atuando como mediador em EAD agora no curso de mentoria, [...] esse que tá sendo oferecido aqui no IFES.

Agora tô fazendo outro, tô fazendo pelo Senai uma pós, tô caminhando, tô na metade do caminho. Estou fazendo um em Neurociência agora, é na área de educação também, mas pra entender o comportamento humano em função da aprendizagem.

Como se deu o seu ingresso no ensino, foi planejado?

Não. Eu falei, era o empurrão do petróleo e gaz, que era o que sonhava com alto salário e tal, mas também me realizar profissionalmente. Mas aí a minha esposa engravidou no último ano de faculdade né, a necessidade de sair da casa dos pais (inaudível), as coisas apertam e o que apareceu de oportunidade foi nos últimos dias da universidade apareceu lá uns colegas comentando que tinha uma escola precisando de professor pra dar aula de instrumentação e metrologia. Eu cheguei e fui lá na escola e falei: vocês estão precisando de professor, eu me formo na semana que

vêm? Eles falaram que precisava, se eu queria fazer uma aula teste né, pra poder...Eu falei, vocês querem que eu faço agora a de instrumentação, eu faço agora, vocês podem me falar o tema! Sabia nada de instrumentação! (rs). Mas aí o cara confiou no que eu falei e nem aula teste ele me pediu, acabou que ele disse: a semana que vêm você já pode vim, a turma é tal...e assim começou.

E daí foi quando eu...no curso de Bom Jesus foi o seguinte né. Uma semana depois fiquei sabendo que tinha um curso técnico em mecânica e que tava precisando de professor, cheguei lá eles estavam desesperados precisando de professor de mecânica, engenheiro mecânico pra dá aula, eu falei assim: sou eu, tô aqui. E assim engrenou, a partir dali, a sede da escola era em Campos, tive uma proposta pra trabalhar em Campos, foi quando eu virei coordenador. Comecei a trabalhar lá também e assim foram seguindo as coisas, fiz aquele curso da pós nesse período e fui pra graduação ministrar aula.

E vira e mexe, lá em Campos tem muitas empresas né, então sempre tinha uma empresa ou outra que muitos alunos passando pela gente e comentavam da gente dentro da empresa, aí algumas pessoas me procuravam, como eu tenho um pouco de conhecimento na área de bombas acabei prestando algumas consultorias lá. Acabei trabalhando um pouco como consultoria, mas não era nada de fazer RT era só laudos. O rapaz fazia o laudo, eu fazia uma revisão do laudo, assinava e devolvia.

De que maneira a formação pedagógica contribuiu na sua prática docente?

Na verdade, eu já fazia, só não sabia o nome da... o conceito né, o nome de como era aquilo que eu fazia. Eu já fazia, então eu acho que não agregou muito não, eu acabei trabalhando na mesma forma, mesmo tendo feito boa parte desse curso. Na verdade, eu agora entendo os conceitos das práticas pedagógicas que eu uso.

No curso de Práticas Pedagógicas, eu senti mais pedagogicamente o curso do que práticas mesmo de curso técnico. É um curso a distância, semipresencial praticamente, senti muito isso. O meio de atacar o aluno, sala de aula invertida, conceitos de como você planeja a sua aula né. Que eu acho o certo do curso porque é

uma complementação pedagógica né. Então tem que pegar mesmo a parte pedagógica que o professor às vezes bacharel não têm.

Considerando todo o seu processo formativo e suas experiências, você se sente mais engenheiro, ou mais professor?

Mais professor né, professor. Hoje não tem como, a gente tem mais preocupação em o aluno entender e aprender do que realmente resolver problemas. Acho que o problema é fazer o aluno entender (rs), traçar metas pra que ele aprenda da melhor forma possível.

Gosta de ser chamada de professor? (A Construção da identidade profissional) Gosto de ser chamado de... (pelo nome) na verdade, mas acaba que tem o costume né: ô professor, professor! Aí você olha espontaneamente.

A partir do momento que você passa a trabalhar a técnica, você perde muita coisa da engenharia, porque o nível dos alunos é bem inferior, principalmente o concomitante. Então a gente acaba baixando muito o nosso nível. A gente tem que tomar muito cuidado com isso! De vez em quando a gente tem que pegar um livro, dar uma olhada, porque senão a gente acaba simplesmente não sendo mais engenheiro, tendo o título, mas não é mais engenheiro.

Outra coisa que acaba o professor não se considerando mais engenheiro, é eu quando você é professor DE no Instituto Federal por exemplo, pra você fazer uma atividade extra, mesmo que não seja remunerada, você queira fazer uma atividade, você... é muito burocrático. As vezes uma pessoa te liga: eu tô precisando que faça um laudo, ou de um cálculo estrutural, alguma coisa na área de engenharia, você tem que solicitar a atividade esporádica, e isso demora de 15 a 20 dias pra liberar e olhe lá. Aí o cara que te ligou ele tá precisando do negócio pra ontem. Ele pede quando realmente precisa, alguém apertou ele, o CREA apertou ou ele precisa mesmo, aí você fica limitado também a isso. A escola de repente deveria abrir, no meu modo de pensar né, não pensando que o cara vai ganhar um dinheiro extra, mas sim pra ele tá na área, pra ele tá sabendo o que tá acontecendo (inaudível), hoje eu dou aula no curso técnico, amanhã o IFES pode precisar de mim no curso de engenharia. Acho que isso tinha que ser parte do nosso trabalho.

Eu só vejo vantagem como DE a estabilidade tanto financeira quanto do emprego. Financeira entre aspas né. No meu edital por exemplo só tinha pra DE, não tinha opção. Vou ser bem sincero se eu pudesse escolher na época eu tinha pegado 40 horas e mantida as empresas que eu trabalhava na área de engenharia.

Se você me perguntar o que está acontecendo no mercado de engenharia hoje eu só sei de revista, de notícia que a gente lê na internet, porque na revista a gente lê esses artigos, mas o que acontece mesmo no campo lá, acho que não só eu, mas todos os professores estão bem fora.

Em sua opinião, os conhecimentos pedagógicos são importantes para o professor, ou basta que ele tenha bom domínio do seu conteúdo técnico?

Eu acho que os dois, acho que os dois. Ele ter o domínio, mas não saber explorar isso pros alunos né, ele não vai conseguir... é aquela famosa história, nossa! Aquele professor é muito inteligente, mas ele não sabe passar pros alunos. E tem o contrário, tem o professor que não sabe muita coisa, não domina muito o assunto, mas ele sabe explorar a parte de passar pro aluno, afetividade com o menino, entender situação. Que as vezes o aluno nem presta muita atenção nessa... O ideal é que você tenha o cara que domine e que ao mesmo tempo saiba passar isso de uma forma mais simples pros alunos. Acho que os dois (conhecimentos) tem que caminhar juntos.

O que te faz se sentir preparado para ser professor?

O que me motiva a ser professor? Eu dei uma aula na sexta-feira passada... eu perguntei pros alunos assim: rapases, como é que vocês tão nas outras disciplinas? Eu tava sentindo que eles tavam com muita dificuldade na minha. – Não professor, agente tá bem, a questão é só a sua mesma! Aí eu falei assim: mas porque, vocês não estão conseguindo acompanhar? – Não professor, é que você tem a preocupação de ensinar a gente a parte técnica, não tá preocupado em fazer a gente ficar aqui, gostar, se tá preocupado que a gente aprenda. E quando você faz isso você passa muita coisa técnica que a gente não tem...no nosso dia a dia é difícil da gente entender. Esse tipo de coisa, acho que responde à pergunta que você fez. Ouvir isso do menino, ele falar que eu tô no caminho certo, por mais que o caminho

é diferente dos outros professores que são todos ótimos, essa visão, esse retorno que o aluno me dá falando isso é que eu entendo ser... me mostra que é bom ser professor.

Sente necessidade de adquirir algum conhecimento específico para melhorar seu desempenho na função docente? Quais?

Não na parte pedagógica, eu acho que falta mais atualização profissional na parte técnica. Que a parte pedagógica a gente adapta, no meu caso em função do grupo que eu tô trabalhando com ele. Tem grupo que vai conseguir andar e tem grupo que não vai conseguir andar muito bem, então, não tem uma receita, tem de ir adaptando pra atender o máximo de alunos possível daquela turma... (inaudível) tirando o máximo deles. Então acho que é... a questão de a gente ter uma formação melhor pra mostrar aquilo que a gente discutiu aqui né, estar se atualizando das coisas que estão acontecendo no mercado.

Entre os seus materiais e propósitos de leitura, se encontra algo relacionado a área de educação?

Eu tô mais voltado pra área técnica, pra ser sincero eu fico um pouco satisfeito com o que eu tenho da parte pedagógica, aí é eu que tô avaliando.... Eu busco mais na área técnica, como surgem muitas coisas, é uma coisa que não dá pra parar, na parte pedagógica surge muitas vezes mais nas partes conceituais.

Elias, isso (condições de atendimento ao aluno portador de necessidade especial) pra mim é revoltante, [...] acho que a gente deveria ter uma estrutura melhor. [...] O que acontece com o Diego, acho que ele é meio que enganado, porque a gente tem dois pontos: um é a inclusão, o outro é a formação. Aqui pelo que entendo, não tão preocupado com a inclusão, tão preocupado com a formação, tão preocupado com a nota, o que o professor vai passar pra ele. Eu acho que o importante não é a nota do Diego, o importante é se o Diego tá integrado com a turma [...] ele poderia tá enturmado com o pessoal. Essa não é a visão da inclusão. Uma coisa é inclusão, outra coisa é a formação. Precisa ter um planejamento pedagógico pra ele.

Aí você vai mandar uma mensagem pro NAPNE: como faz pra ele, nunca trabalhei, não tenho formação. Ninguém me deu respaldo, ninguém me deu orientação.

Orientação que deram foi por e-mail, mas eu não tenho como adaptar o que eles pedem pro Diego e pra e pra turma com aula junto. Como que eu vou botar um slide fonte 40, sendo que ele olha junto com outros alunos, fica uma aula didática pros outros alunos horríveis, por mais que atenda o Diego, é impossível, aí ninguém ti responde. Como que você faz um plano pedagógico supondo que ele vai aprender se você nunca trabalhou com ele?

No seu entendimento, quais são os principais entraves para que o professor do Ifes participe de cursos de qualificação?

Acho que as vezes falta um pouco mais de união, da coordenadoria numa conversa projetar o ano. A coordenadoria chamar o pessoal da mecânica – vamos sentar aqui, vamos fazer um projeto pra esse ano, vamos montar uma capacitação aqui, [...] vamos trazer alguém aqui pra dar um curso pra gente. Acho que ficou uma coisa muito individual. Aí vem uma verba pra coordenadoria pra fazer um curso e não tem pra 2 professores, tem pra 1. Aí quando ele volta tem que dá conta da disciplina, o cara se embanana todo com a disciplina e...

ENTREVISTADO Nº 09 – Zelote

Data: 14 de julho 2022

Horário: 18: 30 horas

Total de duração da gravação: 32 min 08

Fala-me um pouco sobre sua formação técnica

Eu fiz o ensino médio, na época chamado de segundo grau, aí depois eu fiz o cursinho, fiz o vestibular na UFES e entrei pra fazer graduação em engenharia elétrica. Eu não tive nenhuma formação técnica antes.

Me formei em Engenharia, mas antes de concluir o curso de engenharia, é... como eu fui monitor de diversas disciplinas e eu tinha uma necessidade financeira de ter uma renda, aí eu comecei dar aula no Estado. Antes não existia DT (Designação Temporária), eu fui contratado como celetista. Então nos dois últimos anos da minha graduação eu conciliei dando aula no Estado, na expectativa de formar e trabalhar somente com engenharia. Quando eu me formei eu trabalhei com engenharia

e reduzi a carga horária como professor celetista do Estado só pra noite. Então dar aula á noite era um complemento pra mim no início da carreira profissional.

Fez alguns Cursos complementares na área técnica?

Não, depois que eu me formei e comecei a trabalhar com engenharia eu fiquei dando aula como complemento de renda à noite com uma carga horária reduzida. Só que dentro de poucos meses houve uma mudança no país quando entrou o Collor (presidente Fernando Collor de Melo) ele fez um início de privatização e as indústrias... houve uma redução drástica da mão de obra, eu perdi o emprego de engenheiro. Tendo que formar, abrir uma empresa pra prestar o mesmo serviço. Aí com isso a renda caiu muito e eu aumentei a minha carga horária como professor do Estado, mas sem buscar nenhum tipo de formação técnica ou pedagógica, nada.

Circunstância do ingresso na carreira do magistério.

O meu propósito era...na verdade uma necessidade de ter uma renda maior e o convite feito pra suprir lá uma necessidade de um colega que estudava engenharia comigo que também já estava lá, ele me fez o convite e eu aceitei, mesmo sem ter experiência nenhuma de ter dado aula. Então, foi mesmo uma experiência que eu achava que ia durar pouco tempo, não tinha uma expectativa de ser docente, ser professor não fazia parte do meu propósito. Foi a necessidade mesmo de atender aquele convite por aquele período.

Eu me formei em dezembro de 1989 e comecei a dar aula como professor em 1988, então eu trabalhei dois anos porque eu achei que ia ficar só naquilo, que a partir de que formei no final de 1989 eu passei a trabalhar só de engenheiro e acabei conciliando aos pouquinhos na expectativa de que iria durar poucos meses, mas a conjuntura me levou a ter como renda principal esse que era o complemento. Não havia uma intenção velada de ser docente, até mesmo por uma questão de renda, a gente sabe como que a renda é baixa. Eu era solteiro e aquela renda não me supria bem.

Você fez alguns cursos voltado para a educação durante a carreira de magistério?

A partir do momento que eu fiquei no magistério, aí eu fui conciliando o trabalho de engenheiro que eram contratos, aí tinha flexibilidade, eu consegui então até é... em determinado momento sair do Estado (aulas) e dar aulas em escola particular que na época da década de 1990 tava surgindo muitos cursos técnicos formados em profissionalizantes: de informática, de eletrônica.

Então isso me dava uma renda, aí eu fui devagarinho fazendo meio a meio de engenharia e educação técnica, sempre profissional. Depois foi aumentando com graduação, aulas na engenharia, é... fui aos poucos buscando formação sempre técnica, nunca pedagógica.

A minha visão era que sempre precisava aprimorar a parte técnica, não tinha uma preocupação com a visão pedagógica, metodológica, nada disso. Isso vai acontecer mais a frente. Continuando com essa formação, chegou o momento que eu acabei largando de lado a engenharia e ficou apenas com pequenos trabalhos, é... esporádicos e de certa forma até informais nos serviços que eu prestava pra algumas empresas e eu me dediquei mais a formação... a trabalhar como docente e sempre em iniciativa privada. E aí eu busquei formação pedagógica também, fiz um curso pelo Senai, que eu passei a trabalhar no Senai com a formação técnica, além de fazer várias formações específicas da área técnica, eu fiz uma especialização em formação pedagógica profissional, que aí dá um trabalho numa visão metodológica, pedagógica.

Isso me levou a fazer uma especialização, uma pós-graduação em EPT no IFES. E ali abriu a minha visão pra buscar um mestrado em Educação Matemática e Ciências que culminou com uma maior formação profissional pedagógica em complemento.

Então, hoje eu tenho uma visão de formação pedagógica bem ampliada em relação a minha carreira no início da minha atuação como professor. E eu digo que nos últimos anos de 2014 a 2016 a formação pedagógica ela ampliou muito e contribuiu pra eu derrubar muitas resistências que eu tinha de mudança de metodologia..., de olhar o aluno mais pelo aspecto humano. |Eu era mais uma linha dura, passei a atuar mais com a linha mais humanizada, mudou o meu perfil. E acho que melhorou como professor, como docente de formação técnica. Até que eu consegui entrar no IFES, e isso tem refletido nas minhas aulas.

O que te motivou a fazer o curso de mestrado em educação?

Na verdade, a instituição (Senai) disponibilizou pra muitos professores, muitos não quiseram, eu me coloquei é... desejoso de fazer, sabendo que ia ser muito difícil porque era assuntos totalmente pedagógicos, foi muito puxado, achei muito difícil. É uma formação em um negócio que eu não tinha estudado jamais, sabia nada. Estudar os pensadores, as metodologias, a questão do ensino, tive que lê muito né. Achei muito mais difícil do que estudar assuntos técnicos. Mas consegui me formar e aquilo ali despertou pra eu buscar algo além da pós-graduação, consegui alcançar o mestrado.

Quais contribuições a formação pedagógica (especialização e mestrado) trouxe no seu trabalho como professor

A partir do momento que eu comecei a estudar educação profissional tecnológica, eu comecei a ver a minha necessidade de mudar algumas posturas e também algumas metodologias que eu utilizava já no Senai. Então, eu já não preparava mais uma prova é... da mesma forma, eu buscava dar aula de uma forma onde eu procurava verificar se o aluno estava acompanhando, não colocava mais as avaliações no sentido de ser uma avaliação muito quantitativa, mas passei a avaliar aspectos qualitativos.

Então, mudou a minha metodologia, me fez ser um professor com posturas novas e isso se refletiu ainda mais quando eu fiz o mestrado, que aí eu pude estudar correntes de ensino e metodologias que me fez refletir sobre posições e formas de abordagens que... que eram necessárias se mudar pra que eu pudesse dar... contribuir pra que o aluno é... tivesse uma formação cidadã, saísse mais preparado pro mundo do trabalho. Eu acho que isso mudou muito, hoje eu me sinto que eu dou uma contribuição maior para que o aluno saia mais preparado para o mundo do trabalho, não somente no aspecto técnico, mas no aspecto como cidadão, mais humanizado, no aspecto ético.

Então, tudo isso eu acho que houve uma grande contribuição, disciplinas que foram ministradas, momentos que era só provas objetivas, um grau de dificuldade querendo mesmo pegar o aluno, ninguém tirava 10, eu tinha uma mentalidade assim

que ninguém podia tirar 10. Então, as coisas mudaram nesse aspecto e é importante que passei a agir também, produzir dinâmicas novas que aprendi no mestrado, pro aluno ser mais participante da aula, apresentando seminários, debates, coisa que jamais eu pensei, e que pra mim não se aplicava a área técnica. Era mesmo a coisa mais de humanas e coisas ligadas mais a áreas sociais.

Você se sente mais engenheiro ou mais professor?

Eu me sinto ainda como engenheiro, porque é o que eu mais gosto, mas eu me sinto professor que é engenheiro, que ensina o conteúdo de engenharia, que tem o compromisso de ter uma postura de docente e não uma postura apenas de engenheiro, porque o engenheiro em si ele tá preocupado somente com a técnica né. O trabalho do engenheiro é exato, tem que ser desse jeito, feito dessa forma e nesse tempo. Quando você é um docente que se apropria desses conceitos, a gente entende que é possível fazer o que tem que ser feito, mas é possível ter uma flexibilidade no tempo, na metodologia e os resultados que vão ser obtidos vai formar um engenheiro, porque muitos deles vão ser engenheiros, jamais vão ser docentes, mas que sejam engenheiros com uma visão mais humanizada e até mesmo com características que são mais amplas do que as que eu pude ter quando me formei, uma linha que é a linha que vinha lá da década de 1980.

Gosta de ser chamado de professor, ou de engenheiro?

Pra mim, é... me chamar de professor e me chamar de engenheiro pra mim é uma honra. Tanto faz, um ou outro. Como professor eu me sinto...eu sinto uma honra de ser professor, tem orgulho de ser professor, ter essa oportunidade de ter um cargo docente, e não era o que eu tinha planejado, mas é aquilo que a vida me levou e eu achei que contribuiu muito como ser humano. Nunca deixei de ser engenheiro, mas passei a ser um engenheiro docente, ou docente engenheiro.

Em sua opinião, os conhecimentos pedagógicos são importantes para o professor, ou basta que ele tenha bom domínio do seu conteúdo técnico?

Eu acho que a gestão pedagógica agindo junto com o professor é extremamente importante porque dialoga com aquilo que é o aluno e o professor. Tem coi-

sas que o professor precisa se adequar, tem coisas que o aluno precisa ajustar e adequar, esse diálogo com o setor pedagógico é extremamente importante para que o processo de ensino e aprendizagem seja o melhor possível.

Não é simplesmente uma linha do pedagogo de ter que fazer assim desse jeito, acho que é um diálogo, mas sempre buscando aquilo que é o melhor pro ensino, vencendo as resistências dos alunos, dos professores e até mesmo vencendo as resistências dos pedagogos em alguns momentos, dialogando e... com esse tripé aí, eu acho que a gente consegue fazer o melhor pro ensino.

Sente a necessidade de adquirir especificamente algum conhecimento pedagógico para desempenhar melhor sua função?

Eu acho que tem coisas que a gente precisa buscar mais. Hoje tem cenários novos, como alunos com necessidades especiais que a gente não tem uma formação, mas os alunos estão aí e a gente tem tido dificuldade, o setor pedagógico também tem tido dificuldade. Hoje aqui a gente tem no IFES um núcleo e a gente tem que buscar aprender a trabalhar com esse público. Além desse público há também os alunos regulares que eles vão mudando a dinâmica da sociedade. A interação deles hoje com a educação ela é muito mais acelerada né.

Então, as demandas, as respostas têm que ser tudo mais rápido. Então, eu acho que tem muito ainda a se aprender, tanto do regular quanto dos de necessidades especiais. Acho que é uma adequação, o professor não pode ficar parado no tempo, ele tem que tá sempre buscando entender esse processo de ensino aprendizagem. Ele tem que ser dinâmico, tá sempre havendo mudanças. Não só professor, mas a postura do aluno, o pedagógico.

A escola tem que entender o mundo atual, não pode ficar na escola técnica com formação técnica aqui e vivendo uma geração de uma indústria lá de trás, de um cidadão lá de trás, a gente tem que atualizar, há muitas resistências a ser vencidas, mas isso é aos poucos.

Em que aspectos um curso de formação pedagógica pode ser útil para o docente da área técnica?

Pode ser útil porque o docente da área técnica ele é mais especializado nas formações técnicas, então essa ação do setor pedagógico pode ajudá-lo a saber lidar com situações que não são técnicas, situações atitudinais, situações que envolvem uma condição emocional do aluno, situações que perpassam a escola. Que o aluno quando ele vem pra estudar ele não deixa os problemas da casa dele em casa, o professor também não deixa.

Então esse diálogo com o pedagógico tem que ter uma conciliação em todos os aspectos que ajude esse processo de aprendizagem conseguir êxito. Tem situações que são para o aluno, tem situações que são para o professor e situações que é para os dois. Então essa ação pedagógica ela é fundamental, porque ela que vai ajudar a formar, a fechar os resultados que a gente precisa, o qualitativo, não pode ter um viés só quantitativo.

A busca da qualidade do ensino é fundamental, pra isso é necessário uma ação do setor pedagógico, não um setor de cobrança, mas de diálogo né, ouvir o professor e fazer devolutiva e o professor ouvir também o pedagógico e fazer devolutiva e com o aluno a mesma coisa.

Seus materiais de leitura estão mais relacionados com o técnico ou com o ensino/pedagógico.

Como estou atuando agora como diretor de ensino, praticamente o meu tempo quase integral são voltados pra questões de ensino né. É reformulação dos PPC's, a questão do BNCC, adequação dos cursos técnicos a BNCC, as formações dos itinerários profissional e os não profissionais, as diretrizes curriculares nacionais, como se dá essas adequações, participação em diversos seminários de formação pedagógica.

Então hoje, praticamente todo meu tempo é mais voltado a questão de formação pedagógica, aspectos pedagógicos do processo de ensino aprendizagem diante da reformulação do ensino médio e também na graduação, as questões de adequações para curricularização da extensão, da formação do professor.

Então hoje é a busca por esses conhecimentos que tem sido o alvo principal da minha ação até mesmo por causa da redução de carga horária devido a função de gestão, então você tá limitado a uma ação técnica mais reduzida.

Dê sua opinião sobre o Regime de Dedicção Exclusiva: vantagens e desvantagens.

Quando você vai trabalhar como engenheiro e também como professor, você fica atendendo os dois lados e acaba que você tem que permanecer como engenheiro porque o salário do professor é muito baixo. E você não pode ficar sem tocar as duas situações, tem professores que não são engenheiros que tem que fazer isso por várias cadeiras e também tem um prejuízo. Então o que eu vejo é a questão da remuneração que é um ponto importante, no caso nosso como rede federal nós somos dedicação exclusiva, é uma opção de você não atuar como engenheiro ou atuar só no limite que é possível atuar dentro da legislação e se dedicar totalmente ao trabalho docente, no caso da rede federal a remuneração dá essa condição, além de outras situações como o plano de carreira que vai te levar a uma progressão, a oportunidade de continuar estudando, a oportunidade de estudar a parte técnica e a formação pedagógica do ensino.

Então a dedicação exclusiva a partir do momento que na realidade como a rede federal, eu não vejo desvantagem eu só vejo benefício. Mas nas outras redes eu vejo que o engenheiro que tá atuando como eu atuei numa situação, ele não consegue. Se ele for atuar só como professor, renda que eles pagam ele não consegue é... há uma frustração porque ele não vai alcançar uma renda nem de perto como aquele que é engenheiro. Mas às vezes ele faz isso porque não consegue se encaixar no mercado como engenheiro. Então ele fica li provisório, pode ser que o provisório dure pouca, mas pode ser que ele acabe ficando o resto da vida ali, mas essa questão da dedicação como engenheiro como exclusiva quando eu entrei na rede federal eu complementava isso pra diminuir a minha atuação como engenheiro eu atuava em mais de uma iniciativa privada, que aí me dava uma renda somada que era maior da que a de engenheiro com aquilo que eu conseguia encontrar. Era mais vantajoso e gratificante atuar na educação em mais de um lugar, mas era uma sobrecarga enorme de trabalho, também não é a solução.

Essa solução da rede federal é a melhor porque você se dedica exclusivamente, não anula a sua posição como engenheiro porque você vai tá com laboratórios equipados pra fazer experimentos, vai ter oportunidade de fazer cursos de for-

mação técnica e ainda se dedica a pesquisa a extensão, podendo ampliar, fazer visitas as empresas porque você tem tempo pra isso dentro de um planejamento, eu acho vantajoso do ponto de vista da rede federal. Não me afasta das empresas, na verdade a dedicação exclusiva me garante uma oportunidade melhor de fazer isso. [...] O professor tem oportunidade de fazer projeto de pesquisa já com parceria com empresa, ele pode tá lá dentro, ele pode levar a empresa pra visitar, ele pode fazer parceria, só não pode atuar como engenheiro na empresa por causa da dedicação exclusiva, mas isso amplia muito a capacidade. Isso aí é fantástico a forma como você pode tá dentro da empresa e trazer a empresa aqui pra dentro e ainda tê tempo pra dar atenção pra ela.

No seu entendimento, quais são os principais entraves para que o professor do Ifes participe de cursos de qualificação?

Até há alguns anos atrás a gente via os entraves que era a falta de definição de como se daria essas saídas, que ordem se daria. Faltava regulamentação, faltava editais, era uma coisa muito sem uma organização. Mas a partir dos últimos anos foi estabelecida toda uma normativa, a necessidade de editais, a necessidade de atender todos os pré-requisitos. Então do ponto de vista organizacional melhorou muito, não tem entrava. Do ponto de vista de sair, de ter disponibilidade de sair, é... também tá tranquilo.

As dificuldades às vezes são de limitações orçamentárias que impede você de fazer cursos de capacitação. Não tô falando de fazer um mestrado ou doutorado, porque aí no afastamento se faz numa rede pública, não vai fazer particular porque se for é por sua conta, mas uma capacitação, uma visita técnica, as vezes a instituição têm uma vontade de atender essa demanda, mas fica limitada ao orçamento.

Como o orçamento de cada um está ligado a uma questão de gestão do MEC, fica então, dependente dessas questões, mas em termo de gestão a instituição tem dado todo incentivo para que gente consiga nos aperfeiçoar tanto tecnicamente quanto forma de gestão, recentemente fizemos inclusive curso de gestão, curso de formações profissionais, estou fazendo doutorado, um Dinter que permite que eu tinha dois dias separados para estudar dentro da minha jornada de trabalho, o que a gente chama de treinamento Regularmente Instituído.

Então lá dentro da minha carga horária a instituição me garante, você tem 12 horas que você pode se dedicar dentro das 40 horas semanais para assistir aula e para defender e ainda é garantido um afastamento de um ano, não vai nem pra edital, já é garantido nesse contrato como Dinter que é um doutorado em engenharia de materiais.