

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC) - REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO  
PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA (RFEPCT)  
CENTRO DE REFERÊNCIA EM FORMAÇÃO E EAD DO INSTITUTO FEDERAL  
DE SANTA CATARINA (CERFEAD/IFSC)  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA  
EM REDE NACIONAL (PROFEPT)**

**UM ESTUDO SOBRE O PANORAMA ATUAL DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE  
SANTA CATARINA ENQUANTO OFERTANTES DE FORMAÇÃO DOCENTE:  
LIMITES E POSSIBILIDADES**

**Dissertação de Mestrado  
JOSIANE AMARAL GOIS REIS**

**Florianópolis/SC**

**2019**

**JOSIANE AMARAL GOIS REIS**

**UM ESTUDO SOBRE O PANORAMA ATUAL DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE  
SANTA CATARINA ENQUANTO OFERTANTES DE FORMAÇÃO DOCENTE:  
LIMITES E POSSIBILIDADES**

Dissertação apresentada ao Centro de Referência em Formação e EAD (CERFEAD) do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) como requisito parcial para Diploma do Curso de Pós-Graduação *stricto sensu* Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional.

Orientadora: Dra. Eliane Juraski Camillo.

Florianópolis/SC

2019

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor.

Reis, Josiane Amaral Gois Reis  
**Um estudo sobre o panorama dos Institutos Federais enquanto ofertantes de formação docente : limites e possibilidades / Josiane Amaral Gois Reis Reis ; orientação de Eliane Juraski Camillo. - Florianópolis, SC, 2019.**  
161 p.  
Dissertação (Pós-graduação Stricto Sensu - Mestrado) - Instituto Federal de Santa Catarina, Centro de Referência em Formação e Educação à Distância - CERFEAD. Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica. Departamento de Educação à Distância. Inclui Referências.

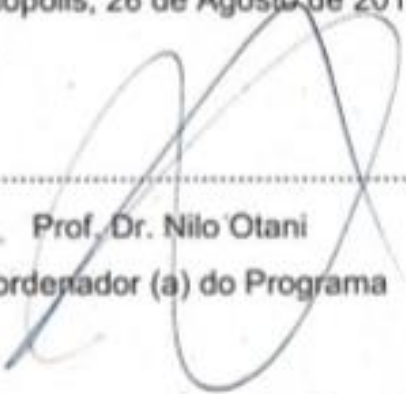
1. Ensino. 2. Institutos Federais. 3. Formação docente.  
I. Juraski Camillo, Eliane. II. Instituto Federal de Santa Catarina. Departamento de Educação à Distância.  
III. Título.

**JOSIANE AMARAL GOIS REIS**

**UM ESTUDO SOBRE O PANORAMA ATUAL DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE  
SANTA CATARINA ENQUANTO OFERTANTES DE FORMAÇÃO DOCENTE:  
LIMITES E POSSIBILIDADES**

Esta Dissertação foi julgada e aprovada para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica do Centro de Referência em Formação e EAD do Instituto Federal de Santa Catarina (CERFEAD/IFSC).

Florianópolis, 26 de Agosto de 2019.



.....  
Prof. Dr. Nilo Otani  
Coordenador (a) do Programa

**BANCA EXAMINADORA**



.....  
Profª Dra. Eliane Juraski Camillo - Orientadora



.....  
Profª Dra. Solange Aparecida de Oliveira Hoeller



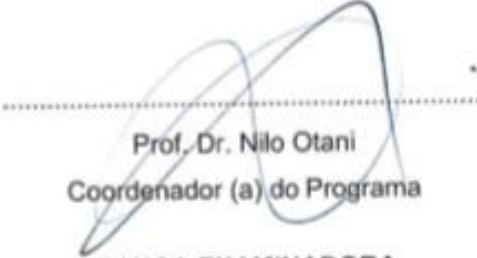
.....  
Profª Dra. Marcia Eunice Lobo

**JOSIANE AMARAL GOIS REIS**

**UM ESTUDO SOBRE O PANORAMA ATUAL DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE  
SANTA CATARINA ENQUANTO OFERTANTES DE FORMAÇÃO DOCENTE:  
LIMITES E POSSIBILIDADES**

Este Produto Educacional foi julgado e aprovado para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica do Centro de Referência em Formação e EAD do Instituto Federal de Santa Catarina (CERFEAD/IFSC).


Florianópolis, 26 de Agosto de 2019.

  
.....  
Prof. Dr. Nilo Otani  
Coordenador (a) do Programa

**BANCA EXAMINADORA**

  
.....  
Profª Dra. Eliane Juraski Camillo - Orientadora

  
.....  
Profª Dra. Solange Aparecida de Oliveira Hoeller

  
.....  
Profª Dra. Márcia Ominicelo

Este trabalho é dedicado à meu esposo José Carlos e  
minhas filhas Gabriela e Sabrina.

## **AGRADECIMENTOS**

Determinadas pessoas fizeram parte de minha caminhada!

Agradeço primeiramente a Deus, sem ele nada seria possível!

Agradeço à minha família e especialmente minha orientadora Eliane por estar ao meu lado durante essa caminhada me motivando, e me fazendo acreditar que eu seria capaz!

Educar é impregnar de sentido o que fazemos a cada instante.(Paulo Freire)



## RESUMO

REIS, Josiane Amaral Gois, **Um estudo sobre o panorama atual dos Institutos Federais de Santa Catarina enquanto ofertantes de formação docente: limites e possibilidades**. 2019. 175 f. Dissertação (Curso de Pós-Graduação *stricto sensu* Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional) – Instituto Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2019.

A presente dissertação de mestrado, denominada: Um estudo sobre o panorama atual dos Institutos Federais de Santa Catarina enquanto ofertantes de formação docente: limites e possibilidades, realizou um estudo sobre o panorama atual dos Institutos Federais de Santa Catarina enquanto ofertantes de formação docente, investigando seus limites e possibilidades no tocante à oferta de cursos de formação inicial e continuada para professores(as). Para isso, realizei um levantamento de dados dos censos internos dos Institutos Federais em Santa Catarina (IFC e IFSC) com intuito de investigar se as instituições estavam atingindo a meta de 20% estabelecida na Lei federal nº11.892/2008, que discorre sobre os Institutos Federais enquanto ofertantes de formação docente. Considerando que os censos internos dos anos de 2014, 2015, 2016, 2017 e 2018 apontaram para o não alcance da meta de 20% estabelecida na lei citada anteriormente, essa dissertação investigou os condicionantes para atendimento integral desta meta. Além de consulta às legislações educacionais, a presente dissertação dialogou com literaturas produzidas sobre a importância da formação continuada para a ressignificação dos conhecimentos por parte dos(as) docentes e das temáticas educacionais. Neste sentido, a pesquisa é do tipo exploratória, bibliográfica, documental e comparativa. Sua abordagem é predominantemente qualitativa. Como instrumento de produção de dados, apliquei um questionário com docentes da educação básica, gestores(as) e docentes dos dois Institutos federais (IFC e IFSC) que atuam com formação de professores(as) a fim de verificar quais os limites e possibilidades para o alcance da meta de 20% estabelecida na Lei 11.892 para a oferta de formação docente. O tratamento dos dados resultantes do questionário se basearam na análise dos discursos e conteúdos produzidos que tiveram nesse ínterim, o intuito de buscar respostas frente aos desafios que levam os IFs ao não alcance da meta percentual estabelecida na legislação, que por sua vez, legitima a oferta de formação docente por meio de cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), ofertada pelo IFSC e Curso de Qualificação Profissional (CQP) ofertada pelo IFC, bem como cursos de pós-graduação *lato* e *stricto sensu*, ofertados por ambas as instituições.

**Palavras-chave:** Ensino. Institutos Federais. Formação docente.

## ABSTRACT

REIS, Josiane Amaral Gois, **A study on the current panorama of the Federal Institutes of Santa Catarina as providers of teacher training: limits and possibilities.** 2019. 175. F. Master's Degree in Professional and Technological Education in National Network - Federal Institute of Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2019.

The present dissertation entitled: A study on the current panorama of the Federal Institutes of Santa Catarina as providers of teacher training: limits and possibilities carried out a study on the current panorama of the Federal Institutes of Santa Catarina as providers of teacher training, investigating their limits and possibilities for the provision of initial and continuing training courses for teachers. Being so, I looked for data from the internal censuses of the Federal Institutes of Santa Catarina (IFC and IFSC) in order to investigate whether the institutions were coming to the 20% target established by the Federal Law No. 11,892 / 2008 that deals with Institutes As providers of teacher training. Considering that the internal censuses of the years 2014, 2015, 2016, 2017 and 2018, pointed to the failure to reach the goal of 20% established in the aforementioned law, this dissertation investigated the limits and possibilities for full compliance with this goal. In addition to consulting educational legislation, the present dissertation has dialogued with literature produced on the importance of continuing education for the re-signification of the knowledge by the teachers and the educational themes. In this sense, the research is predominantly exploratory, bibliographic, documentary and of comparative type. His approach is predominantly qualitative. As a data production tool, I applied a questionnaire with teachers of basic education, managers and teachers of the two IFC and IFSC federal institutes that work with teacher training in order to verify the limits and possibilities for reaching of the target of 20% established in law 11,892 for the provision of teacher training. The treatment of the data resulting from the questionnaire was based on the analysis of the discourses and contents produced in the meantime, in order to seek answers to the limits and possibilities that lead the FIs to reach the 20% target established in Law 11.892, which in return, legitimizes the offer of teacher training through initial and continuing training courses (FIC), (CPQ) post-graduation lato and stricto sensu.

**Key words:** Teaching. Federal Institutes. Teacher training.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1: Mapa de localização dos campi do IFC .....	44
Ilustração 2: Mapa de localização dos campi do IFSC.....	45
Ilustração 3 Limites dos IFs para oferta de formação continuada docente.....	135
Ilustração 4 Possibilidades dos IFs para oferta de formação continuada docente ..	136

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico: 1 Comparativo entre gênero e etapa de ensino que atuam .....	28
Gráfico: 2 Oferta de curso e categoria ano base 2014(IFC).....	59
Gráfico: 3 Oferta de curso e categoria ano base 2015(IFC).....	59
Gráfico: 4 Oferta de curso e categoria ano base 2016 (IFC).....	60
Gráfico: 5 Oferta de curso e categoria ano base 2017 (IFC).....	60
Gráfico: 6 Oferta de curso e categoria ano base 2018 (IFC).....	61
Gráfico: 7 Oferta de curso e categoria anuário estatístico 2016 (IFSC) .....	62
Gráfico: 8 Oferta de curso e categoria anuário estatístico 2017 (IFSC) .....	63
Gráfico: 9 Oferta de curso e categoria anuário estatístico 2018 (IFSC) .....	63
Gráfico: 10 Nível de escolaridade dos(as) gestores(as) dos IFs catarinenses.....	79
Gráfico: 11 IF catarinense de atuação dos(as) gestores(as) .....	80
Gráfico: 12 Campi de atuação dos(as) gestores(as) .....	80
Gráfico: 13 Tempo de atuação dos(as) gestores(as) na EPT.....	81
Gráfico: 14 Experiência profissional no cargo de gestão .....	82
Gráfico: 15 Gestores(as) que concordam com.....	82
Gráfico: 16 Acompanhamento dos(as) egressos dos IFs.....	83
Gráfico: 17 Faixa etária dos(as) docentes participantes.....	94
Gráfico: 18 Nível de formação dos(as) docentes participantes .....	95
Gráfico: 19 Nível de formação dos(as).....	96
Gráfico: 20 Nível dos(as) docentes participantes .....	97
Gráfico: 21 Nível de formação dos(as) docentes .....	98
Gráfico: 22 Nível de formação dos(as).....	99
Gráfico: 23 Tempo de docência na EPT.....	100
Gráfico: 24 IF catarinense de atuação .....	101
Gráfico: 25 Docentes que atuam em cursos de formação de professores(as).....	103
Gráfico: 26 Carga horária destinada à representação.....	106
Gráfico: 27 Vínculo com a rede federal.....	107
Gráfico: 28 Opinião dos(as) docentes em relação ao planejamento dos cursos de formação de professores(as).....	108
Gráfico: 29 Quantitativo de docentes que concordam.....	113
Gráfico: 30 Acompanhamento dos(as) egressos.....	114

Gráfico: 31 Faixa etária dos(as) docentes da educação básica .....	118
Gráfico: 32 Gênero dos(as) participantes do questionário .....	119
Gráfico: 33 Formação dos(as) docentes .....	120
Gráfico: 34 Docentes que possuem segunda graduação.....	120
Gráfico: 35 Docentes que possuem pós-graduação stricto-sensu .....	121
Gráfico: 36 Vínculo com a rede de atuação .....	122
Gráfico: 37 Docentes da educação básica que conhecem os IFs.....	127
Gráfico: 38 Docentes da educação básica que conhecem os cursos de formação docente ofertados pelos IFs .....	127
Gráfico: 39 Docentes que já frequentaram cursos .....	128

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Comparativo entre o gênero e etapa de ensino de atuação no Brasil .....	28
Tabela 2: Comparativo entre gênero e etapa de ensino de atuação na região Sul ...	29
Tabela 3: Formação dos(as) docentes da educação básica .....	53
Tabela 4: Oferta de curso e categoria anuário estatístico 2014 (IFSC) .....	61
Tabela 5: Oferta de curso e categoria anuário estatístico 2015 (IFSC) .....	62

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>16</b>
<b>2</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b>	<b>23</b>
2.1	CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS DA PROFISSÃO DOCENTE	23
2.2.1	O ingresso da mulher na profissão docente	25
2.2	DESAFIOS DA FUNÇÃO DOCENTE	30
2.2.1	A formação continuada e a prática pedagógica	36
2.3	ASPECTOS DA TRAJETÓRIA HISTÓRICA DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE SANTA CATARINA	42
2.3.1	A formação de professores(as) e os Institutos Federais de Santa Catarina	46
2.4	PANORAMA DOS IFs NA OFERTA DE FORMAÇÃO DOCENTE NA VISÃO DE DIFERENTES ESTUDIOSOS	55
2.4.1	Os Institutos Federais de Santa Catarina e a oferta de formação docente em números	58
2.5	O PROJETO DE LEI 11.279/19 E A OFERTA DE FORMAÇÃO DOCENTE	64
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA</b>	<b>68</b>
3.1	PRODUTO EDUCACIONAL	70
3.2	ANÁLISE DOS DADOS	72
<b>4</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>134</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>141</b>
	<b>APÊNDICES</b>	<b>150</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho foi desenvolvido no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), ofertado em rede nacional pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Esse programa de pós-graduação está inserido na área de Ensino. Vinculando-se a essa área, a presente dissertação tem o intuito de fazer um estudo sobre o panorama atual dos Institutos Federais de Santa Catarina no que se refere à oferta de cursos de formação docente, investigando sua realidade. A motivação que levou-me a pesquisar essa temática reside em estudar o potencial dos IFs frente à oferta de formação de professores(as) pelo fato de considerar a importância que o(a) professor(a) tem enquanto polo de centralidade no processo de ensinar e aprender em todos os níveis de ensino.

Trilhando o percurso metodológico da pesquisa qualitativa, apliquei questionários junto aos gestores, neste caso, representados pelos(as) coordenadores(as) de curso, docentes vinculados(as) aos dois Institutos Federais de Santa Catarina, IFC e IFSC, que trabalham com formação de professores(as), para investigar os limites e as possibilidades no tocante à oferta de cursos de formação continuada para docentes da educação básica. Além da aplicação de questionário junto aos gestores e docentes dos IFs<sup>1</sup>, realizei uma roda de conversa e apliquei questionário com os (as) docentes da educação básica<sup>2</sup> e dialoguei com literaturas relacionadas à temática da docência por meio de levantamento dos dados apresentados nos Censos anuais do IFC (Instituto Federal Catarinense) e IFSC (Instituto Federal de Santa Catarina), dos anos de 2014, 2015, 2016, 2017 e 2018, cruzamento de fontes distintas e por meio de dados concretos, informações que me fizessem compreender a realidade existente nos IFs catarinenses para atendimento integral da Lei federal nº11.892/2008, que em seu Artigo 7º estabelece:

---

<sup>1</sup> O presente trabalho se ocupa em pesquisar os(as) docentes dos IFs que atuam com formação de professores(as). Porém, vale ressaltar que os(as) docentes dos IFs também são docentes da educação básica, pois, concomitantemente à oferta de formação docente, os IFs ofertam o Ensino Médio, etapa que faz parte da educação básica.

<sup>2</sup> Considerando que foi encaminhado questionário aos(as) gestores(as), docentes dos IFs catarinenses, docentes da educação básica, e a roda de conversa foi realizada com outro grupo de docentes da educação básica. Destaco, neste sentido, que a pesquisa contou com a participação de 04 grupos distintos.



Observadas as finalidades e características definidas no art. 6º desta Lei, são objetivos dos Institutos Federais:

I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;

II - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;

III - realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;

IV - desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;

V - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; e

VI - ministrar em nível de educação superior:

a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;

b) 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;

c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento;

d) cursos de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e

e) cursos de pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica.

Além da leitura atenta do artigo 7º, pesquisei o artigo 8º, que também dispõe sobre a formação docente, estabelecendo que no desenvolvimento da sua ação acadêmica, o Instituto Federal, em cada exercício, deverá garantir ao menos 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para atender aos objetivos definidos no inciso I do caput do art. 7º e pelo menos 20% (vinte por cento) de suas vagas para atender ao previsto na alínea b do inciso VI do caput do citado art. 7º, ou seja, ofertar formação aos(as) docentes da educação básica.

Nessa direção, conforme já explicitado anteriormente, tenho como objetivo investigar as condições para que a meta de 20%, que se refere à oferta de cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas à formação continuada de professores(as) para a educação básica seja atingida.

Seguindo essa premissa, o presente trabalho buscou trazer respostas para a seguinte problemática: quais os limites e possibilidades dos dois IFs catarinenses

para cumprimento integral dos 20% estabelecidos em lei para oferta de formação para docentes da Educação Básica? Neste ínterim, o foco desse trabalho esteve pautado na discussão sobre a formação de professores(as) com olhar voltado para os cursos de graduação, pós-graduação e de formação inicial e continuada (FIC) e (CQP) ofertados pelos IFs catarinenses<sup>3</sup>. Para isso, a presente dissertação discorrerá sobre a importância dos Institutos Federais catarinenses para a formação docente e apresentará as principais legislações educacionais que legitimam essa temática no contexto educacional. Nesse sentido, considerando a legislação educacional em seus documentos como: a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes Bases da Educação, o Plano Nacional de Educação em sua meta número dezesseis, compreendo que as instituições de educação básica podem estabelecer parcerias a fim de ofertar formação continuada aos(as) professores(as).

Conforme observado na literatura que se ocupa desta temática, a relevância da formação continuada para a prática pedagógica docente é deveras importante, pois atuar na área educacional requer do(a) professor(a) constantes leituras, estar atualizado(a) sobre os acontecimentos cotidianos da sociedade, sejam locais ou aqueles veiculados na mídia para, neste ínterim, dialogar com os(a) educandos(as) acerca de diferentes temáticas e promover processo de ensino-aprendizagem significativo, prazeroso e contextualizado com o meio que o(a) aluno(a) vive. Para que o(a) professor(a) esteja constantemente atualizado(a), é necessário que o(a) mesmo(a) esteja inserido(a) em espaços organizados para o diálogo com os pares e trocas de experiência, participe de formações continuadas que podem ser: palestras, grupos de estudo, oficinas e cursos de curta, média ou longa duração, especialização e até mesmo buscar uma segunda graduação. Nesta lógica, os IFs catarinenses, por meio dos cursos de graduação, pós-graduação, e cursos FIC ou CQP, podem contribuir para a formação contínua dos(as) docentes da educação básica.

A formação continuada, nessa perspectiva, contribui para atualização sobre os acontecimentos da sociedade, bem como favorece reflexões acerca das concepções pedagógicas voltadas à área de formação do(a) docente e da educação

---

<sup>3</sup>A formação de professores(as) segundo os(as) vários(as) autores(as) que estudam essa temática, como por exemplo Vasconcellos(2012), citam que essas formações podem acontecer de várias formas – em serviço, através de reuniões pedagógicas. Destaco que reconheço essas formas, porém essa dissertação se ocupa em estudar os cursos de graduação, pós-graduação, CQP- Cursos de qualificação Profissional e FICs – Formação Inicial e/ou Continuada.

tomada em âmbito geral, que contribui para a prática pedagógica crítica, reflexiva e emancipadora. Para isso, é necessário um esforço coletivo de entidades e pessoas ligadas à área educacional para garantia de oferta e adesão por parte dos(as) docentes aos cursos de formação inicial ou continuada por meio de políticas públicas. As entidades educacionais em nível federal, estadual e municipal, por sua vez, devem ampliar a oferta de formação continuada aos(as) professores(as) por meio de cursos presencial ou à distância, levando em consideração a demanda de cada região. A equipe gestora e pedagógica das unidades educacionais às quais os(as) docentes encontram-se vinculados(as) também exerce fundamental importância perante essa questão, firmando parcerias com instituições ou profissionais qualificados(as) que possam contribuir na formação continuada dos(as) docentes. E os(as) docentes, por sua vez, se tornam protagonistas desse processo ao buscar aprimoramento profissional e ressignificação dos conhecimentos já existentes.

Neste sentido, a presente pesquisa realizou um estudo sobre o panorama atual dos Institutos Federais do estado de Santa Catarina (IFSC – Instituto Federal Santa Catarina; e IFC – Instituto Federal Catarinense), lançando um olhar acerca das duas instituições no tocante ao cumprimento da meta de 20% estabelecida na Lei 11.892/2008 que diz respeito à oferta de formação docente.

Nessa lógica, teci considerações acerca da importância da rede federal para ofertar formação profissional inicial e continuada ao(a) professor(a) da educação básica numa perspectiva de atualização profissional, ressignificação dos conhecimentos e reflexão sobre sua identidade profissional. Com intuito de verificar se o IFSC e o IFC vêm atendendo os 20% de oferta disposto em lei para formação de professores(as), consultei o Censo Interno do (IFC) e o Anuário Estatístico (IFSC) realizados nos últimos cinco anos letivos (2014, 2015, 2016, 2017 e 2018) e, a partir da consulta, levantei os dados preliminares que serão apresentados no decorrer desse trabalho.

Para atingir o objetivo geral desse trabalho, tracei os seguintes objetivos específicos: refletir sobre a profissão docente e seus desafios históricos e cotidianos frente à importância da formação inicial e continuada; traçar um panorama acerca do papel dos Institutos Federais enquanto ofertantes de cursos de formação docente; investigar junto aos(as) gestores(as) e docentes dos Institutos Federais catarinenses que atuam com formação de professores(as) quais ações estão sendo realizadas

para alcançar a meta estabelecida na Lei 11.892/08 para oferta de formação docente, procurando inventariar os limites e possibilidades para que essa meta seja alcançada e divulgar por meio do produto educacional os cursos de formação docente ofertados pelos IFs de Santa Catarina para docentes da educação básica.

Para maior aprofundamento da temática estudada, realizei leituras de bibliografias de autores que debatiam a temática da formação docente, pesquisei documentos e legislações educacionais, pois, segundo Santos (2006), dados já publicados podem possibilitar raciocínios inéditos e exigem do pesquisador “[...] a capacidade de extrair informações de textos escritos” (SANTOS, 2006, p. 92).

Além da revisão da literatura realizada, pesquisei - no banco de teses e dissertações da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) - trabalhos relacionados com meu tema de pesquisa, que surgiu a partir de uma análise prévia dos censos internos dos anos de 2014, 2015, 2016, 2017 e 2018, que apresentavam um índice de oferta de formação docente muito abaixo da meta de 20% prevista na Lei 11.892/2008, conforme explicitiei anteriormente. Sobre o aspecto da revisão de literatura, no decorrer da pesquisa, ampliei meu leque de informações, consultando com maior intensidade fontes bibliográficas de autores(as) que dialogassem com minha intenção de pesquisa, pois, segundo Trivinõs (1987), avaliar o material bibliográfico de outros(as) autores(as) faz com que o(a) pesquisador(a) conheça o percurso, os esforços, os métodos empregados e as dificuldades que os(as) mesmos(as) tiveram que enfrentar para realização de determinada pesquisa.

Além de identificar os limites e possibilidades enfrentados por esses(as) autores(as), a pesquisa bibliográfica proporcionou a identificação do que ainda podia ser investigado acerca da temática em questão. Seguindo essa mesma perspectiva, pesquisei documentos que enriqueceram e ampliaram os dados apresentados no trabalho, o qual proporcionou, nesse ínterim, análise mais aprofundada e novas descobertas do tema em questão.

Neste sentido, o presente trabalho foi organizado da seguinte maneira: o capítulo 01, em sua primeira seção, ocupa-se de realizar algumas considerações da história da profissão docente, resgatando sua trajetória histórica, surgimento e função. Este capítulo também apresenta a ligação e a relação que esta profissão trazia em seus primórdios com a igreja.

O capítulo 02 discorre sobre o ingresso da mulher na profissão docente. Mais especificamente, trata da temática da feminização do magistério, das posturas que as mulheres deveriam adotar para exercício da docência em sala de aula e no ambiente escolar. Além dessas questões, a seção discute os desafios enfrentados pelas mulheres no exercício da docência.

O capítulo 03 aborda os desafios da função docente, a necessidade da postura ética para aqueles(as) que exerciam e exercem esta profissão desde os primórdios aos dias atuais. Este capítulo também discorre sobre a imagem da profissão de professor(a).

O capítulo 04 vem discutir sobre a formação de professores(as), apresenta legislações educacionais, discorre sobre a importância do PPP (Projeto Político Pedagógico) e dialoga sobre o papel do(a) professor(a) enquanto pesquisador(a).

O capítulo 05 apresenta aspectos da trajetória histórica dos IFs catarinenses, apresentando os Institutos Federais e sua trajetória no que se refere à expansão dessa instituição no estado de Santa Catarina.

O capítulo 06 refere-se à formação docente e o papel dos Institutos enquanto entidades ofertantes de cursos de formação inicial e continuada para professores(as), discorrendo sobre a Lei 11.892/08 (que legitima a oferta de formação docente por parte dos IFs).

O capítulo 07 apresenta, por meio do estado da arte, um panorama dos IFs enquanto ofertantes de formação docente e a visão de diferentes estudiosos sobre essa questão.

O capítulo 08 dialoga sobre os IFs catarinenses e a oferta de formação docente em números, apresentando gráficos dos anos de 2014 a 2018, oriundos do Anuário Estatístico (IFSC), e Censo Interno (IFC), que apresentam quantitativo percentual dos cursos ofertados.

O capítulo 09 apresenta o Projeto de Lei 11.279/19, que dispõe sobre a retirada da obrigatoriedade da oferta de formação docente por parte dos IFs.

Além da fundamentação teórica, o presente trabalho apresenta a metodologia utilizada para desenvolvimento desta pesquisa, o percurso trilhado para desenvolvimento e aplicação do produto educacional e a análise de dados produzidos por meio de questionário enviado aos(as) docentes, gestores(as) dos IFs e docentes da educação básica, que tiveram como objetivo elucidar quais os limites e possibilidades dos IFs catarinenses para cumprimento integral dos 20% em oferta

de formação docente, estabelecidos na Lei 11.892. Além do questionário, foi realizada uma roda de conversa com os(as) docentes da educação básica que ajudaram a trazer subsídios para elucidar a questão citada acima. A contextualização do que é e do que trata um produto educacional será explicitada no decorrer deste trabalho. Para iniciar as reflexões, vamos trilhar um pouco sobre a história da profissão docente.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS DA PROFISSÃO DOCENTE

A profissão docente possui diversas significações e valorações na história e trajetória da educação. Segundo Nóvoa (1995), o surgimento da profissão docente está historicamente atrelado à Igreja, sendo este ofício demarcado como uma segunda ocupação de religiosos e leigos, que exerciam a função de modo não especializado. Somente a partir dos séculos XVII e XVIII os jesuítas começaram a pensar e construir técnicas, normas e valores específicos da profissão docente (NÓVOA, 1995).

A construção dessas normas e valores elaborados pelos jesuítas fez com que a profissão docente permanecesse vinculada à igreja até meados do século XVIII. Porém, a partir da metade deste século, percebem-se algumas transformações nos rumos da educação e da profissão. Segundo Nóvoa (1995), após a metade do século XVIII, houve um período de estatização do ensino. Nessa lógica, os(as) professores(as) deixaram de ser subordinados ao clero e passaram a ser controlados pelo Estado.

A partir do momento em que o Estado assume a responsabilidade pela educação, definem-se regras para seleção e nomeação dos(as) professores(as), ou seja, era necessária a liberação de uma licença. Essa licença significava um aval, uma legitimação atestando que a pessoa estava apta a exercer a profissão. Essa subordinação perante o Estado fez com que os(as) professores(as) se tornassem, mesmo que não intencionalmente, indivíduos políticos(as) e culturais (NÓVOA, 1995).

Essa mudança de instituição (Igreja para Estado) a qual o(a) professor(a) foi submetido ou tornou-se subordinado(a), acarretou num novo modo de reconhecer sua identidade. Mesmo possuindo clareza sobre qual instituição representavam, a partir do momento em que se desvincularam da Igreja, os(as) professores(as) passaram a criar uma nova imagem acerca de sua profissão.

Os(as) professores(as) não eram burgueses, porém, não podiam ser considerados(a) povo. Não eram intelectuais, mas tinham que ser detentores(as) de um bom acervo de conhecimentos para exercer sua função; não eram notáveis

locais, porém, exerciam influência nas comunidades, conforme discorre o autor em voga.

Esse novo modo de reconhecer sua identidade se tornou ainda mais intenso no final do século XIX, com o ingresso da mulher à sala de aula. Segundo Nóvoa (1995, p. 18), “estas perplexidades acentuam-se com a feminização do professorado ocorrida na virada do século XIX para o XX, trazendo à tona, novos dilemas acerca da profissão.”

Em meados do século XIX, período em que os(as) professores(as) começaram a vivenciar essa nova identidade, as comunidades estavam almejando mudanças. Lideranças da sociedade acreditavam que essas mudanças poderiam ocorrer somente por meio da educação. Durante a primeira república no Brasil, percebe-se que o grande desafio da educação era formar uma nova nação, pois essa vinha historicamente marcada pela escravidão. Para isso, era necessário mudar profundamente o país, pois, “proclamada a independência, parecia haver, ao menos como discurso oficial, a necessidade de construir uma imagem do país que afastasse seu caráter marcadamente colonial, atrasado, inculto e primitivo” (LOURO, 2004, p. 371).

Essa mudança passava pela instituição que se acreditava, na época, capaz de “promover segura e positivamente essa transformação: a educação”. (GONZALES NETO; CARVALHO, 2005, p. 265). Por meio da educação, as pessoas poderiam se tornar cultas. Para Adorno (1995), a educação, por meio da instituição escolar, é local de formação cultural. Nesse sentido, a instituição escolar historicamente possui como missão romper com a barbárie existente na sociedade.

Para isso, tornou-se necessário que essa instituição rompesse com tabus e estigmas criados pela sociedade acerca de sua função social, bem como da profissão docente. Dentre os tabus existentes, a concepção negativa desta profissão está marcada historicamente pelo estereótipo do(a) professor(a) carrasco(a), aquele(a) que disciplina, que não é considerado(a) inteiramente adulto(a), por lidar com crianças, enfim, generalizações e conceitos criados pela sociedade acerca da função docente que precisam ser rompidos para que a educação se torne efetivamente transformadora da sociedade. Isso corrobora o pensamento de Adorno (1995), de que a figura do(a) professor(a) está socialmente constituída por estereótipos criados pela sociedade, o que fez com que a profissão docente se tornasse, ao longo do tempo, sinônimo de desprestígio social.



Com intuito de transitar um pouco mais sobre a temática da trajetória histórica da profissão docente, a próxima seção tece considerações acerca do ingresso da mulher em sala de aula.

### **2.2.1 O ingresso da mulher na profissão docente**

Analisando fatos históricos de diferentes períodos, percebo que a trajetória da educação passou por diversas transformações, que vão desde as instituições que estiveram no controle do processo educativo, nesse caso a Igreja e o Estado, até a crise de identidade do(a) professor(a) perante sua função, e público-alvo que passou a ter acesso à escola. Escola essa que, em seus primórdios, enfatizava tanto em seu currículo, quanto em suas ações cotidianas, as diferenças de gênero e classes sociais.

Uma das diferenças está diretamente ligada ao acesso das mulheres à educação formal. As que tinham acesso à educação eram aquelas cuja classe social lhes permitia obter instrução escolar. Ainda assim, o currículo era elaborado e pensado de maneira dicotômica ao ensino dos indivíduos do gênero masculino. Sobre as alunas oriundas de grupos sociais privilegiados, o currículo seguia os seguintes princípios:

Para as filhas de grupos sociais privilegiados, o ensino da leitura, da escrita e das noções básicas da matemática era geralmente complementado pelo aprendizado do piano e do francês que, na maior parte dos casos, era ministrado em suas próprias casas por professoras particulares, ou em escolas religiosas. (LOURO, 2004, p. 373).

Mesmo com o currículo organizado de forma que se proporcionasse a aprendizagem dos conhecimentos científicos, obter instrução escolar não significava autonomia (LOURO, 2004) e sim, preparo para as tarefas do lar, para a função de esposa e mãe. Com isso, a escola também ensinava às filhas das classes sociais privilegiadas, técnicas de tecer e coser. Ensinava noções culinárias e noções de “mando” das criadas. Esse currículo tinha como objetivo tornar as alunas, além de uma companhia mais agradável aos futuros maridos, mulheres capazes de bem representá-los socialmente. Nessa perspectiva, o destino da mulher, mesmo obtendo instrução escolar, estava fortemente marcado para o cuidado da sua casa, à figura materna. Sua circulação pelos espaços públicos só deveria se fazer em

situações especiais, ligadas às instituições sociais, como a Igreja.

Porém, com o passar do tempo, algumas mulheres ingressaram no mercado de trabalho, o que acarretou uma mudança acerca do público-alvo responsável por exercer a regência nas salas de aula. O ingresso da mulher na sala de aula desencadeou na feminização do magistério. A partir de então, além de alunas, as mulheres poderiam agora exercer a profissão docente, fortemente marcada historicamente pela figura masculina. Com isso, o ensino no Brasil passava a contar com pessoas do sexo feminino, conforme discorre Louro (2004, p. 375):

A atividade docente, no Brasil, como em muitas outras sociedades, havia sido iniciada por homens – aqui, por religiosos, especialmente jesuítas, no período compreendido entre 1549 e 1759. Posteriormente, foram homens que se ocuparam do magistério com mais frequência, tanto como responsáveis pelas “aulas régias” – oficiais – quanto como professores que se estabeleciam por conta própria. Agora, no entanto, as mulheres eram também necessárias e, como vimos, as classes de meninas deveriam ser regidas por “senhoras honestas”.

Entretanto, ingressar no mercado de trabalho, mais especificamente na área do magistério, era função somente das mulheres solteiras e, quando casadas, a sociedade propagava o discurso de que o magistério era “próprio para mulheres porque era um trabalho de um só turno” (LOURO, 2004 p. 379), o que permitia que “elas atendessem suas obrigações domésticas no outro período” (LOURO, 2004 p. 379). Esse estigma reforçava em toda a sociedade o estereótipo de que a mulher, mesmo ingressando no mercado de trabalho, ainda era primordial para o cuidado de seu lar, para o qual sua principal função seria cuidar de sua casa, sua família. Esse conceito de mulher responsável pelo lar e não destinada ao mercado de trabalho, a ocupar os espaços públicos, pode ter contribuído historicamente para os baixos salários da profissão do magistério existentes na sociedade atual.

Outro fator determinante na inserção da figura feminina à sala de aula está relacionado à evasão do homem na/da docência. Gradativamente, conforme aponta Louro (2004, p. 376) “os homens estavam abandonando as salas de aula devido ao processo de urbanização e industrialização que ampliava as oportunidades de trabalho para os homens”, o que contribuiu fortemente para a ascensão da figura feminina no magistério. Nesse sentido, apesar de a profissão docente para a mulher surgir “marcada por estereótipos de maternidade, ela representou o primeiro passo dado pelas mulheres, naqueles tempos, para obter alguma instrução e conseguir o ingresso no campo profissional”. (SEVERINO, 1998, p. 12).

Sobre o ingresso da mulher na sala de aula, há também a vertente que afirma que a “feminização” do magistério ocorreu por incentivos políticos da missão civilizatória e patriótica das mulheres como mães e educadoras. (CHAMON, 2010).

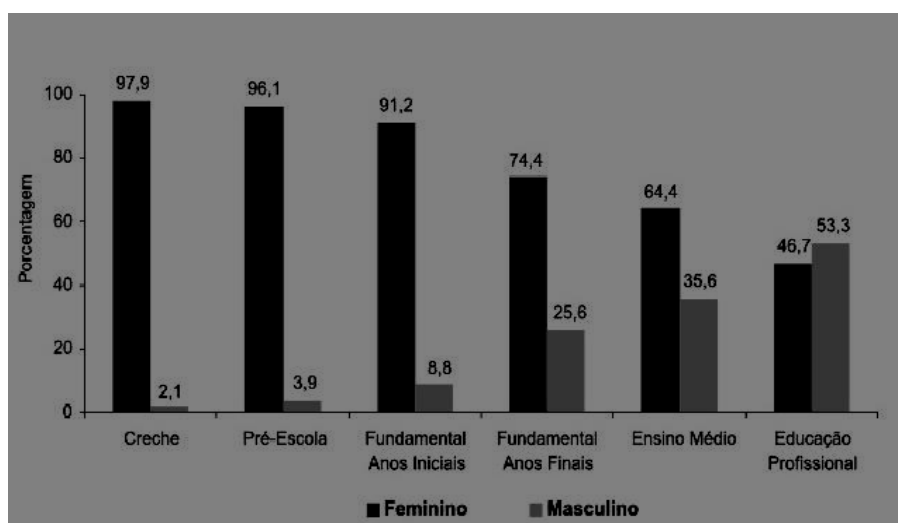
Partindo dos expostos acima, percebo que a trajetória da profissão docente esteve atrelada, desde seus primórdios até os dias atuais, às diversas concepções, aos modos de vida em sociedade, perpassando por diversos dilemas e modos do(a) professor(a) se reconhecer e a sociedade conceber sua figura. Uma dessas concepções sobre educação está diretamente relacionada com o conceito de missão, de vocação, principalmente quando se refere à inserção da mulher na instituição escolar, na feminização do magistério, pois “as mulheres tinham, 'por natureza', uma inclinação para o trato com as crianças, elas eram as primeiras e 'naturais educadoras', portanto nada mais adequado do que lhes confiar a educação escolar dos pequenos”. (LOURO, 2004, p. 376).

Atuar em sala de aula, nessa perspectiva, significava uma extensão à tarefa de mãe. “Se o destino primordial da mulher era a maternidade, bastaria pensar que o magistério representava de certa forma, 'a extensão da maternidade', cada aluno ou aluna vistos como um filho ou uma filha 'espiritual'”. (LOURO, 2004, p. 376).

Assim, reforçava-se o estereótipo de vocação e legitimava-se o ingresso da mulher nas salas de aula e, ao mesmo tempo, justificava-se a saída de muitos homens do magistério, que por sua vez, foram à procura de trabalhos em que obtivessem maior retorno financeiro.

Frente a isso destaco que, no Brasil, o ingresso da mulher na área educacional foi legitimado e se expandiu com o passar dos anos, permanecendo consolidado nas últimas décadas, tendo a presença feminina fortemente marcada na educação infantil e anos iniciais. Por outro lado, percebo que o homem que optou por permanecer na área da educação, migrou para outra etapa/nível de ensino. A presença masculina é destacada gradativamente, quando se trata da docência nos anos finais, ensino médio e principalmente na educação profissional e tecnológica. Tais indicativos são perceptíveis no Gráfico 1.

Gráfico: 1 Comparativo entre gênero e etapa de ensino que atuam



Fonte: Estudo exploratório do professor brasileiro com base no censo (2007).

Para elucidar ainda mais o debate/entendimento sobre gênero na docência, inserido nas salas de aula de educação básica das últimas décadas, trago a Tabela 1 detalhada em números, tendo como base os dados obtidos no Educacenso (2007) que realizou um estudo exploratório sobre o(a) professor(a) brasileiro(a) nas diferentes regiões do Brasil.

Tabela 1: Comparativo entre o gênero e etapa de ensino de atuação no Brasil

Educação Básica		Sexo	Região Geográfica					
			Brasil	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste
Todas as Etapas de Educação Básica		Total	1.882.961	157.016	570.647	741.604	281.251	132.443
		Feminino	1.542.925	114.985	462.454	616.956	240.612	107.918
		Masculino	340.036	42.031	108.193	124.648	40.639	24.525
Educação Infantil	Creche	Total	95.643	3.571	20.315	44.523	21.503	5.731
		Feminino	93.675	3.482	19.923	43.516	21.168	5.586
		Masculino	1.968	89	392	1.007	335	145
	Pré-Escola	Total	240.543	19.420	76.845	97.918	32.061	14.299
		Feminino	231.096	17.995	73.865	95.088	30.603	13.545
		Masculino	9.447	1.425	2.980	2.830	1.458	754
Ensino Fundamental	Anos Iniciais	Total	685.025	60.032	204.229	266.907	102.100	51.757
		Feminino	624.850	49.195	184.774	249.018	95.287	46.576
		Masculino	60.175	10.837	19.455	17.889	6.813	5.181
	Anos Finais	Total	736.502	66.913	230.789	275.603	110.696	52.501
		Feminino	548.050	42.364	168.450	209.158	88.839	39.239
		Masculino	188.452	24.549	62.339	66.445	21.857	13.262
Ensino Médio	Total	414.555	25.951	99.868	187.529	69.450	31.757	
	Feminino	257.174	14.176	58.903	123.754	49.742	20.599	
	Masculino	147.381	11.775	40.965	63.775	19.708	11.158	
Educação Profissional	Total	49.653	1.752	4.350	30.879	10.787	1.885	
	Feminino	23.167	971	1.926	14.175	5.214	941	
	Masculino	26.486	881	2.424	16.704	5.533	944	

Fonte: Estudo do professor em gráficos tabela A1- com base no censo/2007

Partindo do acima exposto, percebo que a presença da figura feminina na sala de aula em todas as regiões do Brasil predomina nas últimas décadas, tendo a presença masculina em maior quantitativo somente na docência da Educação Profissional<sup>4</sup>. Confluindo para esse quadro, na região Sul, no estado de Santa Catarina, também a presença da mulher na educação básica ainda permanece fortemente marcada, especialmente nas etapas da educação infantil e anos iniciais conforme destaca a Tabela 2:

Tabela 2: Comparativo entre gênero e etapa de ensino de atuação na região Sul

Etapas / Modalidades de Ensino	Professores por Sexo		
	Total	Feminino	Masculino
Educação Básica	65.726	54.222	11.504
Educação Infantil - Creche	8.049	7.881	168
Educação Infantil - Pré Escola	10.479	9.689	790
Ensino Fundamental - Anos Iniciais	24.241	21.302	2.939
Ensino Fundamental - Anos Finais	22.634	16.838	5.796
Ensino Médio	13.814	8.845	4.969
Educação Profissional	2.518	956	1.562
Educação Especial	2.716	2.549	167
Educação de Jovens e Adultos	4.002	2.925	1.077

**Fonte:** Estudo do professor em gráficos em Santa Catarina Tabela A1- censo/2007.

Analisando a tabela sobre outro ângulo, percebo que a única modalidade da educação que é demarcada fortemente pela presença masculina nas últimas décadas tanto em nível de Brasil, bem como no estado de Santa Catarina, é a educação profissional. Dados do documento **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica**, realizado em 2007, também discorrem sobre essa questão afirmando que:

[...] nas creches, na pré-escola e nos anos iniciais do ensino fundamental, o universo docente é predominantemente feminino (98%, 96% e 91%, respectivamente). No entanto, a cada etapa do ensino regular amplia-se a participação dos homens, que representam 8,8% nos anos iniciais do ensino fundamental, 25,6% nos anos finais e chegam a 35,6% no ensino médio. Somente na educação profissional encontra-se situação distinta, pois há uma predominância de professores do sexo masculino (BRASIL, 2009, p. 22).

<sup>4</sup> Essa informação pode dar subsídio a futuras investigações

Neste sentido, destaco que a temática da mulher em sala de aula, sobretudo a predominância desta na educação infantil e anos iniciais - conforme explicitado acima - é um tema a ser amplamente discutido, pois, levando em consideração a trajetória histórica da feminização do magistério, percebo que o ato de lecionar esteve rodeado de paradigmas que fizeram e ainda fazem parte do cotidiano daqueles(as) que atuam em sala de aula. Nessa perspectiva, a próxima seção irá discutir os percalços da função docente, os desafios cotidianos enfrentados pelos(as) profissionais da educação em sua trajetória até os dias atuais.

## 2.2 DESAFIOS DA FUNÇÃO DOCENTE

Analisando a trajetória da profissão docente, realizando um recorte histórico, considero que as pessoas que exerceram e exercem essa função necessitaram e ainda necessitam enfrentar inúmeras “barreiras”, quebrar paradigmas. Existe a questão ética da profissão docente fortemente marcada na sociedade antiga e atual, existe a questão do gênero docente e público-alvo com o qual atuam, dentre inúmeras outras questões. Para ser professor(a), tanto nos primórdios como nos dias atuais, parte-se do pressuposto e do imaginário social de que a pessoa tenha postura ética, que sua imagem seja ilibada, tendo a responsabilidade de “manter-se acima do comportamento comum” (LOURO, 2004, p. 386). Assim, a função docente representa e representou, na história da educação:

[...] um encargo social pesado e teve profundos efeitos sobre as vidas de mestres e mestras. Para bem poder exercer o papel de modelo para as crianças e jovens, eles se viram obrigados a um estrito controle sobre seus desejos, suas falas, seus gestos e atitudes e tinham na comunidade o fiscal e censor de suas ações. (LOURO, 2014, p. 386).

A postura ética em nossa sociedade deve fazer parte de todas as profissões, seja na esfera pública ou privada, devendo, ainda, estar atrelada ao fazer docente. Além disso, existe a necessidade do(a) professor(a) conhecer e dominar o currículo de sua área de atuação, de atuar pedagogicamente, estimulando seus(suas) alunos(as) em seus aspectos cognitivos, sociais, afetivos e motores. Nesse sentido, os(as) professores(as) necessitam obter a dimensão do educar e cuidar, fomentando o desenvolvimento integral dos(as) alunos(as). Existe a necessidade de criar e

fortalecer vínculos afetivos com seus(suas) alunos(as) e demais atores/atrizes que fazem parte do cotidiano escolar como, por exemplo, a equipe gestora e equipe pedagógica que, dentro do ambiente escolar, têm a função de dar suporte aos(as) docentes no que se refere aos encaminhamentos que favoreçam e estimulem um processo de ensino-aprendizagem de qualidade, pois, diferente de muitas profissões, o(a) professor(a) exerce seu ofício com seres humanos, que por sua vez, são rodeados(as) de percepções, vivências, sentimentos e subjetividades.

Com isso, o processo de ensino-aprendizagem não ocorre de maneira mecânica. Existe, nessa relação, a troca de vivências cotidianas. Vivências entre professores(as) e educandos(as), equipe pedagógica e gestora que, numa relação dialógica, contribuirão significativamente para o trabalho docente em sala de aula, bem como para encaminhamentos referentes aos(as) alunos(as). Segundo Cunha (2012, p. 28), “aprender não é estar em atitude contemplativa ou absorvente frente aos dados culturais da sociedade, e sim estar ativamente envolvido na interpretação e produção destes dados”. A troca, nesse sentido, ocorre por meio dos constantes diálogos e problematizações do cotidiano, aliados ao saber científico. Nessa perspectiva, compreendo a função do(a) professor(a) da sociedade atual como “movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 2014, p. 39). No entanto, na história da educação, os diálogos e os vínculos afetivos nem sempre estiveram presentes no contexto escolar, principalmente quando se tratava de relacionamento entre professor(a) do sexo feminino e aluno(a).

[...] a professora não deveria tocar em seus alunos e alunas; abraços ou beijos foram, por um largo tempo, considerados práticas inadequadas. Quando esses gestos são representados em histórias exemplares ou nas lembranças de pessoas mais velhas, eles aparecem revestidos de solenidade, com caráter extraordinário, em ocasiões absolutamente especiais. (LOURO, 2004, p. 391).

Mas, com o passar do tempo, com as transformações sociais e pedagógicas, a educação também passou por transformações, havendo algumas mudanças no modo de conceber a postura do(a) professor(a) perante seus(suas) alunos(as).

[...] na medida em que as novas orientações psicopedagógicas são introduzidas, percebem-se algumas transformações na expressão do afeto. Quando o discurso sobre a escola passa a valorizar um ambiente prazeroso, onde a cor e o jogo devem estar presentes, também a figura da professora passa a ser representada como sorridente e mais próxima dos alunos. (LOURO, 2004, p. 391).

Nesse ínterim, o processo de ensino-aprendizagem passa a fomentar a concepção de troca entre os pares, devendo o(a) professor(a), nessa perspectiva, adotar uma postura menos rígida e autoritária. Porém, mesmo com a mudança de postura, o método tradicional de ensino ainda esteve e pode estar presente em muitas salas de aula da atualidade. Discussões acerca da postura docente foram e ainda são necessárias para a quebra de paradigmas. Para essa quebra de paradigmas e discussões sobre essa questão, o(a) professor(a) necessita de constante busca e atualização de novos conhecimentos, pois numa perspectiva de formação integral, o processo de ensino-aprendizagem não ocorrerá isoladamente dos acontecimentos cotidianos. Assim, é necessário respeitar e trazer para a sala de aula os “saberes socialmente construídos na prática comunitária”. (FREIRE, 2014, p. 31).

Acompanhar os saberes socialmente construídos, as mudanças da sociedade e responder aos anseios dos alunos são tarefas árduas para o(a) professor(a), visto que hoje as informações circulam em ritmo desenfreado devido ao acesso às tecnologias digitais as quais os(as) alunos(as) possuem. Segundo Tardif (2014, p. 249), “tanto nas suas bases teóricas quanto em suas consequências práticas, os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos”. Com isso, a formação continuada se torna cada vez mais essencial para o trabalho pedagógico do(a) professor(a), sendo uma constante busca em unir teoria e prática<sup>5</sup>. Diante de tantos desafios, o(a) professor(a) necessita de apoio de seus pares. É neste momento que entra em cena como protagonista desse processo, a equipe pedagógica escolar.

Nesse momento, a equipe pedagógica da instituição na qual o(a) professor(a) encontra-se inserido (a), exercerá fundamental importância. Em parceria com os(as) docentes, buscará subsídios para fazer valer o que consta nas políticas públicas, bem como mediará o processo de formação contínua do(a) docente, pois, conforme aponta Vasconcellos (2012, p. 160), “a equipe de coordenação escolar tem por função articular todo o trabalho em torno da proposta geral da escola e não ser elemento de fiscalização, de controle formal e burocrático”. Nessa lógica, por meio

---

<sup>5</sup> O artigo “Formação de docentes para a educação profissional e tecnológica (EPT): por uma pedagogia integradora da educação profissional”, do autor Araújo, Ronaldo Marcos de Lima (2008) discorre sobre uma possível didática da EPT e problematiza as formas de articulação entre teoria e prática na formação do docente da EPT. Para Araújo (2008), as estratégias formativas dos docentes da EPT devem fomentar a unidade entre teoria e a práxis.



da mediação, a equipe pedagógica utilizará dos momentos reservados para planejamento de aulas e estudos existentes em muitas redes educacionais, denominado como hora-atividade. A Lei federal número 11.738, de 16 de julho de 2008, em seu artigo 2º, parágrafo 4º, define a carga horária docente em sala de aula afirmando que “na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os(as) educandos(as)” (BRASIL, 2008).

Com isso, 1/3 da carga horária de trabalho docente fica destinada à hora-atividade, momento reservado ao planejamento das atividades a serem desenvolvidas com os(as) educandos(as) e atualização profissional por meio da formação continuada em outras instituições ou na instituição na qual atuam. A hora-atividade também é um momento de empreender leituras de textos, leitura das leis e temas relacionados à educação, pesquisa, discussão acerca do cotidiano escolar, do processo de desenvolvimento dos(as) alunos(as), definição de estratégias acerca da práxis pedagógica, enfim, uma gama de ações que podem ser efetivadas com a parceria entre equipe pedagógica, docentes e gestores(as) da rede na qual atuam, bem como instituições que não estão ligadas diretamente ao local de atuação dos(as) docentes, tendo como objetivo garantir o exposto nas políticas públicas que dispõem sobre a formação docente, pois, esta é de suma importância para todos(as) os(as) atores/atrizes educacionais, independente da etapa e modalidade de ensino na qual atuam, que visa o preparo para o exercício da docência de modo amplo, que vá além do domínio da didática e técnicas em sala de aula, buscando o encontro da formação integral de seus(suas) educandos(as):

[...] ir além da aquisição de técnicas didáticas de transmissão de conteúdos para os professores e de técnicas de gestão para os dirigentes. Evidentemente, esses aspectos continuarão sendo importantes, mas o objetivo macro é mais ambicioso e deve privilegiar a formação no âmbito das políticas públicas do país, principalmente as educacionais, numa perspectiva de superação do modelo de desenvolvimento socioeconômico vigente, de modo que se deve priorizar mais o ser humano do que, simplesmente, as relações de mercado e o fortalecimento da economia. (MOURA, 2008, p. 30).

Nesta perspectiva, o exercício da docência que fomenta a formação integral, e não está voltada somente para o preparo do(a) discente para o mercado de trabalho,

instigará a reflexão sobre os vários aspectos da sociedade, de modo *omnilateral*<sup>6</sup>. Exercer a docência numa perspectiva crítica, que fomente nos(as) alunos(as) a formação integral exige do(a) docente a criticidade, o olhar investigativo acerca dos acontecimentos da sociedade num todo. Nesse sentido, mais uma vez destaco a importância dos momentos reservados aos docentes para estudos e ressignificação dos conhecimentos. O artigo 67 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9394/96, reconhece e legitima esses momentos quando cita que:

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; III - piso salarial profissional; IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; VI - condições adequadas de trabalho. (BRASIL, 1996).

Esses momentos de estudos por parte dos(as) docentes se tornam relevantes no sentido de planejar e repensar as ações cotidianas relacionadas aos aspectos curriculares e a didática em sala de aula. Quanto à didática em sala de aula, numa perspectiva de formação do discente de modo *omnilateral*, o(a) docente deve levar em conta a necessidade de conhecer, investigar e refletir sobre a identidade do público ao qual atende, sua trajetória, seu histórico de vida, a realidade na qual o(a) aluno(a) encontra-se inserido, neste aspecto, também apresenta seu histórico de vida, seu percurso formativo, suas perspectivas, visão de mundo e anseios acerca da docência, colaborando para uma relação dialógica, pois, segundo aponta Arroyo (2013), na sociedade atual, alunos(as) e professores(as), indivíduos que convivem e constroem conhecimentos diariamente, não dialogam sobre o percurso formativo do(a) professor(a), quais caminhos trilhados pela pessoa que se encontra na sala de aula, exercendo a docência, mediando e produzindo conhecimentos.

Partindo dessas prerrogativas, promove-se a *omnilateralidade*, onde todos(as) os(as) sujeitos(as) se tornam protagonistas do processo, contribuindo nesse íterim para que não haja por parte da sociedade uma “visão tão desfigurada da educação e dos educadores” (ARROYO, 2013, p. 189). Corroborando com a questão da

---

<sup>6</sup>*Omnilateral*: Pensamento marxista que defende que o homem deve se sentir completo a partir de sua convivência em sociedade e de seu trabalho.

*omnilateralidade*, percebo que a função docente requer a atualização perante os conhecimentos de sua área de atuação, assim como dos acontecimentos ocorridos na sociedade em seus aspectos econômicos, políticos, sociais e culturais, para, nessa lógica, exercer, nos dias atuais, uma prática docente numa perspectiva contextualizada e significativa aos(as) educandos(as). Para Cunha (2012), o gosto pelo estudo por parte do(a) professor(a) faz com que o(a) mesmo(a) valorize seu campo de conhecimento e atuação, tornando-se um(a) profissional entusiasmado(a) que exercerá influência para seus(as) alunos(as) no que se refere à importância da busca pelo conhecimento. Ao pensar em formação profissional contínua, ou continuada, compreendo o(a) professor(a) como agente pesquisador(a), aquele(a) que busca constante relação entre teoria e prática, para solucionar problemas referentes à sua atribuição e fomentar no(a) aluno(a) a criticidade e capacidade de realizar transformação social.

Conforme exposto anteriormente, o espaço escolar no qual o(a) professor(a) encontra-se inserido(a) poderá contribuir significativamente para essa atualização profissional e até mesmo na reflexão da práxis pedagógica. Além da mediação da equipe pedagógica nos momentos de hora-atividade, a realização de reuniões pedagógicas periódicas contribui para ressignificação dos conhecimentos docentes. Segundo Vasconcellos (2012, p. 162), “as reuniões pedagógicas semanais são espaços necessários e privilegiados para a reflexão crítica e coletiva sobre a prática da sala de aula e da escola, bem como para o replanejamento”. Nesse sentido, abre-se espaço para uma relação dialógica, em que a equipe pedagógica dará suporte, realizará troca de experiências para auxiliar o(a) docente a exercer uma didática que contribua com a transformação social. Nessa perspectiva, a equipe pedagógica da educação básica na qual o(a) professor(a) leciona junto de seus(as) gestores(as) poderão firmar parcerias com outras instituições ou profissionais qualificados(as) que possam ofertar a formação continuada e conseqüentemente, promover transformações acerca da práxis educativa.

Dessa forma, destaco a importância dos IFs que, por se tratar de instituições públicas de qualidade que ofertam cursos gratuitos a toda a comunidade, poderão contribuir significativamente para a constante atualização profissional dos(as) docentes (podendo firmar parcerias com redes de ensino e gestores/as das instituições da educação básica), cooperando, nesse sentido, com as transformações na esfera educacional, podendo assim atingir a meta estabelecida

na Lei 11.892/2008, que discorre sobre o papel dos IFs enquanto ofertantes de formação de professores(as).

No que concerne à atualização profissional dos(as) docentes, a próxima seção discorre sobre a importância da participação dos(as) profissionais da área educacional em cursos de formação continuada para sua prática cotidiana no exercício da docência.

### **2.2.1 A formação continuada e a prática pedagógica**

Diante das reflexões que estão sendo realizadas no decorrer deste trabalho e considerando os documentos oficiais da legislação educacional brasileira, apresentados anteriormente em seus diversos artigos que retratam a temática da formação continuada, acredito que são pertinentes os debates acerca dessa questão, entendendo que, um(a) professor(a), quando bem preparado(a), contribui significativamente para a aprendizagem dos(as) alunos(as) e sente-se motivado(a) a enfrentar novos desafios cotidianos. Para isso, é necessária uma boa bagagem de vivências em seu cotidiano profissional, mais especificamente em sala de aula, bem como ter acesso a uma boa formação inicial, aliada às constantes buscas por atualização profissional.

A atualização profissional docente se torna necessária para dar suporte ao(a) professor(a), pois, conforme aponta Nóvoa (1995), a imagem do(a) docente na sociedade e sua condição econômica se encontram em estado de degradação. Nesse sentido, faz-se necessário recuperar a imagem da profissão docente na sociedade atual. Esse processo de recuperação não ocorre isoladamente. É necessário criar e repensar as políticas públicas e estratégias que fomentem a valorização do magistério. As unidades escolares podem contribuir com essa demanda realizando formações pedagógicas que discutam temas relacionados ao cotidiano escolar, dialoguem sobre os desafios que os(as) docentes enfrentam em sala de aula.

Para clarificar essa questão, podemos destacar o documento Base Nacional Comum Curricular, que tem como objetivo implantar um currículo que seja eixo norteador do trabalho docente e das redes de ensino de todo Brasil, garantindo que os(as) educandos(as) de diferentes regiões do país tenham acesso aos mesmos

conteúdos mobilizados em sala de aula de maneira legitimada. Conforme destaca o referido documento em sua introdução:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica”. (BRASIL, 2017).

Além de reconhecer a importância de um currículo comum para todas as regiões do Brasil, o documento Base Nacional Comum Curricular, levando em consideração o que rege a Lei de Diretrizes e Bases de Educação, destaca a importância de se trabalhar um currículo que aborde a parte diversificada, que valorize as culturas e realidades locais. A relação entre o que é currículo comum e o que é parte diversificada é retomada no Artigo 26 da LDB, na qual destaca que:

Os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996).

Valorizar as realidades locais nos aspectos econômicos, culturais, políticos torna-se fundamental na realidade escolar da sociedade atual, visto que uma escola aberta ao diálogo discutirá e repensará suas práticas cotidianas, seu currículo, respeitando e valorizando os(as) diferentes atores/atrizes educacionais inseridos(as) naquele contexto. Ao respeitar questões relacionadas à parte diversificada, a escola se torna democrática, alunos(as) e professores(as) sentem-se participantes desse processo. Uma escola que possui uma perspectiva coletiva se coloca aberta ao diálogo, está acessível a todos(as) os(as) atores/atrizes educacionais, concebe a educação como algo vinculado à sociedade e as transformações ocorridas nesta, discute e elabora seu currículo tendo a participação de todos(as), como eixo norteador de seu fazer pedagógico. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996) legitima e reconhece a escola democrática, tecendo em seu artigo 14 o seguinte enunciado:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996).

O mesmo documento em seu artigo 13 legitima a participação dos(as) docentes na elaboração da proposta pedagógica das instituições de ensino nas quais são vinculados. Além da valorização da gestão democrática por parte da legislação educacional, muitos pensadores da área educacional apontam para a necessidade de se estabelecer um processo democrático. Sobre essa temática, Pinheiro (2014) aponta que as variadas tendências que orientam o processo educacional vêm reconhecendo a necessidade de se desenvolver novas formas de organização educacional a fim de adequar a escola à nova realidade do contexto socioeconômico mundial. Nessa adequação há um consenso sobre a importância da participação do(a) professor(a) e demais membros da comunidade escolar na definição e organização das diretrizes educacionais.

Uma das maneiras de validar a participação dos(as) professores(as) e comunidade escolar na definição da proposta pedagógica se assegura a partir do momento em que a instituição escolar e as redes de ensino passam a reconhecer o PPP (projeto político pedagógico) e conceber o mesmo como eixo norteador para todas as ações cotidianas do espaço escolar. Ações essas que envolvem alunos(as), professores(as), equipe gestora e toda comunidade escolar e que influenciam nos aspectos administrativos, financeiros e pedagógicos das instituições de ensino. Nos aspectos relacionados ao ensino-aprendizagem, o projeto político pedagógico contribui para que a didática do(a) professor(a) em sala de aula não ocorra de modo individualizado.

Pinheiro (2014) reflete acerca do trabalho coletivo, compreendendo que o PPP constitui-se como modo possível para a ruptura da compartimentalização do ensino e da prática pedagógica do(a) professor(a) numa perspectiva individualizada, fazendo com que haja novas maneiras de pensar e agir sobre o processo educacional, compreendendo o mesmo para objetivos que fomentem a diversidade da ação docente, o processo pedagógico numa perspectiva coletiva, baseada em atitudes cooperativas e solidárias. Essas questões certamente contribuem para que o(a) professor(a) saiba qual caminho trilhar acerca do processo educacional tendo clareza sobre suas atribuições cotidianas, sentindo-se parte fundamental para o processo educacional.

A escola, por sua vez, adotando uma gestão democrática “tem no planejamento participativo a forma de integrar interesses individuais e garantir a representação de aspirações coletivas” (PINHEIRO, 2014, p. 80), o que faz com que todos(as) os(as) atores/atrizes educacionais sintam-se inseridos(as) no processo educacional. No caso dos(as) professores(as), o ato de participar ativamente na elaboração dos caminhos a serem trilhados acerca do processo educacional favorece a valorização e reconhecimento de sua práxis pedagógica. O(a) professor(a), ao fazer parte do processo, sente-se estimulado(a) frente aos desafios cotidianos inerentes às suas atribuições e tem motivação para buscar novos conhecimentos por meio de formação continuada. Além de sentir-se mais instigado(a), o(a) professor(a) passa a ter uma relação mais compromissada com a escola na qual exerce a docência.

A escola que possui uma vertente que fomenta a participação coletiva abre espaço para seus docentes discutirem e pensarem sobre o currículo, processo ensino-aprendizagem e avaliação. Segundo Pinheiro (2014), quando os(as) profissionais discutem o trabalho educativo numa perspectiva coletiva, os(as) mesmos(as) realizam mudanças significativas nas relações de ensino, passam a ressignificar sua prática pedagógica, ajustam o currículo escolar, definem estratégias para o acompanhamento da aprendizagem dos(as) educandos(as).

Dessa maneira, o projeto político pedagógico, quando colocado em prática dentro do espaço escolar de modo efetivo, contribui significativamente para quebra de paradigmas acerca da educação, contribuindo para a parceria família e escola, aprimoramento do fazer pedagógico e postura do(a) professor(a) em sala de aula. Em suma, resulta na participação de todos(as) os(as) atores/atrizes educacionais, tendo a democracia como princípio para todas as ações dentro do espaço escolar, ações essas que envolvem desde os aspectos administrativos a pedagógicos, transformando a relação entre professores(as) e alunos(as) que, por sua vez, considera a mediação, o diálogo, as diferentes habilidades como eixos norteadores da relação entre os(as) diversos atores/atrizes educacionais.

Corroborando com a questão do aprimoramento do fazer pedagógico, Freire destaca que o ato de “ensinar exige pesquisa” (FREIRE, 2014, p. 30). Neste ponto de vista, compreendo que o(a) professor(a) deve ser um(a) constante pesquisador(a). De acordo com FREIRE (2014), pesquisa e ensino estão

entrelaçados, ou seja, um não existe sem o outro. Ao ensinar, o(a) professor(a) busca novos conceitos, novas aprendizagens. Nesse sentido, compreendo o processo ensino-aprendizagem como uma troca entre docentes e discentes e não transmissão de conhecimentos entre aquele que detém o conhecimento - “professor(a)” - e aquele que apenas “recebe” o conhecimento - o(a) “aluno(a)”. A profissão docente está historicamente atrelada à figura da pessoa estudiosa, que tem como hábito a prática constante e diária de leitura, que possui o prazer em estudar e buscar novos conhecimentos (LOURO, 2004).

O(a) professor(a) também é visto socialmente como aquele(a) que forma pessoas, que prepara os(as) profissionais que atuarão em diferentes áreas. Por isso, existe uma responsabilidade histórica acerca desta profissão, o(a) professor(a) “mestre” que ensina tudo a todos(as). A escola é o reflexo da sociedade, que passa e vivencia constantemente transformações em seus diferentes aspectos. Para lidar com essas transformações, o(a) professor(a) precisa de constante atualização de sua práxis pedagógica, compreender a fase de desenvolvimento dos(as) educandos(as) e acontecimentos sociais que influenciam no seu modo de agir e pensar. Para lidar com essas questões, a pesquisa deve fazer parte do fazer pedagógico do(a) professor(a).

O professor(a), ao adotar uma postura pesquisadora, investiga a realidade social de seu público-alvo, compreende questões culturais e comportamentais de seus(as) alunos(as), fazendo conhecer com mais rigor sua clientela. Nessa perspectiva, o(a) docente traz para a sala de aula os “saberes construídos na prática comunitária” (FREIRE 2014, p. 31), o conteúdo escolar, a metodologia que o(a) professor(a) utiliza passa a ter relação com a vida do(a) educando(a). Um processo ensino-aprendizagem contextualizado favorece a emancipação dos(as) educandos(as) e uma educação crítica onde os(as) sujeitos(as) sentem-se responsáveis pelas transformações sociais do contexto em que se encontram inseridos(as).

Para Freire (2014, p. 39), “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. O(a) educador(a) que pesquisa, que busca por atualização profissional por meio de formações, adota uma perspectiva crítica acerca de suas atribuições e fazer pedagógico. Concebe a educação como uma relação dialógica, procura respeitar os



saberes socialmente construídos, valoriza as diferentes habilidades e diferentes saberes.

Nessa lógica, conforme aponta FREIRE (2014), não existem saberes mais ou menos importantes, mas sim, saberes diferentes. Valorizando os diferentes saberes, o(a) professor(a) que se atualiza perante as questões relacionadas à sua profissão, reflete sobre métodos de ensino existentes historicamente que fizeram e ainda fazem parte do cotidiano de inúmeras salas de aula. Métodos que muitas vezes não fomentam a mediação entre professores(as) e alunos(as), que valorizam apenas a transmissão de conhecimento e o saber nas mãos do(a) professor(a) sem uma relação dialógica, sem levar em conta os conhecimentos preexistentes dos(as) educandos(as). Segundo Freire (2014, p. 34), “transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador”.

Pelegrini (2016) também discorre sobre o processo ensino-aprendizagem numa perspectiva democrática. Para o autor, o ato de ensinar carece, por parte do(a) professor(a), além do saber fazer de forma competente, a sensibilidade e compromisso com sua formação e com a formação dos(as) alunos(as). Neste sentido, ter olhar sensível e agir de modo democrático no espaço pedagógico faz do(a) profissional docente o(a) agente mediador(a) possibilitando aos(as) educandos(as) lapidar seu senso de responsabilidade e de respeito mútuo.

Segundo Pelegrini (2016), para haver ética no processo educacional é necessário um compromisso solidário do(a) educador(a) com seus(suas) alunos(as), alerta às necessidades de sua formação enquanto ser social e cidadão consciente. Nesse sentido, considerando que a tarefa de educar permite aos(as) indivíduos intervirem no mundo, esta não pode estar alicerçada ou sujeita a uma prática imobilizadora sem conexão com a realidade na qual os(as) alunos(as) se encontram.

Para Pelegrini (2016), no modelo educacional em que não existe diálogo, os(as) alunos(as) são considerados meros receptores de conhecimentos. Visto por esse ângulo, o(a) educador(a) transmite o conhecimento de forma linear, não dialógica, sem possibilidade de interação, priorizando somente a transmissão de conhecimentos.

O mesmo autor ainda acredita que, embora cada ser humano tenha seu modo próprio de ser, de se expressar, de agir, é necessário que todos se conscientizem de que da consciência individual resulta a sua consciência do mundo, refletida pelos

diversos segmentos da sociedade. A educação responsável e comprometida com o bem da sociedade não permite um discurso alicerçado no conformismo com a discriminação e com a exploração no seio da sociedade. O senso de responsabilidade vivenciado pelo(a) educador(a) é capaz de promover na vida do(a) educando(a) o autêntico senso de liberdade e de compromisso com o processo de ensino e aprendizagem, pois gera uma atmosfera de corresponsabilidade entre professor(a) e aluno(a). Esse senso de corresponsabilidade leva o(a) profissional docente a ser coerente em suas atitudes, eliminando condutas contraditórias no exercício de sua profissão, de modo que a ética possa conduzir suas ações em prol de uma tarefa político-pedagógica com sentidos, no que se refere ao protagonismo do(a) educador(a) em seu papel de contribuir para a promoção das mudanças sociais.

Para que o(a) professor(a) possua uma postura crítica, é necessário que sua formação acadêmica, por meio dos estudos e reflexões, fomente bases teóricas reflexivas, instigando-o(a) ao viés crítico. Neste sentido, considerando a importância da rede federal na formação de professores(as), a próxima seção abordará a história do surgimento dos institutos federais em Santa Catarina.

### 2.3 ASPECTOS DA TRAJETÓRIA HISTÓRICA DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE SANTA CATARINA

A trajetória da rede federal de educação tecnológica é historicamente marcada por constantes transformações. Conforme apontam Romanowski et al. (2017), a rede federal de educação surge em 1909 por meio do Decreto 7.566, sendo denominada: Escolas de Aprendizes e Artífices.

Essas escolas tinham como objetivo atender aos(as) filhos(as) das classes desfavorecidas financeiramente, ofertando Educação Profissional e Tecnológica para preparar os(as) alunos(as) oriundos dessas classes para o trabalho.

Analisando os percursos históricos, percebi que no ano de 1937, as Escolas de Aprendizes e Artífices se tornaram Liceus e tinham como objetivo ofertar Educação Profissional em todo o Brasil. Já em 1942, esses Liceus se transformaram em escolas técnicas federais e escolas industriais federais. Em 1968, as escolas técnicas federais e escolas industriais federais se transformam em Escolas Federais Tecnológicas (EFETs). Passados 10 anos, mais especificamente em 1978, a rede

federal passa a se denominar: Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs). De 1978 a 2002, a rede federal de educação profissional e tecnológica passa por mais transformações, desde a forma de organização do ensino às ofertas de cursos.

De acordo com Romanowski et al. (2017), a partir do ano de 2002 os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) se transformaram em Institutos Federais de educação e automaticamente iniciou-se um processo de expansão por todo o país. Por meio da Lei nº 11.892/2008, os Institutos reorganizaram suas ofertas de cursos, ampliando a oferta educativa para a formação inicial e continuada de professores(as). A partir desta lei, como já discorrido anteriormente, ficou estabelecido que 20% das vagas dos institutos deveriam ser destinadas para cursos de formação de professores(as), conforme consta no artigo 7º da alínea b, que descreve que dentre os objetivos e finalidades dos institutos está a oferta de “cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores (as) para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências, matemática, e educação profissional”. (BRASIL, 2008).

Neste sentido, a oferta da formação continuada para os(as) professores(as) é reconhecida e legitimada pela rede federal de educação. Em relação à rede federal de educação, cito nesse caso, o IFC. O Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal Catarinense- PDI (2014) - retrata a trajetória de implantação dos *campi* do IFC em Santa Catarina, descrevendo que esta instituição teve sua origem a partir da integração das escolas agrotécnicas de Concórdia, Rio do Sul e Sombrio, e dos colégios agrícolas de Araquari e Camboriú. De acordo com o PDI (2014), a criação desses *campi* acarretou numa expansão dessa instituição que, por sua vez, foi estimulada pelo Programa de Expansão Federal. Assim, novos *campi* do IFC surgiram nas cidades de Videira, Luzerna, Fraiburgo, Ibirama, Blumenau e São Francisco do Sul. Posteriormente foram criados os *campi* de Abelardo Luz, Brusque, São Bento do Sul e as unidades de Sombrio e Rio do Sul, ampliando ainda mais essa rede de ensino pelo estado. Atualmente, o IFC possui 15 *campi* em Santa Catarina.

**Ilustração 1: Mapa de localização dos campi do IFC**



**Fonte:** Mapa IFC 2014.

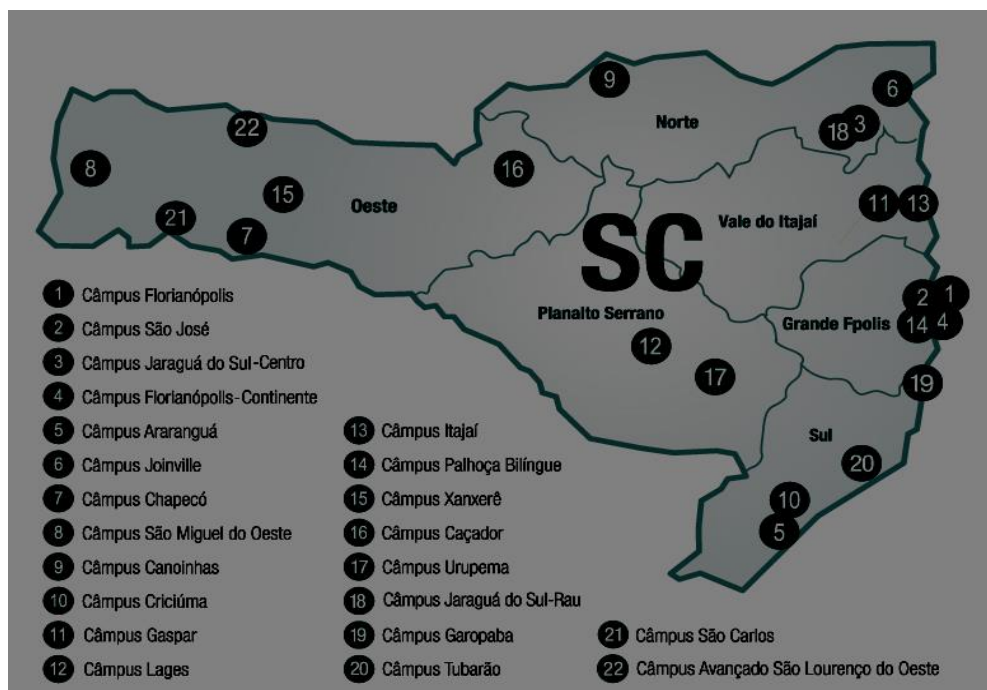
O Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), conforme aponta o histórico da página institucional (2018), tem sua trajetória iniciada na capital catarinense, em Florianópolis. Assim como o IFC, o IFSC surge por meio do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, sendo inicialmente uma Escola de Aprendizes Artífices com o mesmo objetivo do IFC, ou seja, proporcionar formação profissional aos(as) filhos(as) de classes menos favorecidas financeiramente. A escola ofertava o ensino primário, formação em desenho, tipografia, encadernação e pautação, carpintaria da ribeira, escultura e mecânica (que compreendia ferraria e serralheria). Por meio dos cursos ofertados, a Escola de Aprendizes Artífices atuava em consonância com os avanços tecnológicos de seu tempo, atendendo às demandas de produção e da sociedade da época.

Em Janeiro de 1937, por meio da Lei nº 378, a instituição mudou de nome e *status*, passando a denominar-se Liceu Industrial de Florianópolis e, em Fevereiro de 1942, por meio da Lei nº 4.127, transformou-se em Escola Industrial de Florianópolis, ofertando cursos industriais básicos aos alunos oriundos do ensino primário e cursos de mestria aos(as) candidatos(as) à profissão de mestre. No ano de 1965, com a Lei nº 4.759, de 20 de agosto, a instituição passou a denominar-se

Escola Industrial Federal de Santa Catarina. Em 1968, tornou-se Escola Técnica Federal de Santa Catarina (ETF-SC).

Em 1994, as unidades da rede se transformaram em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) por meio da Lei nº 8.948. Após 1994, a instituição passou por demais alterações, sempre em consonância com a legislação vigente do período no qual estavam. Em 2008, a Lei nº 11.892 criou a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, transformando o CEFET em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC), tornando a rede uma autarquia vinculada ao Ministério da Educação (MEC). No ano de 2016 a instituição contava com 22 *campi* implantados nas cidades de Florianópolis, sendo que esta possui 01 campus no continente, São José, 02 *campi* em Jaraguá do Sul, Araranguá, Joinville, Chapecó, São Miguel do Oeste, Canoinhas, Criciúma, Gaspar, Lages, Itajaí, Palhoça, Xanxerê, Caçador, Urupema, Garopaba, Tubarão, São Carlos, São Lourenço do Oeste. O IFSC oferta atualmente educação na modalidade presencial e a distância.

Ilustração 2: Mapa de localização dos campi do IFSC.



Fonte: IFSC, 2019.

Partindo da leitura da imagem dos dois mapas (IFC e IFSC), percebo que Santa Catarina possui número significativo de *campi* dos IFs espalhados por

diferentes regiões do estado. Esse número significativo de IFs contribui para a formação inicial ou continuada de professores(as). Sobre esse aspecto, a próxima seção realiza uma breve descrição da relação que os IFs possuem com a formação docente.

### **2.3.1 A formação de professores(as) e os Institutos Federais de Santa Catarina**

Na década de 1970, iniciou-se uma crise no sistema capitalista<sup>7</sup>, diante da qual houve a necessidade de reestruturação produtiva dos modelos taylorista/fordista para outras formas de organização do trabalho, sendo essas mais flexíveis (HADDAD et al., 2015). Com a crise do modo de produção capitalista, os(as) trabalhadores(as) passaram a adotar uma postura polivalente, ou seja, deveriam executar diversas tarefas no meio de produção fabril. Com isso, os(as) trabalhadores(as) necessitavam ser polivalentes e flexíveis. Como a escola é reflexo da sociedade, esta por sua vez, deveria corresponder a tais exigências. Na década de 1990, iniciou-se um processo de delineamento de um novo perfil de professores(as) para atender às demandas do capital. Assim, a capacitação profissional em serviço tornava-se a melhor alternativa para obtenção dos melhores resultados, em direção à formação do(a) professor(a) polivalente. Organismos internacionais como a UNESCO propuseram que a formação docente deveria ocorrer em nível superior. Porém, essa formação não necessitaria ser realizada prioritariamente em universidades, e sim também em institutos de educação.

Nesse interstício, no prisma do recorte histórico da formação docente, Haddad et al. (2015) ratifica essa questão. Segundo esse autor, o governo de Fernando Henrique Cardoso implantou propostas para a formação de professores(as) em consonância com as orientações dessas instituições. A partir disso, a LDB (Lei 9394/96), por meio de seu artigo 62, entabulou a possibilidade da oferta de formação docente nos Institutos Superiores de Educação ao afirmar que a “formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em

---

<sup>7</sup> A crise no sistema capitalista acarretou na transformação das relações econômicas, sociais e do mundo do trabalho. Os trabalhadores passaram a trocar seus postos de trabalho de forma constante, migrando para diferentes áreas de atuação. Nos dias atuais, “Empregos seguros e empresas seguras parecem parte da nostalgia de nossos avós; nem há muitas habilidades e experiências que, uma vez adquiridas, garantam que o emprego será oferecido, uma vez oferecido, será durável” (BAUMAN, 2001, p. 202).

curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação”. (BRASIL, 1996). Nesta mesma conjectura, a Resolução do CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, subsidiando a temática da formação docente.

Seguindo essa concepção, no ano de 2008, com a aprovação da Lei nº 11.738, foi destinado aos(as) professores(as) um percentual de 33% (trinta e três por cento) de sua carga horária de trabalho semanal para realização de atividades de planejamento e estudos. Para atender a essa demanda, as secretarias estaduais e municipais de educação tiveram que se adaptar e reorganizar o quantitativo do quadro docente.

Seguindo a perspectiva de análise das políticas públicas que reconhece e legitima a relevância da formação continuada para os(as) docentes, Haddad et al. (2015), destaca o parecer CNE/CEB nº 9/2012, que dispõe sobre a importância da utilização da hora-atividade como espaço destinado para o estudo, planejamento e avaliação docente. Neste sentido:

O trabalho do professor vai muito além de ministrar aulas. Para que sua atuação tenha mais qualidade, o professor precisa, além de uma consistente formação inicial, qualificar-se permanentemente e cumprir tarefas que envolvem a melhor preparação de suas atividades em sala de aula, bem como tempo e tranquilidade para avaliar corretamente a aprendizagem e o desenvolvimento de seus estudantes (BRASIL, 2012, p. 21).

No que concerne à hora-atividade como algo inerente ao processo de formação docente continuada, Haddad et al. (2015) corrobora sobre essa questão, apontando para aspectos de organização desses momentos, ressaltando a importância de os(as) professores(as) utilizarem a hora-atividade de forma efetiva para a sua atualização profissional, concebendo esse espaço para planejar suas ações, avaliar seus(suas) educandos(as) e buscar estratégias sobre o processo de ensino-aprendizagem, discutir sobre sua práxis pedagógica e didática em sala de aula. “Dessa forma a hora atividade constitui-se em espaço reservado ao planejamento das atividades que serão realizadas na sala de aula pelo professor com seus alunos” (HADDAD, 2015, p. 9).

Desse modo, conforme já explicitado anteriormente nesse trabalho, entendo

que participar dos momentos de hora-atividade é um dever e direito dos(as) educadores(as), garantido nos documentos oficiais que norteiam a educação no Brasil, pois tenho como pressuposto que o(a) professor(a) é aquele(a) que forma outras pessoas, logo, necessita estar constantemente atualizado(a).

Para Pelegrini (2016), a reflexão acerca da formação dos(as) profissionais da educação no âmbito da formação continuada deve ser eixo norteador das políticas educacionais de nosso país pelo fato dos(as) professores(as) serem formadores(as) de pessoas e outros(as) profissionais que atuarão no mercado de trabalho. Além dessa formação para o mundo do trabalho, a prática docente está atrelada à formação para a vida, para as práticas sociais. Desse modo, destaco a importância do processo de formação docente, tendo como perspectiva uma prática pedagógica que fomente a preparação dos(as) alunos(as) para o mundo do trabalho e para a vida, em conformidade com a finalidade da Educação expressa no Artigo 205 da nossa Constituição Federal:

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).

Além da legislação que discorre sobre a hora-atividade como inerente à formação docente, temos outras leis que corroboram com essa questão. No tocante à legislação educacional, os documentos oficiais norteadores da educação brasileira legitimam e discorrem sobre a educação no Brasil como um direito de todos. Sobre a formação dos(as) professores(as), a Lei Nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em seu artigo 62, e respectivamente em seus parágrafos: 1º 2º e 3º, tece alguns apontamentos sobre a formação docente, legitimando por meio da redação dada pela Lei número 12.056, de 2009, em seu artigo 62, que diz:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 2009).

No tocante à formação continuada, os parágrafos primeiro e segundo estabelecem que:



A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.

A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. (BRASIL, 2009).

O Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), por meio da Lei Nº 13.005, de 25 de Junho de 2014, ressalta em suas diferentes metas e estratégias a importância da formação continuada docente em suas diferentes etapas e modalidades. A meta 16 retrata essa questão ao afirmar que dentre as metas existentes, temos:

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

Além da meta 16 do Plano Nacional de Educação, temos outras metas e estratégias, respectivamente identificadas no documento por números, sendo eles: 01, 03, 04, 05, 07, 10 e 15, que também discorrem sobre a temática formação continuada.

Na meta 01, temos a estratégia 1.8, que tem como finalidade: promover a formação inicial e continuada dos(as) profissionais da educação infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior.

Na meta 03 do Plano Nacional, temos a estratégia 3.1, que tem como finalidade:

Institucionalizar programa nacional de renovação do ensino médio, a fim de incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados em dimensões como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte, garantindo-se a aquisição de equipamentos e laboratórios, a produção de material didático específico, a formação continuada de professores e a articulação com instituições acadêmicas, esportivas e culturais; (BRASIL, 2014).

A meta 04 também reforça a questão da formação continuada, afirmando no item 4.3, da modalidade educação especial, que dentre as estratégias, tem-se o intuito de:

[...] implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas; (BRASIL, 2014).

Também na perspectiva de debater sobre a formação continuada docente, temos a meta 05 relacionada à alfabetização, que em seu item 5.6 tem como estratégia:

[...] promover e estimular a formação inicial e continuada de professores (as) para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, estimulando a articulação entre programas de pós-graduação *stricto sensu* e ações de formação continuada de professores (as) para a alfabetização; (BRASIL, 2014).

A meta 07, relacionada à aprendizagem e melhoria da qualidade da educação básica, tem, em seu item 7.4, a formação docente como algo inerente para que essa melhoria e qualidade de aprendizagem ocorram, tendo a estratégia 7.4 que discorre que dentre as ações a serem tomadas, é necessário:

[...] induzir processo contínuo de auto avaliação das escolas de educação básica, por meio da constituição de instrumentos de avaliação que orientem as dimensões a serem fortalecidas, destacando-se a elaboração de planejamento estratégico, a melhoria contínua da qualidade educacional, a formação continuada dos (as) profissionais da educação e o aprimoramento da gestão democrática; (BRASIL, 2014).

No Plano Nacional consta, também, a meta 10, relacionada à educação de jovens e adultos. Nesta meta, temos o item 10.8, que também retrata sobre a formação continuada docente, tendo como estratégia:

[...] fomentar a oferta pública de formação inicial e continuada para trabalhadores e trabalhadoras articulada à educação de jovens e adultos, em regime de colaboração e com apoio de entidades privadas de formação profissional vinculada ao sistema sindical e de entidades sem fins lucrativos de atendimento à pessoa com deficiência, com atuação exclusiva na modalidade; (BRASIL, 2014).

Enfatizando a importância da formação inicial e continuada dos(as) professores(as), o documento do Plano Nacional de Educação, em sua meta 15, também reforça essa questão. Tendo o item 15.11 definindo como estratégia:

[...] implantar, no prazo de 1 (um) ano de vigência desta Lei, política nacional de formação continuada para os (as) profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério, construída em regime de colaboração entre os entes federados; (BRASIL, 2014).

Dando continuidade na análise da legislação educacional, os Institutos Federais, por meio da Lei 11.892, tem a missão de ofertar a formação continuada aos(as) docentes, sendo esses(as) vinculados(as) à sua rede de ensino, ou docentes oriundos(as) de outras redes educacionais. Nesse ínterim, tem em seu artigo sétimo as seguintes finalidades e características:

I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;

II - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;

III - realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;

IV - desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;

V - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; e:

VI - ministrar em nível de educação superior:

a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;

b) 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;

c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento;

d) cursos de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e

e) cursos de pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica.

f) O artigo 8º, também discorre sobre a temática “formação”, definindo que os Institutos Federais devem ofertar 20% de suas vagas em formação continuada e cursos de licenciatura a professores(as) da educação básica, sendo:

g) Art. 8o No desenvolvimento da sua ação acadêmica, o Instituto Federal, em cada exercício, deverá garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para atender aos objetivos definidos no inciso I do caput do art. 7o desta Lei, e o mínimo de 20% (vinte por cento) de suas vagas para atender ao previsto na alínea b do inciso VI do caput do art. 7o. já evidenciado na seção inicial. (BRASIL, 2009)

Partindo das legislações citadas acima, mais especificamente o que discorre o artigo 8º da Lei 11.892/2008, por meio dos Institutos Federais, conforme já

explicitado anteriormente no corpo deste trabalho, as redes de educação básica poderão estabelecer parcerias a fim de proporcionar aos(as) professores(as) a participação em cursos de formação continuada, de forma gratuita, sendo esses cursos de diversas áreas, com objetivo de atingir diferentes públicos-alvo, em consonância com sua área de formação ou vínculo empregatício, proporcionando qualificação e atualização profissional aos(as) professores(as). Além da qualificação profissional, esses momentos de estudos podem favorecer a reflexão crítica do(a) professor(a) sobre sua função, seu fazer pedagógico, buscando estratégias para os desafios perante sua profissão, bem como sua didática em sala de aula, refletindo sobre o processo ensino aprendizagem, o cotidiano escolar, seu papel perante a sociedade e, conseqüentemente, aprimorando seu saber fazer, contribuindo para a omnilateralidade, conforme já explicitado anteriormente no decorrer dessa dissertação.

A formação continuada, numa perspectiva de contribuição para as ações citadas acima, poderá promover significativas transformações no processo ensino-aprendizagem, fazendo com que todas as pessoas que estejam envolvidas no processo educativo sejam beneficiadas no sentido de se favorecer a construção de um processo de ensino e aprendizagem mais dialógico e contextualizado.

O documento **Política Nacional de Formação de Professores**, lançado pelo Ministério da Educação (MEC) no ano de 2017, tendo como base os dados apresentados no Educacenso do ano letivo de 2016, aponta para o cenário atual no tocante à formação dos(as) docentes atuantes em sala de aula, apresentando os seguintes dados:

Tabela 3: Formação dos(as) docentes da educação básica

	TOTAL	Fundamental	Médio	Total	Superior	
					C/licenciatura	S/licenciatura
<b>Brasil</b>	<b>2.196.397</b>	<b>6.043</b>	<b>488.064</b>	<b>1.702.290</b>	<b>1.606.889</b>	<b>95.401</b>

<b>Educação Básica – Brasil Total</b>		
Matrículas	Estabelecimentos	Docentes
48.817.479	186.081	2.196.397

Fonte: Educacenso/2016.

Analisando a tabela acima, percebo que dos(as) 2.196.397 docentes apontados(as) no censo, somente 1.606.889 possuem formação em licenciatura para atuar em sala, enquanto 589.508 docentes estão atuando em sala sem obter formação específica para exercício da docência. Nesse sentido, a formação no cotidiano das escolas torna-se cada vez mais imprescindível para busca de um fazer docente de qualidade, pois, em muitas ocasiões, leva-se em conta o notório saber como prerrogativa para o exercício da docência.

Com intuito de modificar o panorama atual apresentado acima, o MEC, por meio do documento citado, definiu estratégias para a oferta de formação inicial e continuada, apresentando as seguintes linhas de ações: Programa de residência pedagógica; ofertas de licenciaturas por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB) e oferta de formação docente pelo Programa Universidade Para Todos (PROUNI).

Para fomentar a formação continuada dos(as) docentes que já possuem formação inicial, o documento apresenta as seguintes ações: a criação de um comitê gestor tendo como integrantes membros da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME); Instituições formadoras; MEC e Conselho Nacional de Secretários (as) da Educação (CONSED), que visa a criação e oferta de cursos de formação continuada sendo: cursos de especialização, mestrados profissionais e criação de uma plataforma de formação continuada que tem como

intuito ofertar cursos permitindo certificações, formações autônomas e gestão do próprio desenvolvimento profissional. (BRASIL, 2017).

Analisando o acima exposto, percebo que várias estratégias foram traçadas para promover mudança do cenário atual em relação à formação inicial e atualização profissional dos(as) docentes da educação básica. Porém, percebi que o presente documento não cita os Institutos Federais como ofertantes de formação docente, além de favorecer a formação em apenas algumas áreas específicas e mais pragmáticas, como Português e Matemática, podendo contribuir para uma lógica da formação massiva e precarizada – via EAD, em conformidade com o que prescrevem os organismos internacionais para a educação ou grupos que visam transformar a educação em capital. Para Evangelista (2017), a EAD, pode trazer a formação em massa de professores(as) tendo forte influência no fomento de um projeto educacional de uma sociedade na qual imperam as necessidades do capital, que por sua vez visa uma formação de maneira precária e rápida.

Neste sentido, o exposto no documento da política de formação de professores exige interpretação por parte do(a) leitor(a), principalmente dos(as) atores/atrizes educacionais no que se refere ao que consta nas entrelinhas para que se entenda qual intencionalidade há por trás de determinado assunto e estratégias definidas por um seletivo grupo que está à frente das decisões acerca dos rumos da educação.

Conforme aponta Shiroma (2005), o estudo aprofundado sobre que conceitos e argumentos são privilegiados e quais os intencionalmente “desprezados” nos aproxima da lógica ou racionalidade que sustenta os documentos. Essa tarefa exige um olhar investigativo sobre os textos oficiais – legislação, relatório, documento – para ler o que dizem, mas também para captar o que “não dizem”.

Conforme destacado anteriormente, ao realizar a leitura do documento, percebi que os Institutos Federais não são citados como instituição que poderia ofertar formação docente, porém, percebi que a palavra EAD foi bastante citada principalmente quando se refere aos polos da UAB. Quando Shiroma (2005) cita que é necessário um olhar investigativo sobre os textos oficiais para tentar captar aquilo que não dizem, cabe destacar a necessidade do olhar reflexivo para o termo EAD, numa tentativa de buscar respostas ou compreender os motivos que levam esse termo a ser bastante utilizado nessa nova política de formação de professores(as). Qualquer política ou proposta que envolva a educação requer muito estudo, cautela

e principalmente, a necessidade de levar em consideração os(as) especialistas da área, aqueles(as) que atuam diretamente com a educação.

A formação em massa pode refletir diretamente na qualidade da formação deste(a) docente e em seu preparo para atuar em sala de aula, visto que além do domínio do conhecimento científico da área em que atuará, é necessário o conhecimento técnico, o saber fazer. Essas aprendizagens fazem parte de um processo que deve ser gradual, que vise a qualidade e não tempo e quantidade de pessoas a obter formação na área da docência. Sobre o aspecto da oferta de formação docente, a próxima seção apresenta um breve panorama dos IFs perante essa questão na visão de diferentes pesquisadores(as) da área.

#### 2.4 PANORAMA DOS IFS NA OFERTA DE FORMAÇÃO DOCENTE NA VISÃO DE DIFERENTES ESTUDIOSOS

Com intuito de clarificar e buscar outros pontos de vista teóricos acerca das finalidades dos IFs para a formação docente, realizei pesquisas de artigos e dissertações que debatessem sobre essa questão no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Durante a pesquisa, identifiquei o artigo de Lima (2013), que tece considerações acerca do papel dos Institutos Federais na oferta de formação docente. Numa perspectiva crítica, Lima (2013) analisa as legislações educacionais que legitimam essa oferta e analisa qual a verdadeira intencionalidade descrita na legislação dos IFs na oferta da formação para professores(as).

Para Lima (2013), a oferta de cursos de formação de professores(as) se configura como mais uma política pública dos Institutos, tendo em vista que essa atuação busca amenizar o problema da falta de professores(as) e da deficiência na qualificação desses(as) profissionais que atuam na educação básica. Porém, a autora demonstra preocupação pelo fato de os documentos que regem a legislação dos IFs citarem o objetivo de formação para o trabalho, numa perspectiva de suprir as necessidades do sistema capitalista, atendendo a uma lógica pragmática, utilitarista de mercado.

Nesse sentido, para Lima (2013), o panorama atual dos IFs disposto na legislação está pautado em ideias pragmáticas, o que segundo a autora, poderá acarretar na desconstrução de uma docência crítica, que leve em consideração o

mundo do trabalho aliado à reflexão dos acontecimentos ocorridos e vivenciados na sociedade. Mas, ao mesmo tempo em que demonstra preocupação, a autora sinaliza para a possibilidade dos Institutos Federais em mudar esse panorama ao ofertar cursos de formação inicial ou continuada para os(as) docentes da educação básica, utilizando de uma didática, metodologia que não fomente o ideário pragmático, com vistas somente ao preparo para emergências do capital.

Para a autora, os IFs, por meio de seus docentes, podem promover reflexões que instiguem aqueles que já atuam ou que futuramente poderão atuar na docência da educação básica ao uso de uma didática e metodologia em sala de aula pautada na formação de alunos(as) críticos(as) e emancipados(as), na sua formação integral.

Por sua vez, Arruda (2012) discorre sobre o papel dos IFs enquanto ofertantes de formação docente, trazendo a luz de suas reflexões a análise da Lei 11.892/08. Arruda (2012) aponta que o objetivo inicial dos institutos era o de formar professores(as) nas áreas de matemática e física, devido à escassez de pessoas formadas nessa área. Porém, segundo a autora, esse perfil vem sendo alterado, havendo a necessidade de formar professores(as) nas demais áreas. Neste sentido, Arruda (2012) realiza um recorte histórico da trajetória dos IFs, apresentando decretos, leis e suas finalidades.

A autora analisa criticamente a Lei 11.892/08, compreendendo a mesma como algo que surgiu de cima para baixo, pois de acordo com a mesma, a lei citada acima fez com que a demanda em cursos não seguisse mais as necessidades da demanda da região. Para a autora, essa lei coloca em xeque os limites e a autonomia dos *campi*. Arruda (2012) critica, também, a titulação dos(as) docentes dos IFs, daqueles(as) que formarão futuros professores(as). Para a autora, o fato de muitos(as) formadores(as) não obterem titulação na área docente pode colocar em risco a qualidade da formação dos(as) docentes e futuros docentes que atuam ou atuarão na educação básica.

Arruda (2012) destaca, ainda, que a política de expansão das universidades federais privilegiou cursos de licenciatura por serem cursos que demandam menor investimento e não necessariamente por considerar a importância da formação de professores(as) como tarefa da universidade. Nesse sentido, na concepção de Arruda (2012), a política de formação de professores(as) nos IFs está mais associada à formação de uma reserva de docentes para suprir a carência desses no ensino médio, do que a um projeto de elevação da qualidade do ensino e de criação



de condições efetivas para o estabelecimento de uma proposta educacional que vise o domínio e a produção de conhecimento tecnológico e a superação das políticas fragmentadas e desarticuladas de formação docente.

Por sua vez, Pereira (2017) realiza ponderações sobre a expansão dos IFs e dos cursos de licenciatura, apontando para a Lei 11.892/08 como legitimadora da oferta de licenciaturas dentro dos IFs, sobretudo nas áreas de Ciências e Matemática. Segundo Pereira (2017), a oferta de formação de professores(as) por parte dos Institutos Federais tem sua origem em um estudo realizado por conselheiros(as) da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação que identificaram um *déficit* do número de professores(as) para o Ensino Médio. A partir desse estudo, elaboraram ações emergenciais para a oferta de formação de professores(as). Neste sentido, Pereira (2017) realiza um levantamento dos cursos ofertados pelos IFs e considera a rede federal como instituição que desempenhou e desempenha papel significativo na expansão da oferta de formação docente. De acordo com Pereira (2017), a política de criação dos IFs se constituiu como uma tentativa e estratégias do governo de querer aproximar os lugares historicamente relegados à exclusão, dos locais esquecidos pelas políticas de educação.

Já Alves (2017), em seu artigo, debate sobre o papel dos Institutos federais como *locus* de formação de professores(as) da educação básica e dos vinculados aos IFs em pós-graduação *stricto sensu*. A autora realiza um recorte histórico da trajetória, histórico e atribuição dos IFs. Para Alves (2017), a oferta de cursos de formação de professores(as) por parte dos IFs se configura como mais uma política pública que visa amenizar o problema da falta de professores(as) e da deficiência na qualificação dos(as) docentes que atuam na educação básica. Alves (2017) sinaliza que essa oferta de formação docente pode abrir espaço para questionamentos da oferta de cursos de pós-graduação *stricto sensu* voltados para a formação continuada de docentes da Educação Básica. De acordo com a pesquisadora, a Lei 11.892/2008, que dispõe sobre o papel dos Institutos Federais enquanto ofertantes de formação docente, apresentou resultados positivos no tocante à oferta de pós-graduação *stricto sensu*, fortalecendo ainda mais o protagonismo dos IFs. Alves (2017) destaca, ainda, que os programas de formação *stricto sensu* podem contribuir para a qualificação dos próprios docentes vinculados aos IFs, que por sua vez, serão formadores(as) de outros(as) docentes.

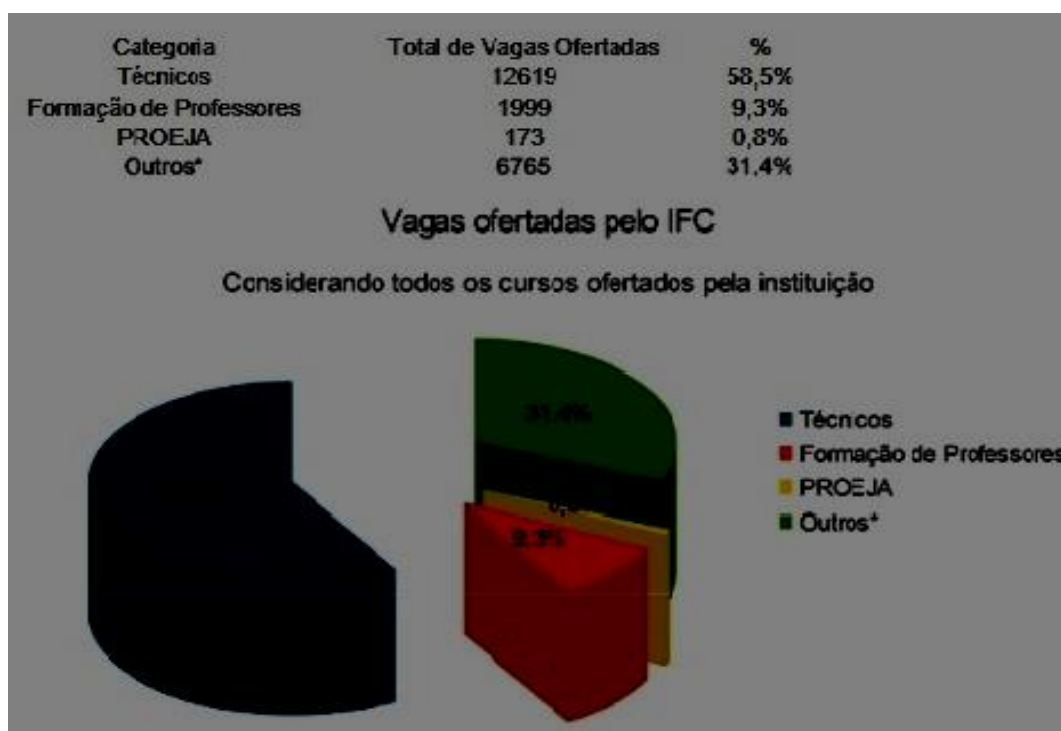
Verdum (2017) discute o papel dos institutos federais enquanto *lócus* de formação docente sobre a ótica dos(as) gestores(as). Em sua pesquisa, sinaliza para a importância da oferta de formação docente por parte dos IFs, pois os mesmos possibilitaram, em sua trajetória, a interiorização da oferta de cursos de formação docente da educação básica, sobretudo devido à escassez de professores(as) na etapa do ensino médio. De acordo com Verdum (2017), a oferta de formação docente por parte dos IFs possibilita a verticalização do ensino, possibilitando que os(as) docentes dos Institutos Federais tenham uma vivência pedagógica mais rica pelo fato de interagirem com alunos(as) e currículos de diferentes níveis, contemplando os nexos possíveis entre os diversos campos do saber, aliando ensino, pesquisa e extensão por meio do desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras.

Neste sentido, a próxima seção apresenta, por meio de gráficos, o quantitativo de cursos ofertados pelos IFs catarinenses.

#### **2.4.1 Os Institutos Federais de Santa Catarina e a oferta de formação docente em números**

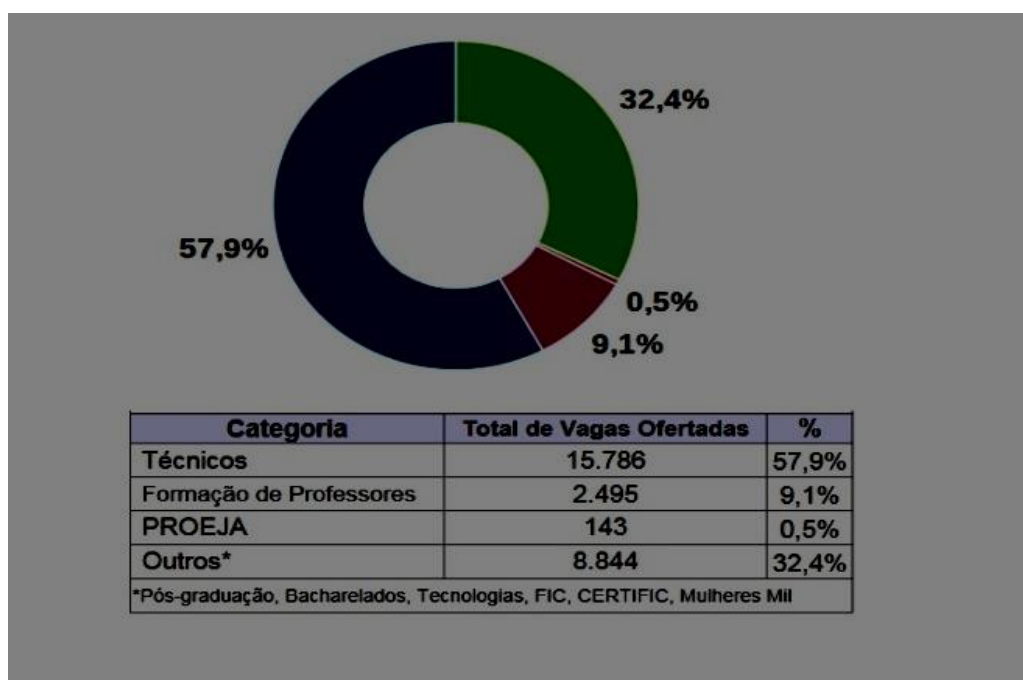
Com intuito de investigar se a meta de 20% estabelecida na Lei 11.892/08 vem sendo atingida, realizei uma pesquisa dos censos internos dos IFs catarinenses que apresentavam quantitativo dos cursos de graduação, pós-graduação, FIC e CQP para formação docente ofertados nos anos de 2014 a 2018. Os gráficos E tabelas a seguir apresentaram os seguintes números:

Gráfico: 2 Oferta de curso e categoria ano base 2014(IFC)



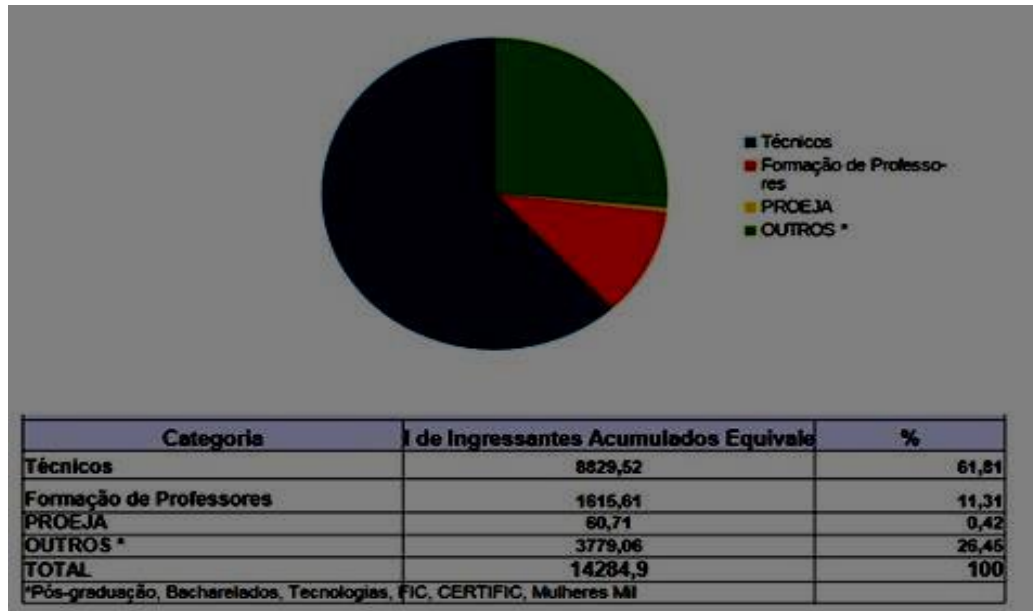
Fonte: Censo Interno IFC/2014.

Gráfico: 3 Oferta de curso e categoria ano base 2015(IFC)



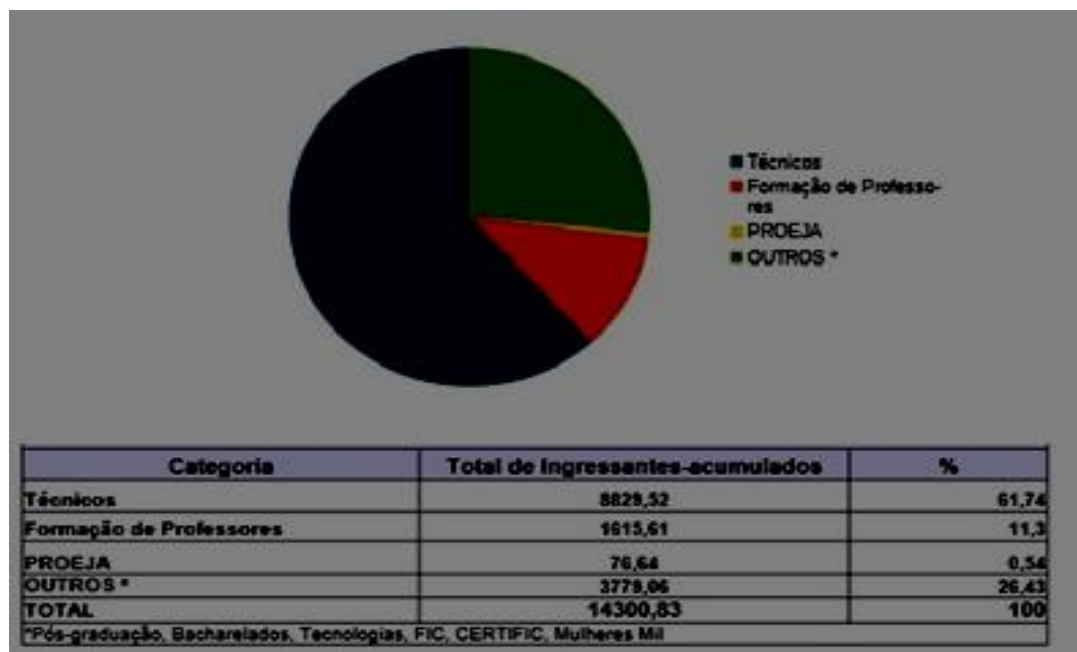
Fonte: Censo Interno IFC/2015.

Gráfico: 4 Oferta de curso e categoria ano base 2016 (IFC)



Fonte: Censo Interno IFC/2016.

Gráfico: 5 Oferta de curso e categoria ano base 2017 (IFC)



Fonte: Censo interno IFC/2017.

Gráfico: 6 Oferta de curso e categoria ano base 2018 (IFC)



Fonte: Censo Interno IFC/2018.

Tabela 4: Oferta de curso e categoria anuário estatístico 2014 (IFSC)

Quadro Resumo 1.2 - Número de Cursos, Matrículas, Ingressantes, Concluintes, Vagas e Inscritos (pelo Tipo do Curso/Tipo de Oferta)							
Tipo de Curso/Oferta	Cursos	Matrículas	Ingressantes	Concluintes	Vagas	Inscritos	
Bacharelado	6	588	411		0	460	7719
Curso Livre	7	244	244		170	244	244
Especialização (lato sensu)	12	1894	637		743	865	1365
FIC							
FIC – Concomitante – PROEJA	5	135	59		13	61	110
FIC – Integrado – PROEJA	5	108	44		39	115	117
FIC – Mulheres Mil	19	1357	1168		956	1342	2010
FIC – PRONATEC	106	4143	3903		1394	4776	4143
FIC Regular	112	4647	4398		2204	5773	9932
Licenciatura	3	499	128		24	202	830
Mestrado profissional	1	56	15		10	20	28
Ensino Técnico							
Técnico – Concomitante	29	2996	1193		717	1586	3149
Técnico – Concomitante – PROEJA	3	29	0		13	0	0
Técnico – Integrado	18	3295	1014		473	1053	7071
Técnico – Integrado – PROEJA	4	284	95		54	95	262
Técnico – Subsequente	45	5568	2205		1486	2435	8671
Técnico- Pronatec	1	27	27		0	32	27
Tecnologia	14	2895	886		422	937	14279
<b>Total Geral</b>	<b>390</b>	<b>28765</b>	<b>16427</b>		<b>8718</b>	<b>19996</b>	<b>59957</b>

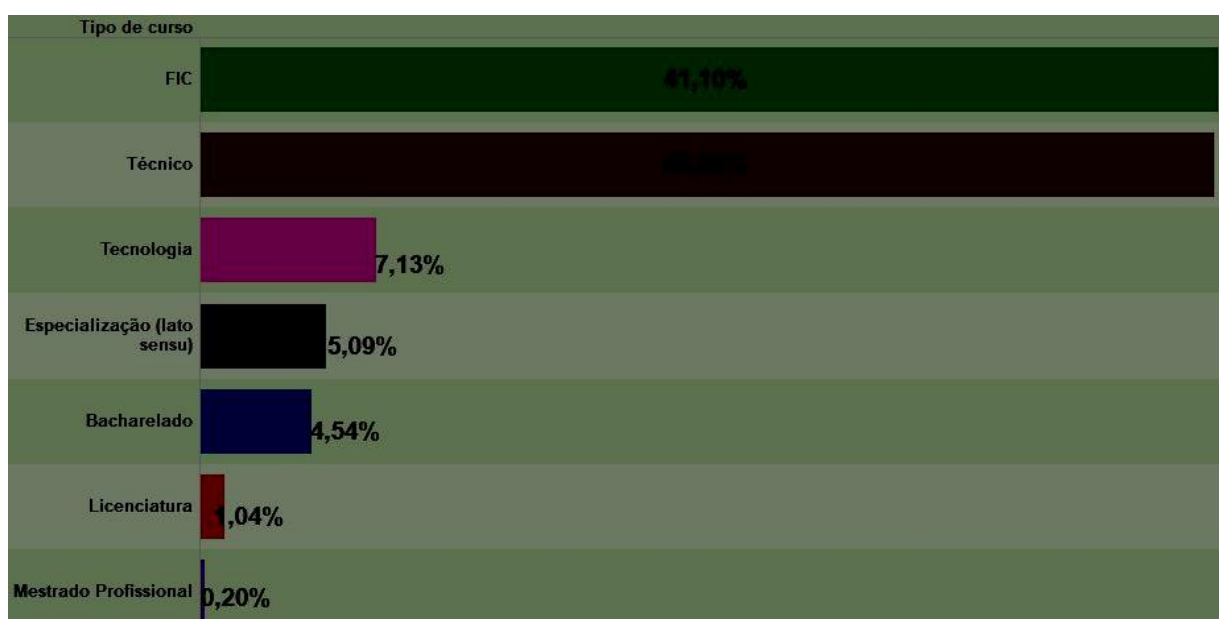
Fonte: Anuário Estatístico IFSC/2014 (ano base 2013).

Tabela 5: Oferta de curso e categoria anuário estatístico 2015 (IFSC)

Tipo de Curso	Cursos	Matrículas	Matrículas em curso	Ingressantes	Concluintes	Vagas*	Inscritos**
Bacharelado	6	947	830	476	-	628	2.918
FIC	392	15.652	4.082	13.349	7.192	17.007	21.436
Licenciatura	3	364	189	70	33	174	256
Mestrado profissional	1	61	47	21	12	30	45
Técnico	106	12.281	7.096	5.312	2.085	7.226	17.473
Tecnologia	14	2.308	1.348	526	354	804	2.889
Especialização	13	1.955	1.024	676	637	702	3.735
<b>Total Geral</b>	<b>535</b>	<b>33.568</b>	<b>14.616</b>	<b>20.430</b>	<b>10.313</b>	<b>26.571</b>	<b>48.752</b>

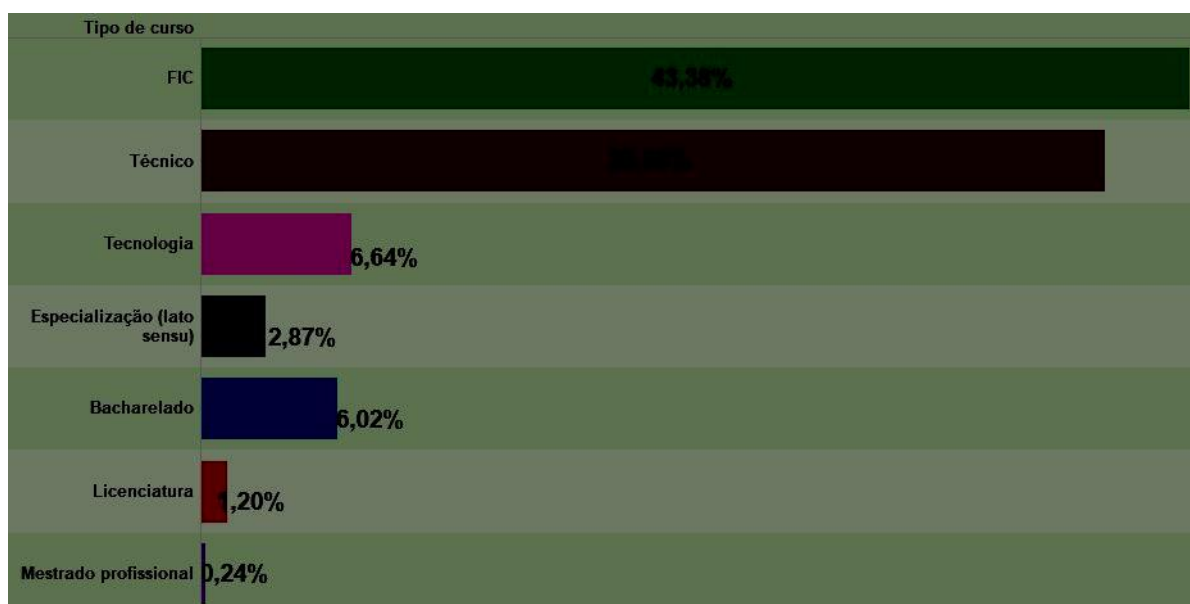
Fonte: Anuário Estatístico IFSC/2015 (ano base 2014).

Gráfico: 7 Oferta de curso e categoria anuário estatístico 2016 (IFSC)



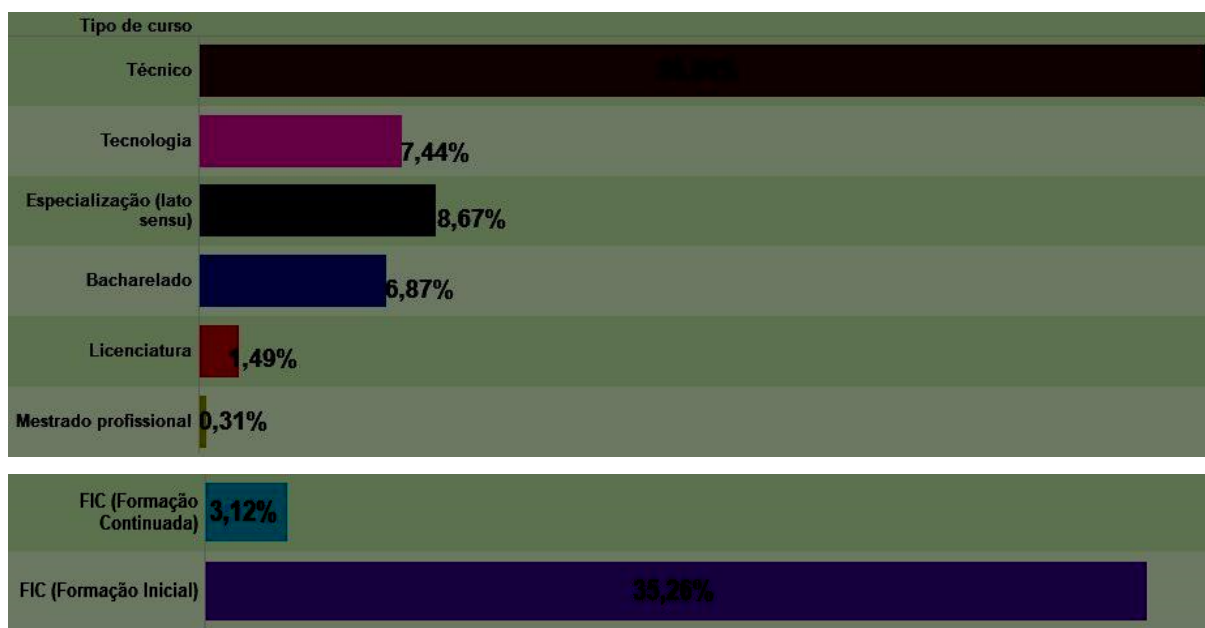
Fonte: Anuário Estatístico IFSC/2016 (ano base 2015).

Gráfico: 8 Oferta de curso e categoria anuário estatístico 2017 (IFSC)



Fonte: Anuário Estatístico IFSC/2017(ano base 2016).

Gráfico: 9 Oferta de curso e categoria anuário estatístico 2018 (IFSC)



Fonte: Anuário Estatístico IFSC/2018(ano base 2017).

Com base nos dados apresentados nos censos internos dos dois institutos federais de Santa Catarina, dos anos de 2014, 2015, 2016, 2017 e 2018, percebo que o panorama atual de oferta de formação docente apontou para o não cumprimento da meta de 20% estabelecida em lei. Nesse sentido, destaco a

necessidade de os IFs buscarem estratégias para alcance da meta estabelecida. Alcançar essa meta depende de um esforço coletivo que vai desde a instituição que oferta cursos de formação docente, aos(as) gestores(as) educacionais que estão à frente, na gestão das políticas públicas educacionais. Nesse ínterim, destaco que existe a necessidade de sensibilização desses(as) gestores(as) no sentido de fomentar e valorizar as leis já existentes que reconhecem e legitimam a formação docente, sem realizar desmontes nas políticas públicas que garantem o acesso à atualização profissional ou formação inicial pública, gratuita e de qualidade.

A próxima seção discute as tentativas de implantação de leis e mudanças nas políticas públicas que podem afetar diretamente na oferta de cursos de formação docente.

## 2.5 O PROJETO DE LEI 11.279/19 E A OFERTA DE FORMAÇÃO DOCENTE

Os primeiros dias do ano de 2019 estão sendo marcados por desmontes na legislação educacional orquestradas pelo governo eleito de extrema-direita, que não possui compromisso algum com a educação inclusiva, com a educação para todos e todas, mas sim, tem simpatia e compromisso com a classe dominante. Como se trata de um governo conservador e com ideias retrógradas, tais mudanças, grosso modo, objetivam obliterar as perspectivas progressistas e críticas em Educação. Para os limites deste trabalho, ocupo-me em analisar as mudanças que estão relacionadas ao Projeto de Lei 11.279, que altera as Leis nº 11.892, de 28 de dezembro de 2008, em seus artigos 5º, 6º, 7º, 8º, 12º, 13º, 14º, 15º; a Lei nº 12.706, de 08 de agosto de 2012, em seu artigo 6º, e a Lei nº 11.740, de 16 de julho de 2008, em seus artigos, 2º a 6º. Além disso, esse projeto de lei cria outros *campi* dos Institutos Federais de Educação, a Universidade Federal do Médio e Baixo Amazonas e a Universidade Federal do Médio e Alto Solimões, buscando um reordenamento da rede federal. De acordo com uma reportagem veiculada pelo Sinasefe<sup>8</sup> (2019), dentre as principais mudanças, o Projeto de Lei 11.279

---

<sup>8</sup>Sinasefe – Sindicato Nacional dos Servidores da Educação Básica, Profissional e Tecnológica.



[...] propõe a alteração na lei que estabelece as normas para a ocupação dos cargos de Reitor(a) e Diretor(a) nos Institutos Federais. Na prática, torna o processo mais rígido ao elevar as exigências para a disputa desses cargos: "ter o mínimo de quatro anos de experiência comprovada em gestão na Educação Profissional e Tecnológica" para o cargo de reitor (a); e "ter concluído, com aproveitamento, curso de formação para o exercício de cargo ou função de gestão em instituições da administração pública" para Diretor (a).

O que na prática aparentemente apresenta novos critérios para ocupação de cargos de reitor(a) e diretor(a) dos IFs de todo território nacional. Outra mudança apresentada na lei está relacionada à oferta de pós-graduação *stricto sensu*. Em seu texto, a nova lei

[...] restringe nos IFs a oferta de cursos de pós-graduação *stricto sensu* mestrado e doutorado na categoria profissional, impossibilitando que essas instituições ofereçam pós-graduação acadêmica e, conseqüentemente, prejudicando o desenvolvimento de pesquisa de base e inovação de ponta: "cursos de pós-graduação *stricto sensu* de mestrado e doutorado profissional, alinhados com a oferta verticalizada, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológicas". (SINASEFE, 2019).

Além da restrição de oferta de cursos de pós-graduação *stricto sensu e lato sensu*, o Projeto de Lei 11.279

[...] desobriga os IFs a disponibilizar vagas para os cursos de Licenciatura. Atualmente a lei prevê que 20% das vagas sejam ofertas para os cursos de Licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas à formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, disciplinas carentes de docentes. (SINASEFE, 2019).

Na prática, isso significa que os 20% destinados à oferta de formação docente gratuita existente na Lei 11.892/08 não terão mais obrigatoriedade. Porém, partindo dos dados apresentados no documento Política Nacional de Formação de Professores(as) que aponta para número significativo de docentes atuantes em sala de aula sem formação para exercício da docência, esse projeto de lei pode acarretar num retrocesso para a educação, pois, ao retirar a obrigatoriedade da oferta de licenciaturas ou programas especiais de formação pedagógica por parte dos IFs, instituição pública que oferta formação gratuita, muitos(as) docentes terão que procurar formação em universidades privadas, o que poderá gerar uma problemática, pois nem todos(as) que atuam na área educacional possuem

condições financeiras para custear gastos com cursos de aperfeiçoamento profissional ou investir em sua formação inicial.

Outra problemática está relacionada à questão de que muitas instituições privadas, visando somente o lucro, ofertam cursos de formação docente, ocasionando a formação em massa, deixando em algumas situações dúvidas em relação ao quesito “qualidade” dos cursos. Se a Lei 11.279 for aprovada, criar-se-á um “nicho de mercado” ainda maior para essas instituições privadas ofertarem esses cursos que muitas vezes não estão filiados a perspectivas críticas da realidade.

Outro ponto a destacar é de que, mesmo com a obrigatoriedade de 20% legitimada na Lei 11.892/08, os IFs já enfrentam dificuldades para atingir esse percentual devido a inúmeros fatores. Com a retirada da obrigatoriedade de oferta de formação docente por parte dos IFs, esse índice poderá cair ainda mais, o que na prática, significa uma grande perda para a educação e seus(as) profissionais. Cabe destacar, ainda, a obrigatoriedade do governo, por meio de suas políticas públicas, favorecer o acesso a todos(as) à educação gratuita e de qualidade.

Esse projeto de lei apresenta também mudanças no ensino médio. Pretende-se modificar a medida que determina que 50% das vagas dos IFs sejam ofertadas a cursos técnicos de nível médio, preferencialmente integrado. Com o novo projeto de lei, os IFs passariam a ministrar educação profissional técnica de nível médio para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos. O que, de acordo com o Sinasefe (2019), poderá influenciar em um trabalho que vem sendo desenvolvido e apresenta resultados positivos, pois, com o ensino médio integrado, muitos(as) educandos(as) têm a oportunidade de obter formação geral e profissional de maneira exitosa.

De acordo com o Sinasefe (2019), essas tentativas de mudanças são intencionais e pretendem convergir com a reforma do Ensino Médio, conforme destacam abaixo:

Concatenado à Reforma do Ensino Médio (Lei n. 13.415/2017), esse PL poderá, no limite, forçar os IFs a ofertar cursos técnicos de nível médio de tipo concomitante, e as suas vagas serão preenchidas pelos estudantes que se matricularem em uma escola de ensino médio regular. Em outras palavras, o governo federal resolveria dois problemas da educação brasileira com esse PL: ofertar o 5º itinerário da Reforma do Ensino Médio e diminuir a taxa de evasão dos cursos técnicos de nível médio de tipo concomitante país a fora. Contudo, a experiência bem sucedida dos cursos de Ensino Médio Integrado desenvolvida nos Institutos Federais seria

interrompida, pois mais uma vez o país assistiria a sua triste sina: jogar fora o bebê junto com a água do banho. (SINASEFE, 2019).

Diante dos expostos acima, acredito que toda e qualquer alteração relacionada às questões educacionais deve ter efetiva participação de especialistas da área, bem como consultas públicas. Os rumos da educação não podem ser pensados de acordo com bandeiras ou ideologias político-partidárias ao bel-prazer de caprichos despóticos de políticos nada comprometidos com o bem comum que assumiram o governo brasileiro em 2019.

A educação define os rumos da sociedade, por isso, deve ser tratada com respeito, com seriedade e de forma democrática e amplamente discutida com uma política pública em que o que está em jogo é a qualidade, a oportunidade e o acesso a todos(as), e não o interesse de uma minoria já privilegiada, mantendo, assim, o *status quo*.

### 3 METODOLOGIA

A presente pesquisa é do tipo predominantemente exploratória e também bibliográfica, documental e comparativa<sup>9</sup>.

Nessa perspectiva, a pesquisa a qual se propõe esse projeto é predominantemente de abordagem qualitativa<sup>10</sup>. Segundo Trivinõs (1987, p.131),

A pesquisa qualitativa não segue seqüência tão rígida das etapas assinaladas para o desenvolvimento da pesquisa quantitativa. Pelo contrário. Por exemplo: a coleta e a análise dos dados não são divisões estanques. As informações que se recolhem, geralmente, são interpretadas e isto pode originar a exigência de novas buscas de dados. Esta circunstância apresenta-se porque o pesquisador não inicia seu trabalho orientado por hipóteses levantadas a priori cuidando de todas as alternativas possíveis, que precisam ser verificadas empiricamente, depois de seguir passo a passo o trabalho que, como as metas, têm sido previamente estabelecidos. As hipóteses colocadas podem ser deixadas de lado e surgir outras, no achado de novas informações, que solicitam encontrar outros caminhos. Desta maneira, o pesquisador tem a obrigação, se não quer sofrer frustrações, de estar preparado para mudar suas expectativas frente a seu estudo.

Nesse sentido, a presente pesquisa utilizou do método indutivo, que parte das observações dos fatos e dos fenômenos, ou seja, da realidade objetiva, das situações concretas, pois, conforme aponta Trivinõs o fenômeno é

[...] real, concreto e, como tal, é estudado. Isto significa enfocá-lo indutivamente. Porém, ao mesmo tempo, ao descobrir sua aparência e essência, está-se avaliando um suporte teórico, que atua dedutivamente, que só alcança a validade à luz da prática social. (TRIVIÑOS, p. 129, 1987).

A metodologia deste trabalho preconiza a utilização da triangulação de métodos que significa a utilização de mais de um tipo de pesquisa, na qual o(a) pesquisador(a) tem como intuito obter diferentes óticas acerca do tema estudado. Na triangulação, “o ponto forte de um método tende a cobrir o ponto fraco de outro”. (CAMILLO, 2017, p. 142).

Neste sentido, o uso da triangulação se torna significativo para a pesquisa qualitativa, pois as fragilidades de um método podem ser cobertas pelos pontos fortes do outro (CAMILLO, 2017), contribuindo, nesse sentido, para uma pesquisa de

---

9

10

qualidade e relevância social. Ainda corroborando com o que cita Camillo (2017, p.139), “A pesquisa qualitativa analisa experiências e examina interações que se desenvolvem em seus contextos, de modo amplo, não tendo, portanto, o forte controle sobre as variáveis como na pesquisa quantitativa”.

Com intuito de investigar os limites e possibilidades existentes nos IFs catarinenses para oferta de formação inicial e continuada docente, e por se tratar de uma pesquisa empírica, como **instrumento de produção de dados**, apliquei um questionário com gestores(as)<sup>11</sup> e docentes que atuam com formação de professores(as) dos dois Institutos Federais catarinenses, a fim de verificar quais os perspectivas para o alcance da meta de 20% estabelecida na Lei 11.892 para a oferta de formação docente, pois, conforme aponta Flick (2009, p. 24), os objetos de pesquisa:

[...] não são reduzidos a simples variáveis, mas sim representados em sua totalidade, dentro de seus contextos cotidianos. Portanto, os campos de estudo não são situações artificiais criadas em laboratório, mas sim práticas e interações dos (as) sujeitos(as) na vida cotidiana.

Por meio do questionário, investiguei se os Institutos vinham realizando alguma ação para mudar esse panorama atual e quais as estratégias que os(as) servidores(as) da rede federal estavam adotando a fim de aumentar gradativamente a oferta de cursos de formação inicial e continuada para docentes e atender ao disposto na Lei 11.892/2008 que, em sua alínea b do inciso VI do caput do citado art. 7º, apresenta como finalidade dos IFs: ofertar formação aos(as) docentes da educação básica de ensino.

Com o resultado dos questionários aplicados com gestores(as), docentes dos dois IFs de Santa Catarina e docentes da educação básica, busquei identificar se havia alguma similaridade entre os limites e possibilidades apontados pelos(as) atores/atrizes educacionais citados acima, no tocante à oferta de formação docente.

Partindo dos expostos acima, justifico que essa pesquisa também foi do tipo comparativa, pois a temática do trabalho tinha como pressuposto debater a oferta de formação docente tendo os dois Institutos Federais de Santa Catarina como objeto de investigação, comparando o quantitativo, limites e possibilidades de cada instituição no tocante a este tipo de oferta. Nessa lógica, conforme aponta Trivinões

---

<sup>11</sup> Os(as) gestores(as) citados referem-se aos(as) coordenadores(as) de cursos dos IFs catarinenses.

(1987, p. 136) “o pesquisador pode ter a possibilidade de estudar dois(as) ou mais sujeitos(a), organizações etc.”.

Pelo fato de se tratar de mestrado profissional, foi necessária a elaboração de um produto educacional que, de acordo com o documento da Área de Ensino da CAPES, (2013 p. 25) poderá ser

[...] uma sequência didática, um aplicativo computacional, um jogo, um vídeo, um conjunto de vídeo-aulas, um equipamento, uma exposição etc. O trabalho final deve incluir necessariamente o relato fundamentado desta experiência, no qual o produto educacional desenvolvido é parte integrante.

Neste sentido, como produto educacional, elaborei uma proposta de formação continuada, partindo de uma roda de conversa realizada com um grupo de docentes atuantes na educação básica de Brusque/SC, que teve como objetivo debater a importância da busca por atualização profissional, bem como refletir sobre o papel dos IFs como ofertantes de cursos de formação de professores(as). Utilizando da ferramenta *power point*, divulguei aos(as) docentes da educação básica catálogo dos cursos ofertados pelos dois Institutos Federais de Santa Catarina a fim de instigar os(as) docentes na busca pela participação desses cursos que, por sua vez, estão à disposição de toda a comunidade e são ofertados de forma gratuita, atendendo aos preceitos das políticas públicas, bem como apresentei o projeto de lei que trata sobre a formação docente. Durante a roda de conversa realizei perguntas relacionadas ao tema em questão que, por sua vez, teve como resultado falas, diálogos espontâneos por parte dos(as) docentes. Por fim, com intuito de salientar ainda mais a importância que os IFs possuem para a comunidade, especialmente no que se refere à oferta de formação docente, elaborei uma carta aberta endereçada às reitoras dos IFs catarinenses.

### 3.1 PRODUTO EDUCACIONAL

Com a finalidade de apresentar aos(as) professores(as) da educação básica de Brusque os cursos de formação docente inicial e continuada ofertados pelos IFs de Santa Catarina, elaborei um produto educacional utilizando da ferramenta *power point* que apresentou um panorama atual dos cursos ofertados pelos *campi* do IFC e IFSC no território de Santa Catarina. Por meio desses slides, divulguei aos(as)

docentes da educação básica os cursos, buscando romper com a ideia que costuma estar incrustada no imaginário coletivo de que os IFs possuem finalidade somente de ofertar ensino técnico.

Diante disto, reuni um grupo de docentes da educação básica e, numa proposta de roda de conversa e formação continuada, discuti a temática da formação docente, apontando para a necessidade de constantes estudos e aperfeiçoamento profissional, bem como refletindo sobre o papel dos IFs enquanto ofertantes de cursos de formação docente. Ao debater a temática apontada acima, apresentei o panorama dos cursos ofertados pelos IFs, enfatizando a importância dessa instituição ao garantir cursos de formação gratuitos e de qualidade que, por sua vez, fazem parte das políticas públicas essenciais para a área educacional. Após apresentar os cursos de formação docente ofertados pelos IFs, propus uma roda de conversa com os(as) docentes para dialogarmos ainda mais sobre o tema em questão. As perguntas que nortearam a roda de conversa foram:

- Como veem a formação inicial de vocês?
- O que desejam encontrar nos currículos de formação de professores(as)?
- Que desafios encontram para estudar/fazer formação, que possibilidades, que limitações encontram?
- Vocês consideram os momentos de paradas pedagógicas importantes? Por quê?
- Vocês conhecem o IF? Sabiam que essa instituição oferta formação docente?

Além das perguntas acima, e com intuito de investigar de forma mais aprofundada e abrangente as percepções destes(as) profissionais que atuam na educação básica, optei por encaminhar um questionário formulado no *Google Drive* que continha perguntas relacionadas à formação continuada. As respostas das perguntas elaboradas serviram para trazer à luz questões acerca da problemática de pesquisa dessa dissertação e corroboraram com a triangulação de dados que, conforme aponta Camillo (2017), confere mais qualidade à pesquisa. As respostas das perguntas apresentadas acima serão explanadas na próxima seção: Análise de dados. Por fim, elaborei uma carta aberta endereçada aos(as) gestores(as) dos IFs catarinenses.

### 3.2 ANÁLISE DOS DADOS

No mês de dezembro de 2018, após fazer um mapeamento dos *campi* para saber quais ofertavam cursos de formação de professores(as); que cursos eram ofertados e quem eram os(as) gestores(as) desses cursos, bem como os(as) docentes que atuavam neles, buscando, ainda, seus endereços eletrônicos institucionais para posterior envio do convite para participar da pesquisa, iniciei a produção de dados que ocorreu via ferramenta do *Google* por meio do envio de *link* contendo um questionário. Na ocasião, elaborei um questionário para três grupos distintos, sendo eles: grupo dos(as) gestores(as) dos cursos de formação de professores(as) dos dois IFs catarinenses, grupo dos docentes dos IFs catarinenses que atuam em cursos de formação de professores(as) e professores(as) da Educação Básica.

As perguntas encaminhadas para os(as) gestores(as) foram as seguintes:

- Qual é sua maior formação em nível de pós-graduação?
- Essa formação é em que área?
- A sua formação é a mesma ou análoga à área do curso/ao curso de formação de professores(as) que você coordena atualmente?
- Em qual instituição você atua?
- Em qual campus você atua?
- Há quanto tempo você atua na Educação Profissional e Tecnológica - EPT?
- Já havia atuado anteriormente em cargos de gestão?
- Na sua visão/concepção, quais são os maiores desafios que encontra/enfrenta enquanto gestor/a de curso(s) de formação docente? Cite e explique/justifique.
- Na sua visão/concepção, quais são as potencialidades do curso de formação docente do qual você é atualmente gestor(a)? Cite e explique/justifique.
- Como costuma ocorrer o processo de definição de cursos/elaboração de projetos pedagógicos de cursos de formação docente a serem ofertados na instituição na qual você atua? Explique/Justifique



- A Lei 11.892, que cria os Institutos Federais, prevê a oferta de cursos formação docente. De acordo com a lei, os IFs devem atingir um índice de 20% na oferta de formação inicial e continuada para professores(as). Os institutos federais catarinenses - tanto o IFC, quanto o IFSC - não atingem esse percentual de oferta de cursos de formação docente. Por que razão(ões) você considera que esse percentual de oferta não é atingido/alcançado? Explique/Justifique.
- Que ações você considera necessárias para que os IFs catarinenses alcancem a prerrogativa legal de oferta de 20% de cursos destinados à formação docente? Explique/Justifique.
- Maria Rita Neto Sales Oliveira, na obra “A reconstrução da didática: elementos teórico-metodológicos”, alude que um bom curso de formação de professores(as) não pode prescindir dos saberes específicos, saberes pedagógicos, saberes político-sociais e experiências e história de vida dos(as) sujeitos(as). Você considera que o curso de formação docente do qual você é gestor(a), atende/observa isso?
- Caso você tenha respondido "Não" para a questão anterior, por favor, explique/justifique.
- Os(as) egressos(as) do curso de formação docente ofertado pelo campus do qual você é gestor(a) são acompanhados(as)?
- Em caso afirmativo, explique de que forma ocorre esse acompanhamento?
- Em caso negativo, por quais razões os(as) egressos(as) não são acompanhados? Cite e explique/justifique.
- Caso você queira comentar mais algum/alguns ponto/s acerca dos limites e possibilidades em relação à (não) oferta dos 20% de cursos de formação de professores(as) por parte dos IFs do estado de SC, conforme prevê a lei de criação dos IFs, e que favoreçam a se pensar em respostas para o problema levantado por essa pesquisa, use à vontade o espaço abaixo para expressar-se.
- As perguntas encaminhadas aos(as) docentes dos IFs catarinenses foram:
  - Idade.
  - Sobre sua formação, em nível de graduação, você é:

- Qual é o curso (ou cursos, para os casos de mais de uma graduação)?
- É especialista?
- Caso seja especialista, qual(ais) o(s) nome(s) do(s) curso(s) feito(s)?
- É mestre ou mestra?
- Caso seja mestre ou mestra, qual é a área do mestrado?
- É doutor ou doutora?
- Caso seja doutor ou doutora, qual é a área do doutorado?
- É pós-doutor ou pós-doutora?
- Caso seja pós-doutor ou pós-doutora, qual é a área do pós-doutorado?
- Há quanto tempo é docente na Educação Profissional e Tecnológica - EPT?
- É docente de qual instituto federal de Santa Catarina?
- Em qual campus atua?
- Qual é a sua área (ou suas áreas) de atuação?
- Em que curso (ou cursos) atua?
- Você atua apenas em cursos de formação de professores(as) ou atua também em outros cursos no âmbito da instituição?
- Que unidade curricular (ou unidades curriculares) ministra no âmbito dos cursos de formação de professores(as) ofertados pelo seu campus?
- Se você também atua em outros cursos, que não de formação de professores(as), que outra(s) unidade(s) curricular(es) ministra?
- Sobre seu planejamento de trabalho docente semestral, quantas horas têm atualmente (2018/2) de ensino?
- E de pesquisa?
- E de extensão?
- E de representação/gestão?
- Esse cômputo corresponde às horas efetivamente trabalhadas? Por exemplo, se você possui x horas de pesquisa registradas em seu plano de trabalho, na prática/na realidade, você de fato precisa/ocupa apenas as horas registradas para dedicar à pesquisa?
- Caso a resposta anterior seja "parcialmente", justifique:
- Vínculo profissional com a rede federal
- Qual é a forma de escolha/definição dos cursos de formação docente a serem ofertados pelo campus que você atua? Explique/Justifique.

- Você se considera ouvido(a) quando do planejamento de cursos de formação de professores(as) em seu campus?
- Caso você tenha respondido "Não" ou "Em parte" para a questão anterior, por favor, explique / justifique.
- A Lei 11.892/08, que cria os Institutos Federais, prevê a oferta de formação docente. De acordo com a lei, os IFs devem atingir um índice de 20% na oferta de formação inicial e continuada para professores(as). Os institutos federais catarinenses - tanto o IFC, quanto o IFSC - não atingem esse percentual de oferta de cursos de formação docente. Por que razão(ões) você considera que esse percentual de oferta não é atingido/alcançado? Explique.
- Que ações você considera necessárias para que os IFs catarinenses alcancem a prerrogativa legal de oferta de 20% de cursos destinados à formação docente? Explique/Justifique
- Maria Rita Neto Sales Oliveira, na obra "A reconstrução da didática: elementos teórico-metodológicos", alude que um bom curso de formação de professores(as) não pode prescindir dos saberes dos saberes específicos, saberes pedagógicos, saberes político-sociais e experiências e história de vida dos(as) sujeitos(as). Você considera que os cursos de formação docente ofertados pelo campus no qual atua atendem/observam isso?
- Caso você tenha respondido "Não" para a questão anterior, por favor, explique/justifique.
- Os(as) egressos(as) do curso de formação docente ofertado pelo campus do qual você é gestor(a) são acompanhados(as)?
- Em caso afirmativo, explique de que forma ocorre esse acompanhamento?
- Em caso negativo, por quais razões os(as) egressos(as) não são acompanhados? Cite e explique/justifique.
- Caso você queira comentar mais algum/alguns ponto/s acerca dos limites e possibilidades em relação à (não) oferta dos 20% de cursos de formação de professores(as) por parte dos IFs do estado de SC, conforme prevê a lei de criação dos IFs, e que favoreçam a se pensar em respostas para o problema levantado por essa pesquisa, use à vontade o espaço abaixo para expressar-se.

O questionário enviado aos(as) docentes da educação básica com informações como período de abertura e encerramento será informado após explanação detalhada das respostas elaboradas por gestores(as) e docentes dos IFs.

O questionário para gestores(as) e docentes dos IFs esteve aberto no período do dia 10/12 a 21/12. Considerando que os retornos até a data de 21/12 eram baixos em função de que os(as) docentes estavam em fase de fechamentos referentes ao ano letivo, em comum acordo com minha orientadora, resolvemos ampliar o prazo do questionário, deixando o mesmo aberto para respostas até o dia 26/12. O fato de alargar o prazo de resposta para o dia 26/12 surtiu efeito positivo, pois vários(as) docentes e gestores(as) participaram do questionário, aumentando consideravelmente o número de respondentes, deixando-nos satisfeitas, embora a literatura teórica sobre a pesquisa qualitativa em educação, conforme aponta Flick (2009), alude que, na esteira da mesma, os padrões de representatividade e confiabilidade diferem da pesquisa quantitativa, haja vista que a verdade ou o conhecimento produzido sobre determinado grupo – não importando o número de sujeitos(as) – se restringe àquele grupo e tem, sim, validade científica.

Com objetivo de buscar número significativo de participantes na pesquisa, durante o período citado acima, além do envio do formulário via endereço eletrônico das coordenações dos cursos, no qual constava no corpo de texto do e-mail a justificativa do envio da pesquisa, que apontavam para a seriedade desta, com dados informativos comprovando que a pesquisa havia sido submetida ao Comitê de Ética e Pesquisa, entrei em contato via telefone com gestores(as) de alguns IFs e docentes, explicando da relevância e a importância da participação destes(as) na pesquisa. Além do contato via e-mail e telefônico, algumas abordagens ocorreram pessoalmente. Essas ações tinham como intuito buscar número significativo de participantes, bem como fomentavam a triangulação de dados enquanto estratégia que confere mais qualidade à pesquisa, segundo Camillo (2017). Vale ressaltar que ao realizar o contato telefônico, muitos(as) gestores(as) alegavam a falta de tempo por se tratar de um período que coincidia com o término do ano letivo. Na justificativa de muitos gestores(as), os(as) professores(as) estavam atribulados(as) com fechamento de notas e médias.

Alguns(as) gestores(as) se prontificaram em repassar a informação de que eu havia entrado em contato por telefone enfatizando a importância da participação de todos(as) na pesquisa, porém, já justificavam que não poderiam garantir a

participação dos(as) docentes devido à proximidade com o término do ano letivo, o que confirma o que pensávamos de antemão sobre o período.

Ao conversar via telefone com outros(as) gestores(as), alguns(as) deles(as) informavam que não tinham conhecimento do e-mail, alegando não ter recebido nenhuma mensagem solicitando a participação na pesquisa, porém, ao verificar suas caixas de mensagem, percebiam que as mesmas estavam no lixo eletrônico. Gostaria de salientar que o contato telefônico foi algo desafiante, visto que muitos dos contatos não estavam atualizados, ou seja, no site dos dois IFs havia informação de que certa pessoa era coordenador(a) de determinado curso de formação docente, porém, ao entrar em contato via telefone com os *campi* que ofertavam esse tipo de formação, percebia que a informação estava desatualizada, outra pessoa já estava respondendo pelo curso com o qual eu buscava contato. Tal fato reforça a importância de as instituições dispensarem o devido cuidado com sua política de informação, mantendo os seus sítios eletrônicos devidamente atualizados, caso contrário, em lugar de informar, os mesmos provocarão a desinformação e, ainda, em lugar de facilitar o acesso a notícias, legislações e pessoas, acabam por dificultar, obstruir. Sem contar o fato de que, no sítio eletrônico de um dos IFs, é bastante complicado para uma pessoa leiga encontrar determinadas informações, dado que elas não se encontram facilmente acessíveis, tendo-se que percorrer um verdadeiro labirinto até encontrá-las.

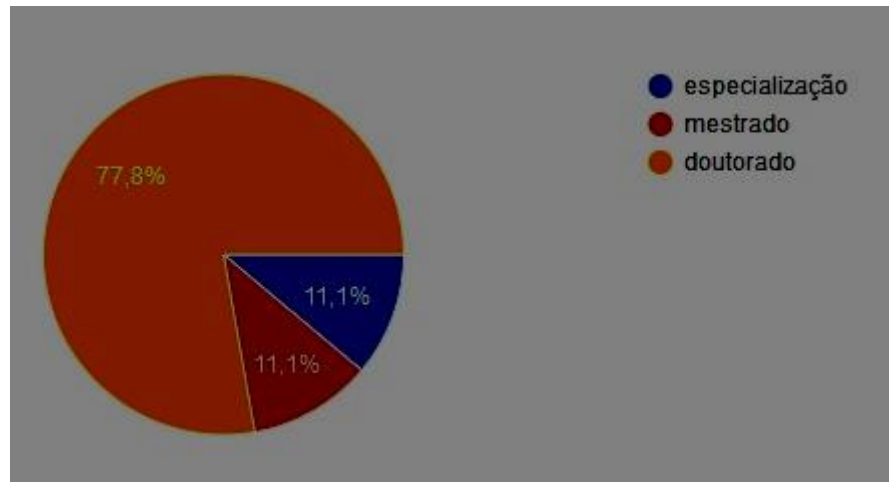
Mesmo diante das dificuldades apresentadas, com o apoio da minha orientadora, jamais desisti. Para elaboração desta análise de dados, busquei embasamento teórico nas autoras Bardin (1977) e Orlandi (1999), pois uma discorre sobre a análise dos conteúdos, enquanto a outra apresenta considerações sobre a análise dos discursos produzidos pelos(as) sujeitos(as). Neste sentido, no decorrer da leitura dos dados produzidos, percebi que muitas das respostas obtidas sinalizaram de forma evidente os anseios, percalços enfrentados em seu cotidiano. Outras respostas deixaram indagações no ar. Em muitos momentos tive a impressão de que havia algo a ser escrito ou a ser dito nas entrelinhas dos apontamentos realizados. Isso me deixou intrigada, buscando analisar criticamente a resposta em questão. Sobre o ato de analisar criticamente, Orlandi (1999) discorre sobre a análise dos discursos. Para Orlandi (1999), os discursos produzidos funcionam como um dispositivo de interpretação, ao qual é colocado o dito em relação ao não

dito, ou seja, o que um(a) sujeito(a) diz em um lugar com o que é dito em outro lugar, mas que constitui o mesmo sentido de suas palavras.

Segundo a autora, a linguagem não é algo transparente. Sendo assim, as respostas obtidas devem servir de análise, pois por meio destas posso compreender determinadas realidades, acontecimentos ou até fenômenos. Neste sentido, não devo considerar as respostas obtidas como ponto de partida absoluto para desvendar a problemática deste trabalho, porém, devo utilizar destas como um objeto de interpretação que poderá trazer reflexões críticas e, quem sabe, me ajude a buscar estratégias que visem solucionar a problemática que gira em torno desta pesquisa, que consiste em descobrir os motivos que levam os IFs ao não cumprimento integral da meta de 20% instituída na Lei 11.892, que dispunha sobre a formação docente.

Sendo assim, segue abaixo a apresentação dos dados contendo as considerações dos(as) gestores(as) e docentes que gentilmente dedicaram parte de seu tempo a responder minha pesquisa, contribuindo em grande medida para produzir esse novo conhecimento sobre o tema. Conforme já informado anteriormente, fizeram parte dessa pesquisa gestores(as), docentes da rede federal IFC e IFSC que atuam com formação docente, seja ela inicial ou continuada, e em diferentes níveis, bem como docentes da educação básica. Ao final do prazo estipulado para gestores(as) e docentes responderem à pesquisa, acessei o questionário e constatei que 09 gestores(as) e 30 docentes dos IFs responderam a pesquisa. O questionário enviado aos(as) gestores(as) demonstrou que, dos 09 participantes, 77,8% possuem doutorado, 11,1% mestrado, e 11,1% é especialista, conforme apresentado abaixo:

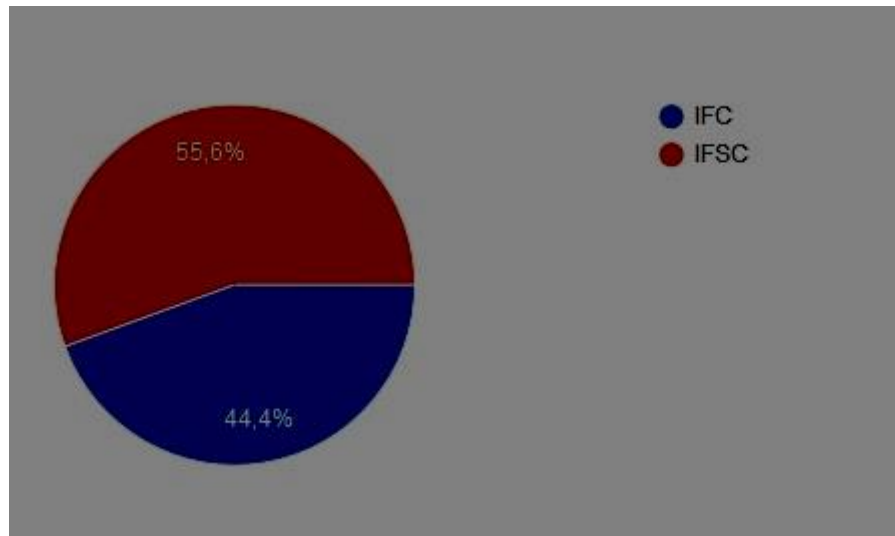
Gráfico: 10 Nível de escolaridade dos(as) gestores(as) dos IFs catarinenses



**Fonte:** a autora.

O gráfico apresentado sinaliza para um quadro de gestores(as) altamente qualificados(as), tornando-se um forte indício de que os IFs ofertam cursos de qualidade devido ao nível de conhecimento/capacitação/formação de seus(as) profissionais. Em relação à área de formação, percebe-se um grupo bem variado, com formação em áreas distintas, tendo gestores(as) formados em Filosofia, Ciência e Tecnologia. Desse universo de gestores(as) que colaboraram com a pesquisa, 88,9% tem a mesma formação ou análoga à área do curso que coordena no momento. Por sua vez, 11,1% não possui a mesma formação ou análoga formação ao curso no qual atuam. O fato de a grande maioria possuir formação na área de atuação é algo positivo e torna-se mais um fator preponderante para a qualidade dos cursos ofertados e, conseqüentemente, dos próprios IFs. Dentre os 09 gestores participantes da pesquisa, 55,6% atuam no IFSC e 44,4% estão vinculados ao IFC, conforme apresentado a seguir.

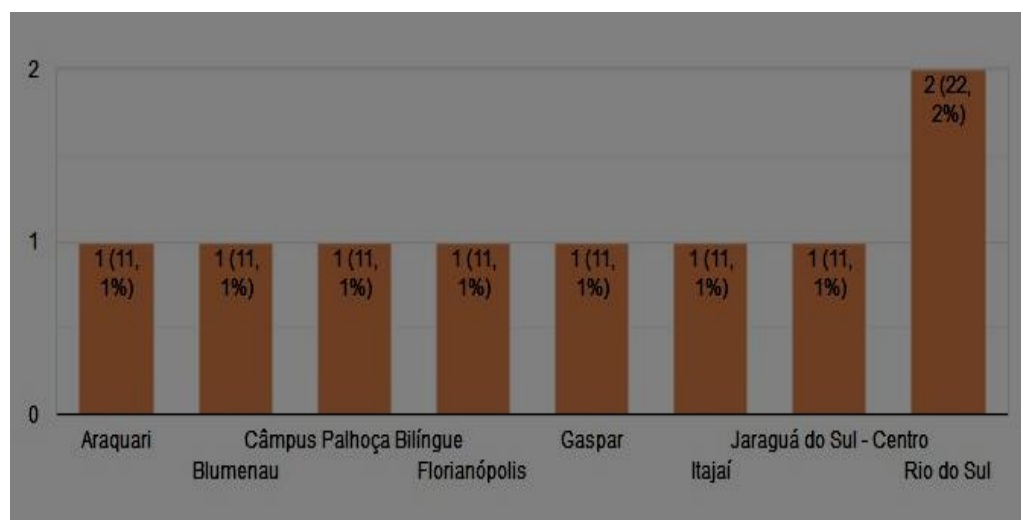
Gráfico: 11 IF catarinense de atuação dos(as) gestores(as)



Fonte: a autora.

Quanto aos números apresentados acima, 02 gestores(as) atuam no campus de Rio do Sul, os(as) outros (as) gestores(as) participantes estão vinculados cada um nos *campi* listados sendo: Araquari, Jaraguá do Sul, Blumenau, Palhoça Bilíngue, Florianópolis, Gaspar e Itajaí.

Gráfico: 12 Campi de atuação dos(as) gestores(as)



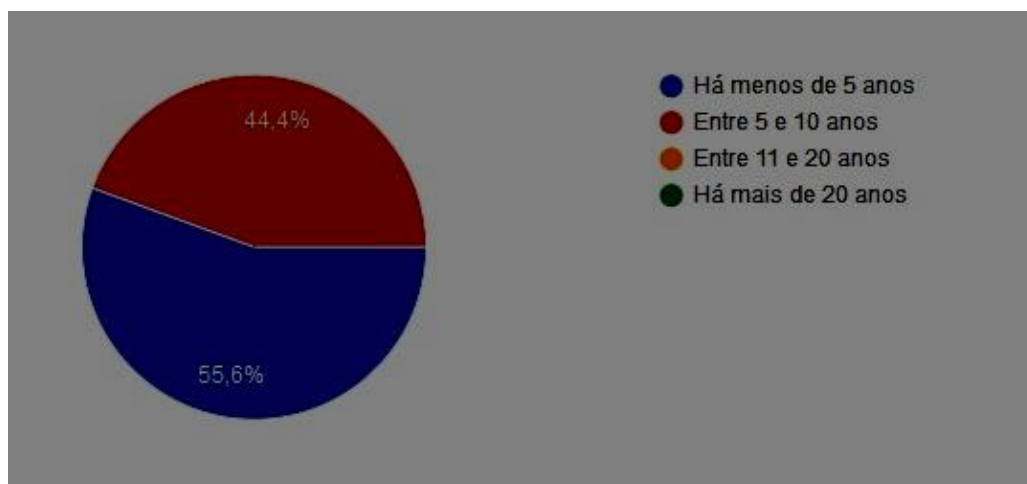
Fonte: a autora.

No que se refere ao tempo de atuação na rede federal, mais precisamente na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), dos(as) sujeitos(as) participantes da



pesquisa, 55,6% informaram que atuam na EPT há menos de 05 anos, os(as) outros(as) 44,4% atuam na EPT entre 05 e 10 anos, conforme apresentado no gráfico que segue.

Gráfico: 13 Tempo de atuação dos(as) gestores(as) na EPT

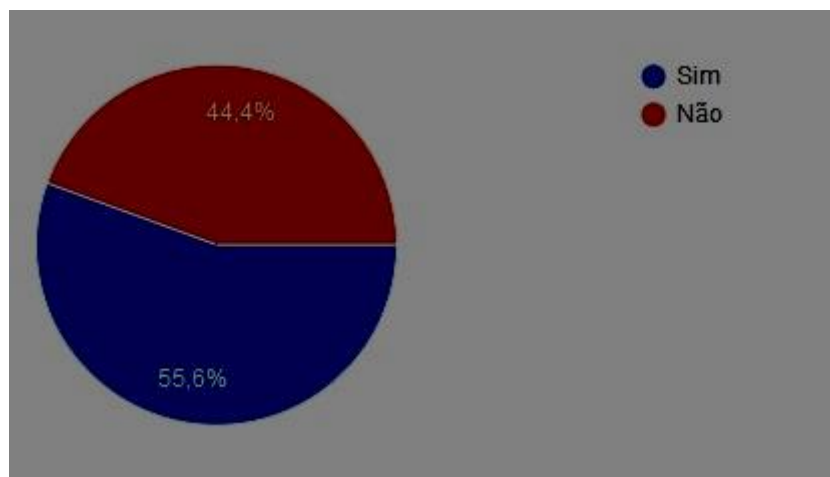


Fonte: a autora.

A constatação de um número significativo de respondentes atuar na EPT nos IFs há menos de 10 anos pode estar relacionada ao fato de que a institucionalidade dos IFs é ainda muito recente, desde 2008. Neste sentido, EPT ainda é algo novo na trajetória educacional, estando diretamente relacionada com a implementação da Lei 11.892/08 que, desde que sancionada, tornou a EPT e os cursos de formação de docentes obrigatória por parte dos IFs.

Dos(as) participantes da pesquisa, 55,6% desses(as) gestores(as) já haviam atuado em cargos de gestão antes de assumir a coordenação do curso no qual atua no momento. Já 44,4% nunca havia atuado em cargos de gestão antes de assumir o atual cargo, conforme explicitado no Gráfico 16.

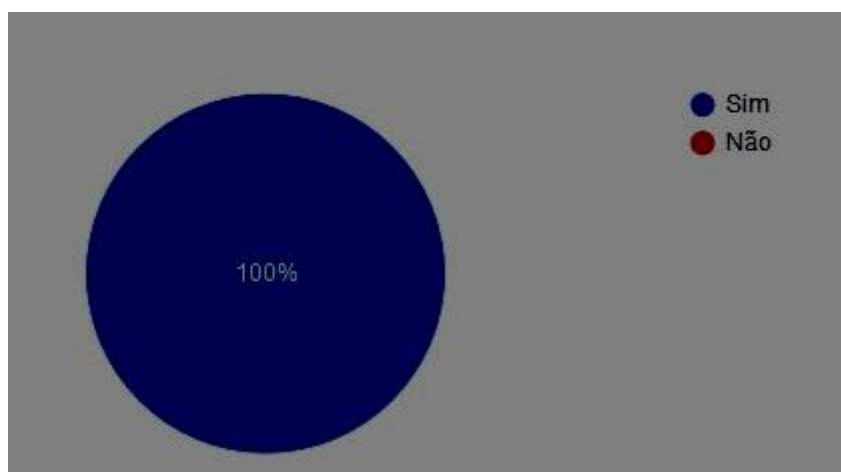
Gráfico: 14 Experiência profissional no cargo de gestão



Fonte: a autora.

Ainda no universo das perguntas fechadas, 100% dos(as) gestores(as) concordam com Oliveira (2002), que na obra “A reconstrução da didática: elementos teórico-metodológicos”, alude que um bom curso de formação de professores(as) não pode prescindir dos saberes específicos, saberes pedagógicos, saberes político-sociais e experiências e história de vida dos(as) sujeitos(as).

Gráfico: 15 Gestores(as) que concordam com

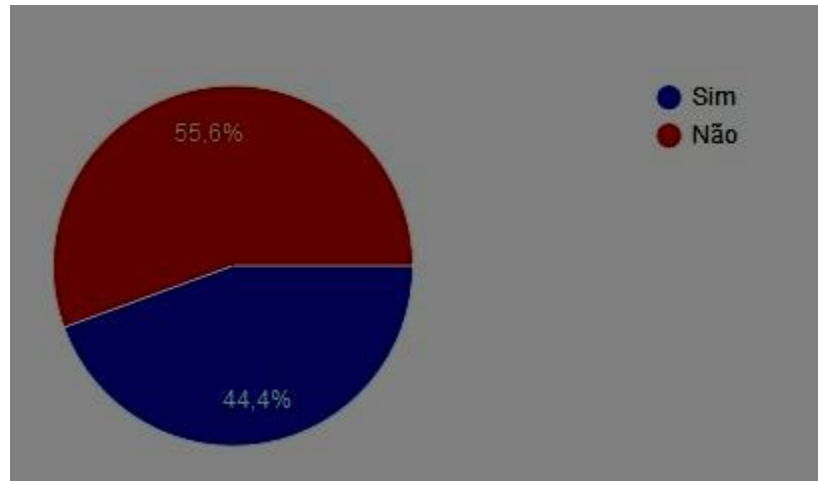


Fonte: a autora.

Partindo da análise do gráfico, vale destacar que essa é a visão dos(as) gestores(as). Uma análise aprofundada dos projetos pedagógicos dos cursos ofertados pelos IFs poderia confirmar ou não essa questão, dando azo, assim, a outras novas pesquisas.

Ao questionar sobre o acompanhamento dos(as) egressos(as) dos cursos de formação docente ofertados pelo campus no qual atuam, 55,6% informaram que não há nenhum acompanhamento, já 44,4% informaram que há acompanhamento desses(as) egressos(as).

Gráfico: 16 Acompanhamento dos(as) egressos dos IFs



**Fonte:** a autora.

Os(as) sujeitos(as) participantes da pesquisa que informaram que seu campus acompanha os(as) egressos(as) afirmaram que o acompanhamento ocorre de diferentes maneiras. Por meio das respostas, constatei que cada campus/gestor(a) utiliza de estratégias diferentes para o acompanhamento de seus(suas) egressos(as), dentre elas, acompanhamento de trabalhos acadêmicos de discentes do curso que frequentemente elaboram projetos de pesquisa sobre o contexto profissional dos(as) egressos(as) do curso, outro campus realiza acompanhamento informal no qual os(as) alunos(as) egressos(as) costumam informar sua trajetória profissional ao reingressar na instituição para cursar programas de mestrado.

Por fim, outro(a) gestor(a) informou que não existe um acompanhamento processual e formal. Mas o contato é mantido através de um grupo regional de professores(as) de seu campus de atuação. Neste sentido, considero que o acompanhamento dos(as) egressos(as) pode contribuir para que a instituição tenha um *feedback* em relação aos(as) cursos ofertados e qualidade de seus serviços,

mantendo diálogo e aproximação com a comunidade na qual o campus está inserido, conforme aponta Lima (2018, p. 109), que em seu artigo sinaliza que

Os dados provenientes desta aproximação irão auxiliar no apontamento da realidade qualitativa da IES, ou seja, vão conferir significado à avaliação dos cursos, quanto a sua respeitabilidade, desempenho, qualidade e, até mesmo, quanto ao seu prestígio externo.

Porém, diante da diversidade de estratégias utilizadas para acompanhamento dos(as) egressos(as), acredito que a rede federal não considera obrigatório e não possui normativa que oriente sobre a metodologia a ser utilizada para acompanhamento daqueles(as) que concluíram os cursos ofertados pela rede, pois a lei que cria a obrigatoriedade de oferta de cursos de formação docente pelos IFs é de 2008, há 11 anos, portanto ainda jovem, o que leva a inferir que os IFs ainda estão se estruturando, se organizando e aprendendo em relação a esse tipo de oferta, não tendo, ainda, uma tradição consolidada neste quesito.

Dos(as) 44,4% que informaram que acompanham seus(as) egressos(as), 01 dos(as) gestores(as) informou que ainda não há egressos(as) na instituição, mas a ideia é acompanhá-los(as) por meio de questionários assim que concluírem o curso. Outro(a) gestor(a) informou que ainda não há egressos(as) no campus. Houve, também, gestor(a) que informou que os(as) egressos(as) são acompanhados(as) em parte, ou seja, são acompanhados por meio de trabalhos acadêmicos de discentes do curso que frequentemente elaboram projetos de pesquisa sobre o contexto profissional dos(as) egressos(as) do curso. Dois(as) gestores(as) informaram que o acompanhamento é informal. Nesse sentido, não há acompanhamento formal, processual.

Dos(as) 55,6% dos(as) gestores(as) que afirmaram não acompanhar seus(as) egressos(as), 01 dos(as) gestores(as) informou que acompanha os(as) alunos(as) que estão mais próximos(as) do campus, sabendo nesse sentido, onde estão e o que fazem, porém, é um acompanhamento informal; 02 gestores(as) informaram que ainda não há nenhuma turma de formação docente concluinte, logo, não há egressos dos cursos de formação docente neste campus. Outro(a) gestor(a) informou que esse tipo de acompanhamento demanda tempo e a carga horária de aula é elevada, o que dificulta acrescentar mais uma diferente atividade, considerando as atribuições já existentes. Por sua vez, outro(a) gestor(a) informou

que não foi encaminhado esse tipo de demanda para a coordenação e afirmou que para que haja esse tipo de acompanhamento, haveria necessidade de mais recursos humanos.

Quando questionados(as) sobre quais os maiores desafios que os(as) mesmos(as) encontram enquanto gestores(as) de curso(s) de formação docente, obtive respostas variadas, visto que as mesmas eram oriundas de acordo com a visão/concepção de cada um(a). Para 01 gestor(a), existe a dificuldade em contemplar no currículo aquilo que realmente é essencial, somado ao fato das inúmeras exigências legais nesse sentido. Esse(a) gestor(a) destacou, também, a falta de recursos e a burocracia como limitadores para oferta de uma formação de qualidade, o que condiz com a percepção de outro(a) gestor(a) participante da pesquisa que teceu considerações relacionadas à falta de recursos e a burocracia como um dos limitadores, aliado à falta de formação dos(as) docentes da rede federal que atuam na formação de professores(as) oriundos de outras redes.

Corroborando com essa visão, outros(as) 02 gestores(as) destacaram como um dos desafios internos, a falta de engajamento de outros(as) professores(as) no curso, sendo que um(a) deles(as) destacou a necessidade de comprometimento de todos(as) os(as) professores(as) da rede federal, formadores, no que se refere à sensibilidade de considerar que esse(a) docente que está buscando formação, pode estar em um tempo diferente do seu, portanto necessita outros fazeres e saberes que não estão prontos, mas que precisam ser construídos e reconstruídos constantemente.

Um(a) dos(as) gestores(as) participantes da pesquisa destacou que a falta de experiência em gestão e maturidade profissional dele(a), devido ao fator idade, faz com que às vezes haja dificuldades nas relações interpessoais.

Um(a) dos(as) colaboradores(as) da minha pesquisa, vinculado(a) ao IFC, salientou que em sua concepção, um dos aspectos mais relevantes e frágeis para a coordenação de curso está relacionado ao fato da rede na qual atua ter uma curta trajetória e tradição com cursos superiores, conforme destacado abaixo.

*“Para mim, os aspectos que entendo como os mais relevantes e frágeis para a Coordenação de curso estão ligados ao fato do IFC ter uma curta trajetória e tradição com cursos superiores e existem aspectos que ainda precisam ser sedimentados (delimitações, na prática, das atribuições do Coordenador de Curso; espaço físico equipado às coordenações; atendimento da Coordenação do Curso*

*aos acadêmicos e administração do tempo reservado à docência; excesso de documentação a ser elaborada, revisada para o curso, uma vez que se trata de um curso novo que nem integralizou sua primeira turma ainda; dentre outros aspectos que vivenciamos no cotidiano da função e da profissão), mas que entendo que fazem parte do processo. E não destacaria como aspectos negativos ou dificuldades, mas sim, como elementos que serão ou precisarão ser ajustados ao longo do processo.”*

Neste sentido, existem aspectos que ainda precisam ser sedimentados como delimitações. Na prática, das atribuições do(a) coordenador(a) de curso. Esse(a) participante destacou, ainda, a necessidade de espaço físico equipado às coordenações, atendimento da coordenação do curso aos acadêmicos e administração do tempo reservado à docência. Esse(a) gestor(a) também realizou apontamentos referentes ao excesso de documentação a ser elaborada e revisada para o curso, uma vez que se, segundo ele(a), trata-se de um curso novo em seu campus, que nem integralizou sua primeira turma ainda; além disso, destacou outros aspectos que eles(as) vivenciam no cotidiano da função e da profissão, mas que em seu julgamento fazem parte do processo, não destacando os itens citados acima como aspectos negativos ou dificuldades, mas sim como elementos que serão ou precisarão ser ajustados ao longo do processo, no entanto, não explicita com maiores detalhes como isso se dará, permitindo uma interpretação de que poderá se dar quase que naturalmente, à medida que o curso e os(as) atores/atrizes envolvidos(as) vão se consolidando em uma espécie de maturidade sobre, o que será, no meu entendimento, uma visão um tanto ingênua e até fatalista.

No que alude à questão do tempo reservado para a docência citado pelo(a) gestor(a) acima, outro(a) gestor(a) também enfatizou essa questão, apontando a carga horária como um dos desafios enfrentados na sua gestão, destacando em sua resposta a frase: *“Carga horária de trabalho da equipe restrita”*.

Outro(a) gestor(a) por sua vez, destacou a necessidade de unir o corpo docente em torno de algumas linhas de pesquisa fazendo com que todos(as) possam produzir juntos.

Na percepção de um(a) dos(as) participantes da pesquisa, um desafio constante enfrentado por aqueles(as) que atuam na gestão é o trabalho em uma situação recorrente de incertezas, onde se tem a atribuição de prover o licenciando com competências essenciais em um contexto de permanentes disputas políticas.

No decorrer do questionário, o(a) participante da pesquisa destacou como um problema grave a baixa procura por cursos de licenciatura na área de ensino de Ciências no campus no qual atua, o que, segundo o(a) gestor(a) os(as) deixa sempre em uma posição de "mendigar" por atenção, tanto governamental, quanto institucional, em função de os orçamentos institucionais serem atrelados ao número de estudantes. Destacou, ainda, problemas relacionados à falta de valorização da área, o que segundo o(a) gestor(a), está diretamente associado ao problema da baixa procura por cursos de licenciatura.

Outro(a) gestor(a) apontou como um dos desafios enfrentados em seu cotidiano as questões relacionadas aos discentes que frequentam os cursos de formação docente. Uma das dificuldades apresentadas por ele(a) está relacionada à questão da evasão. Na concepção deste(a) gestor(a), o principal motivo da evasão é a carga horária de trabalho e a falta de suporte dos(as) discentes pelas próprias instituições em que trabalham. Para ele(a), isso acontece principalmente nas séries iniciais (escolas municipais). O(a) gestor(a) também destaca que os(as) professores(as) da área pedagógica são os que mais têm deficiências de formação e dificilmente conseguem apoio ou incentivo para permanecer no curso (carga horária excessiva e não agrega nada em termos de carreira ou salário). Para ele(a), outro grande desafio está relacionado à questão da elaboração de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

De acordo com o(a) gestor(a), muitos alunos(as) terminam as disciplinas, mas evadem e não fazem o TCC por dificuldades de tempo e de escrita científica. Segundo esse(a) participante, seria muito interesse debater esse tema já que, segundo ele(a), o MEC retirou a obrigatoriedade do TCC para a pós-graduação *lato sensu*. No decorrer de seus apontamentos, destacou ainda que os cursos de formação docente poderiam trabalhar com projetos e práticas em sala de aula e substituir o TCC por outro tipo de trabalho final, como relato de experiência, seminários, incentivando o(a) aluno(a) a publicação de artigos. Destacou, ainda, a falta de valorização por parte da gestão do próprio IFSC no que se refere ao incentivo na oferta de formação docente.

Quando questionados(as) sobre as potencialidades do curso de formação docente do qual são gestores(as) atualmente, dos(as) 09 participantes, 05 apontaram questões relacionadas à contribuição social que esses cursos proporcionam aos que exercem a docência, pois os cursos de formação docente dos

IFs contribuem para um quadro de professores(as) qualificados(as) ao garantir formação continuada, elevando neste sentido, os índices de qualidade na educação.

Para um(a) respondente, as potencialidades dos cursos servem para: *Contribuir na formação inicial e continuada de profissionais voltados para a docência. Contribuição social, retribuindo à comunidade o que temos investido enquanto população (impostos, etc.).*

Outro(a) destacou: *“Garantir formação continuada elevando os índices de qualidade na educação”.*

*“Levar aos que mais precisam uma oferta de educação pública, gratuita e de qualidade”. “Quadro de professores qualificados.”*

Além disso, levam aos que mais precisam uma oferta de educação pública, gratuita e de qualidade. Para os(as) gestores(as), os cursos ofertados em seu campus corroboram para com a formação de professores(as) que possam assumir o fazer pedagógico e específico considerando o contexto em que os(a) alunos(as) estão inseridos(as), proporcionando debates para além da sala de aula.

Outro(a) gestor(a) salientou que o curso de formação docente ofertado em seu campus atua fortemente com a ideia da pesquisa como princípio pedagógico, o que favorece a formação de profissionais que tenham autonomia intelectual. Ele(a) e outro(a) participante da pesquisa também destacaram o estágio como um dos pontos fortes, o que, na percepção deste (as), promove a relação teoria e prática. Este(a) último(a) participante citado(a) destaca, ainda, que a missão do IFSC é a formação inclusiva para todos(as) e, principalmente, formar pessoas que aprenderão e replicarão o que aprenderam no meio em que vivem. Por sua vez, outro(a) sujeito da pesquisa, destacou como potencialidade do curso de formação docente do qual é gestor(a), o preparo dos(as) alunos(as) para pesquisas de mais amplo alcance e maior profundidade, a serem desenvolvidas posteriormente, em eventual intenção de participação em curso de pós-graduação *stricto sensu*.

Ao questionar sobre como ocorre o processo de definição dos cursos de formação docente nos quais atuam, 02 dos(as) gestores(as) informaram que a definição ocorre por meio de consulta pública, sendo que 01 desses(as) gestores(as) informou que existe a necessidade do curso estar alinhado ao eixo tecnológico do campus. Quatro gestores(as) informaram que utilizam como critério a demanda local ou regional. Uma das respostas informou que a escolha ocorre: *“Em acordo com o PDI do IFC; em ajustes com as demandas próprias de cada campi, considerando*



*estudos de viabilidades e de implantação: demanda externa (comunidade) e condições internas (estrutura física, orçamentária e recursos humanos, etc.).”*

Dois(as) deles(as) destacaram a formação de Grupos de Trabalho (GT) para definição dos cursos de formação docente a serem ofertados, descrevendo o seguinte: *“É definido um grupo de trabalho (GT), que coletivamente constrói os projetos ao longo de reuniões semanais e com divisões de tarefas concomitantes, para posterior submissão do resultado final junto a comissões específicas de avaliação e aprovação”*. Por sua vez, 01 gestor(a) informou que não utilizam nenhum critério para definição dos cursos, pois o campus oferta somente curso de EPT.

Ao serem questionados(a) sobre a Lei 11.892, que dispõe sobre atribuição dos IFs em ofertar 20% em cursos em formação inicial e continuada docente, e quais os motivos para, até o momento, a rede não ter atingido este percentual, 03 dos(as) 09 gestores(as) participantes da pesquisa acreditam que esse percentual ainda não foi atingido devido à longa tradição dos IFs com a área técnica, conforme destacado abaixo.

*“Talvez, pela longa tradição da origem agrotécnica advinda na/da criação dos IFs, a qual ainda apresenta fortes trações bacharelescas e técnicas tanto do seu corpo docente quanto de seus servidores técnicos. Os cursos de formação de professores é uma realidade muito recente nos IFs e a solidificação deste aspecto também deverá ser tomada, considerando esta curta trajetória histórica”*.

Segundo eles(as), os IFs apresentam fortes tradições em cursos de bacharelado e técnico, sendo ainda um espaço principiante no que se refere à oferta de formação para docentes. Dentre o grupo desses(as) 03 gestores(as), um(a) deles(as) destaca, ainda, que as pessoas não entendem que a formação de docentes também se insere no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica – EPT. *“Infelizmente muitas pessoas não entendem que a formação de docentes também é EPT, tendem a imaginar que somente as áreas mais técnicas, tal como engenharia é que combinam com uma instituição como os institutos federais. Creio que esse é um dos motivos. Aliás, se não fosse obrigação legal, dificilmente haveria licenciatura nos IFs”*.

Dois(as) respondentes da pesquisa acreditam que a desvalorização da profissão docente existente na sociedade contribua para o não alcance da meta de 20% estabelecida na Lei 11.892. De acordo com um(a) dos(as) respondentes que levantaram como hipótese a desvalorização docente como um dos motivos, é

necessária a criação de políticas públicas que favoreçam a escolha da profissão docente.

Nesse sentido, considero que o fato de termos, atualmente, um governo federal empenhado em perseguir professores(as), inclusive por intermédio do anúncio da Operação Lava-jato na educação, bem como a ofensiva de grupos conservadores apoiados pelo governo que tentam implantar no país o projeto de lei Escola Sem Partido, qual será o impacto para com as pessoas que talvez sonham em cursar uma licenciatura? Essas atitudes e iniciativas deste governo serão incentivadoras ou desestimularão as pessoas que pensam em seguir carreira no magistério? Sendo assim, penso que isso impactará negativamente em quem pretendia cursar licenciaturas e seguir carreira docente, concluindo, assim, que o governo presta um enorme desserviço à Educação e à docência com essa linha de ação.

Por sua vez, 02 participantes da pesquisa acreditam que o motivo está ligado à baixa demanda de oferta desses cursos que estão relacionadas à falta de interesse das instituições e até mesmo demagogia do governo federal em apresentar no discurso uma fala e na prática criar dificuldades para a criação e efetiva permanência desses cursos, a começar pela forma como os recursos são destinados às instituições.

Outro(a) gestor(a) que participou da pesquisa destaca que o *marketing* da rede prioriza os cursos da área técnica, o que, segundo ele(a), ofusca os demais cursos. Enfatiza, também, a falta de uma equipe mais robusta na área das Ciências Humanas (educação) para mudança do quadro atual, pois, normalmente, estes(as) profissionais precisam atender às demandas dos cursos técnicos. Por último, e não menos importante, um(a) respondente apontou como motivo para o não alcance dos 20%, a falta de interesse dos(as) professores(as) dos IFs em trabalhar com o público docente da educação básica, destacando, ainda, a dificuldade de internalização da importância da pesquisa qualitativa, visto que muitos(as) docentes dos IFs valorizam somente a pesquisa quantitativa. O(a) gestor(a) destaca, ainda, como outro obstáculo, o fato dos cursos de formação docente serem considerados cursos "deficitários".

Quando questionados(as) sobre as ações que consideram necessárias para que os IFs consigam atingir o percentual dos 20% existente na Lei 11.892, dos(as) 09 gestores(as), 02 apresentaram respostas similares. Para eles(as), deve-se investir mais na divulgação dos cursos de formação inicial e continuada docente. Já outro(a)

participante acredita que em breve esse percentual será alcançado, porém, não apresentou justificativa do por que acredita que essa meta venha ser atingida. Os(as) demais argumentaram de diferentes formas. Um(a) deles(as) acredita que a meta será alcançada a partir do momento em que houver “*mudança de concepção dos(as) docentes e gestores(as) em relação ao papel dos IFs*”.

Outro(a) acredita que há necessidade de estudos de demandas e viabilidades para implantação de cursos de formação docente, bem como previsão e garantia das condições internas relacionadas à estrutura física, orçamentária e recursos humanos, servidores(as) técnicos(as), novas vagas para docentes, dentre outros, o que condiz com os apontamentos de outro(a) gestor(a) que acredita que esta questão esteja relacionada à necessidade de investimentos em recursos financeiros e humanos.

Na percepção de outro(a) participante, é necessária vontade política perante a questão da formação docente. Na visão de outro(a) respondente, existe a necessidade de contratação de pedagogos(as) para atuarem na área de formação inicial e continuada docente. Por sua vez, um(a) dos(as) sujeitos(as) da pesquisa acredita na necessidade de uma reorganização procedimental em relação aos subsídios aos *campi* que ofertam esses cursos. Segundo o(a) mesmo(a), nada de "vantagens" pontuais, que por vezes soam como favor da instituição, mas sim uma conduta explícita de valorização dos *campi* que ofertam os cursos de formação docente, a começar pela desvinculação do orçamento ao número de discentes.

Para finalizar o questionário, deixei aberto espaço para demais apontamentos dos(as) gestores(as) participantes, em relação aos limites e possibilidades em relação à (não) oferta dos 20% de cursos de formação de professores(as) por parte dos IFs de Santa Catarina. Dos 09 participantes, 05 se manifestaram, sendo que as respostas foram variadas.

Um(a) deles(as) descreveu: *A pesquisa é muito relevante e gostaria de poder acompanhar os resultados e defesa, bem como a defesa desta.* Outro(a) respondente salientou que a formação de professores(as) precisa ser valorizada em todos os sentidos, considerando as políticas públicas que favoreçam tanto a parte salarial, quanto as estruturas físicas para atuação do(a) professor(a), conforme destacado: *“A formação de professores precisa ser valorizada em todos os sentidos, considerando as políticas públicas que favoreçam tanto a parte salarial quanto as estruturas físicas para atuação do professor. A questão da contratação dos*

*professores é algo negativo em SC, pois pessoas que não estão formadas na área exercem a profissão, e isso é ilegal, mas não é considerado. Precisamos apresentar para os adolescentes que é vantajoso ser professor, assim como a opção por medicina, engenharia, direito entre outros. A atuação dos professores em sala de aula, também deve ser algo que incentive os alunos a aprender, e então é necessário que os professores formadores saiam da sua zona de conforto e possibilitem novas metodologias e abordagens na formação inicial e não um ensino conteudista que exige mais da memória, desconsiderando a criatividade. Vale ressaltar que esta é uma problemática existente na educação brasileira que reflete diretamente na qualidade do ensino da educação básica em todos seus níveis e modalidades. A oferta de cursos de formação docente por parte dos IFs visa contribuir para a mudança desse quadro existente atualmente, porém, para que haja mudança efetiva da realidade atual, é necessário um trabalho em conjunto das diferentes instituições, garantindo por meio de políticas públicas, ações que visem a educação como um investimento e não como um gasto aos cofres públicos. Infelizmente, reportagens e noticiários veiculados nas mídias cotidianamente demonstram que o investimento na qualidade da educação não é prioridade para muitos(as) gestores(as), como no caso de uma reportagem veiculada na revista Carta Capital em Agosto do ano de 2017, que continha o seguinte teor:*

Sob o comando do tucano Duarte Nogueira, a prefeitura de Ribeirão Preto, no interior paulista, apresentou em julho um projeto para contratar aulas avulsas de professores(as) por meio de um aplicativo de celular, com o objetivo de suprir as ausências de docentes da rede municipal.

De acordo com a reportagem da revista Carta Capital, a proposta ficou conhecida como *Uber da Educação*. Por meio desta, o(a) profissional não teria vínculo empregatício, apenas teria atribuição de lecionar em determinado período do dia, ou algumas horas, atendendo à necessidade instantânea da instituição escolar. Outra matéria, veiculada no site da NSC Comunicação, discorre sobre uma espécie de leilão para a contratação de professores(as). Em nota, a reportagem informava que em determinado mês, a prefeitura havia publicado um pregão baseado em uma licitação de menor preço global para contratação de professores(as). O edital partia de um pagamento máximo de 1.200 reais para uma jornada de 20 horas semanais, mas atrelava sua definição a um leilão que deveria ser feito com o envio de

propostas salariais a menores custos. Por intervenção de instâncias jurídicas, não foi dada continuidade à absurda proposta.

Partindo desses noticiários, e das leituras realizadas sobre a profissão docente, percebo que a questão da valorização, da prioridade na educação, é um caminho árduo, que exigirá quebra de paradigmas, e vontade política daqueles(as) que estão na gestão de governos municipais, estaduais e federal e que são os(as) responsáveis em colocar em prática as políticas públicas e legitimar questões acerca da educação que, por vezes, já estão garantidas em lei.

Ainda de acordo com o(a) respondente, existe a necessidade de apresentar para os(as) adolescentes a ideia de que é vantajoso ser professor(a), assim como a opção por Medicina, Engenharia, Direito, entre outros. Outro(a) gestor(a) destacou que no campus em que atua alguns servidores(as) se interessam em ofertar e fortalecer os cursos de formação docente, porém não há professores(as) suficientes. Destaca, ainda, que a disputa de poder em áreas da educação, em alguns casos, dificulta o processo.

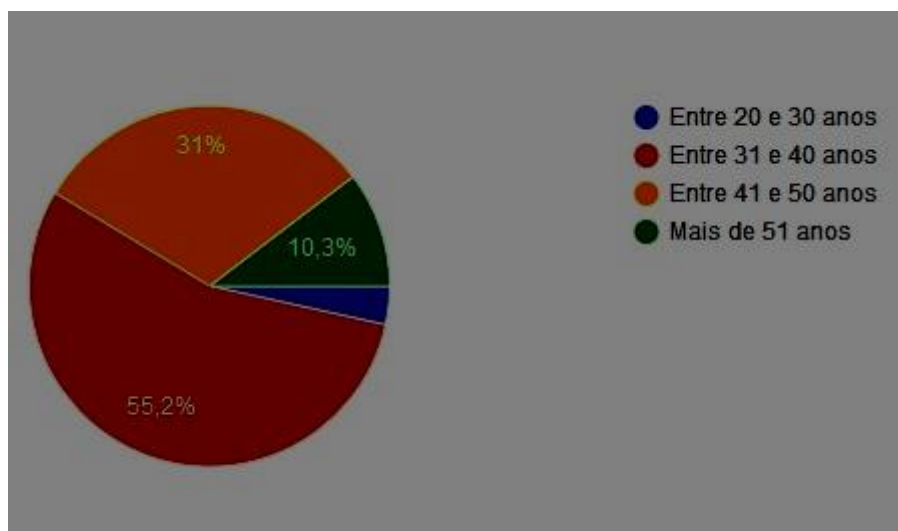
Por fim, um(a) dos(as) gestores(as) sinaliza, como uma possibilidade promissora, fazer aproximações entre docentes de campus próximos a fim de preencher deficiências de corpo técnico e viabilizar ofertas que, sozinhos, os *campi* não dão conta. Para o(a) gestor(a), os(as) diretores(as) dos *campi* precisariam ter consciência para ceder parte da carga horária para este trabalho, enfatizando nesse sentido a necessidade dos IFs atuarem em rede.

Com os apontamentos apresentados até o momento pelos(as) gestores(as), acredito que muitas questões foram elucidadas no que se refere ao papel dos IFs enquanto ofertantes de formação inicial e continuada docente. Principalmente no que se refere aos inúmeros desafios enfrentados perante essa questão, que vão desde estigmas existentes e arraigados na sociedade, bem como a necessidade de recursos financeiros, vontade política e políticas públicas de fomento e mudança do cenário atual.

Como a pesquisa busca dar voz a todos(as) os(as) atores/atrizes educacionais, optamos também por enviar o questionário aos(as) docentes que são aqueles(as) que estão em sala de aula, que vivenciam cotidianamente possibilidades e desafios acerca do exercício da docência na rede federal.

Do público-alvo participante da pesquisa, 55,2% possui entre 31 e 40 anos, 31% tem entre 41 e 50 anos, 10,3% possui mais de 51 anos e 3,5% tem entre 20 e 30 anos, conforme gráfico abaixo.

Gráfico: 17 Faixa etária dos(as) docentes participantes

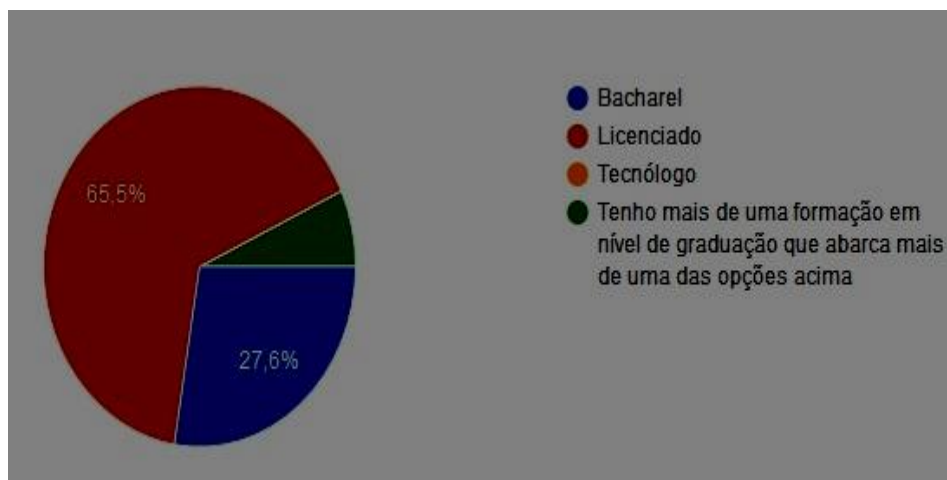


**Fonte:** a autora.

Partindo da análise do gráfico acima, percebo que a grande maioria dos(as) respondentes da pesquisa tem entre 31 e 40 anos, o que significa que esses(as) se encontram em uma faixa etária que está ligada à maturidade pessoal e consequentemente profissional. Nóvoa (1992) em seu livro *Vida de professores* discorre sobre a idade e as expectativas que cada um(a) possui ao longo de sua trajetória na carreira docente. Para Nóvoa (1992), os(as) docentes passam por algumas fases e etapas da vida profissional sendo elas: início, estabilidade, divergência, serenidade, renovação do interesse e desencanto. De acordo com o exposto no gráfico, infiro que os(as) mesmos(as) encontram-se na fase da estabilidade, que pode ser considerada um momento de confiança pessoal e profissional, o que pode ser considerado favorável para a qualidade dos cursos ofertados. As demais fases serão explicadas adiante.

Sobre o nível de formação em nível de graduação, 65,5% são licenciados(as), 27,6% são bacharéis, 6,9% possuem mais de uma formação em nível de graduação e nenhum(a) docente apresentou formação como tecnólogo(a), de acordo com o gráfico abaixo.

Gráfico: 18 Nível de formação dos(as) docentes participantes



**Fonte:** a autora.

A partir da observação desse gráfico, considero que o número apresentado aponta para a maioria dos(as) participantes da pesquisa como licenciados(as), o que significa que grande parte dos(as) docentes possui qualificação na área de atuação. Esse dado é algo positivo, visto que contribui significativamente para a qualidade do ensino dos IFs, vindo em descontra com a realidade da educação básica e com as problemáticas discutidas ao longo desse trabalho, que defende a necessidade de formação docente, seja ela FIC/CQP ou pós-graduação, visando a qualificação dos(as) profissionais e daqueles(as) que pretendem atuar na área educacional, com objetivo de alcançar a tão desejada educação de qualidade. No entanto, ainda é preocupante o alto percentual de docentes não licenciados(as) com formação para atuar na EPT. Essa problemática é abordada por vários pesquisadores como Moura (2008), que discute sobre o aspecto da formação ou capacitação dos(as) docentes que atuam na EPT. Para Moura (2008),

A formação e a capacitação devem, portanto, ir além da aquisição de técnicas didáticas de transmissão de conteúdos para os professores e de técnicas de gestão para os dirigentes. Evidentemente, esses aspectos continuarão sendo importantes, mas o objetivo macro é mais ambicioso e deve privilegiar a formação no âmbito das políticas públicas do país, principalmente as educacionais, numa perspectiva de superação do modelo de desenvolvimento socioeconômico vigente, de modo que se deve priorizar mais o ser humano do que, simplesmente, as relações de mercado e o fortalecimento da economia. (MOURA, 2008, p. 30).

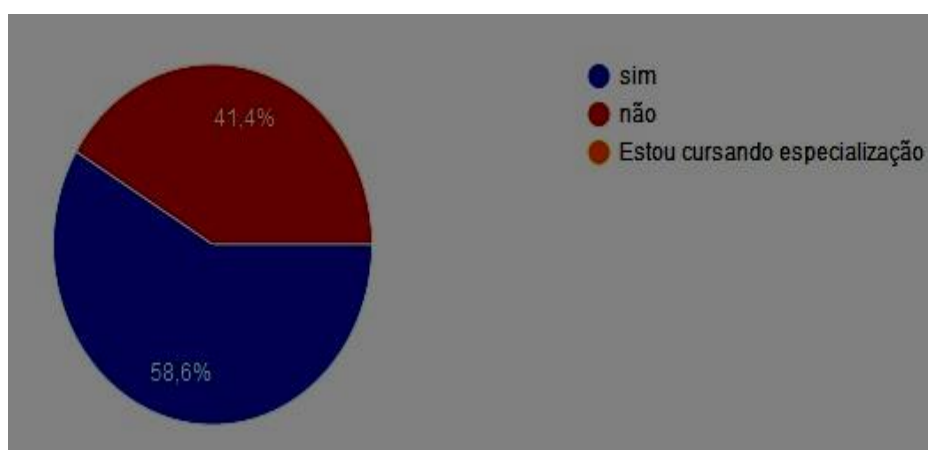
Neste sentido, destaco que, mesmo considerando que há número significativo de docentes com formação na área educacional, ainda existe a necessidade de

formação mais efetiva de docentes para atuar na EPT. A plêiade de cursos de graduação na qual os(as) docentes são formados(as) é grande.

Dos(as) participantes da pesquisa, vinte e três docentes possuem mais de uma graduação, sendo que destes(as), 03 possuem licenciatura em Física, 03 têm formação em Letras, 02 pessoas formadas em Pedagogia - sendo que um(a) destes(as) informou também que possui formação em Administração, 01 formado(a) em Geografia, 01 licenciado(a) em Educação Física, 04 possuem formação em Matemática - sendo que um(a) deles(as) possui mestrado nessa área -, 02 licenciados(as) e bacharéis em Ciências Sociais, 01 pessoa formada em Artes Visuais, 01 formado(a) em Turismo e Administração, 01 possui formação em Oceanologia, 01 licenciado(a) em Ciências, além de Matemática, conforme computado acima, 01 formado(a) em Filosofia, outro(a) em Biologia, 01 formado em Sistemas de Informação e 01 formado em Química e Química Industrial.

Quando questionados(as) em relação à especialização, 58,6% informaram que são especialistas, 41,4% informaram que não possuem especialização e nenhum(a) deles(as) está cursando pós-graduação *lato sensu*, conforme aponta o gráfico abaixo.

Gráfico: 19 Nível de formação dos(as)



**Fonte:** a autora.

Diante dos dados apresentados, percebo que ainda existe um número significativo de docentes que não cursaram pós-graduação *lato-sensu*. Esses dados podem estar atrelados ao fato de muitos(as) docentes optarem por cursar pós-

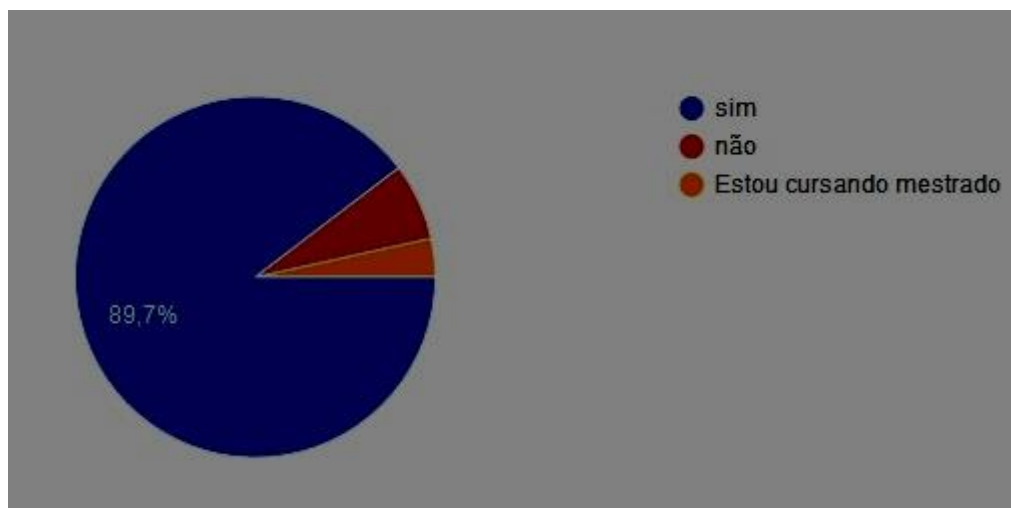


graduação *stricto-sensu*, ao invés de *lato-sensu*. A questão da pós-graduação *stricto sensu* será abordada adiante.

Os(as) 58,6% possuem diferentes especializações, porém, percebi que muitas especializações estão atreladas à área da educação. Das 16 respostas obtidas, 01 é especialista em Organização do Trabalho Pedagógico, 01 é especialista em Fisiologia do Exercício, outro (a) tem especialização em Física, 01 especialização em PROEJA, 01 docente possui três especializações, sendo: 1) Teorias e metodologias da educação, 2) Informática e 3) Docência na educação superior. Um(a) professor(a) possui Psicopedagogia, outro(a) Educação e Linguística aplicada ao ensino de língua portuguesa, 01 deles(as) é especialista em Mídias na educação e em desenvolvimento de soluções corporativas web, 01 é especialista em Ciências, outro(a) em Gerenciamento ambiental, 01 especialista em Educação: leitura, letramento e literatura, 01 possui especialização em Formação para a docência na EPT. Há, no grupo respondente, 01 especialista em Engenharia de produção, 01 em Ensino em Ciências, 01 possui especialização em Aprofundamento em Ciências e, por fim, há 01 especialista em Fundamentos psicopedagógicos da educação.

Dos(as) 29 docentes, 89,7% possui mestrado, 6,9% não possui e 3,4% estão cursando mestrado, conforme apresentado no gráfico abaixo:

Gráfico: 20 Nível dos(as) docentes participantes



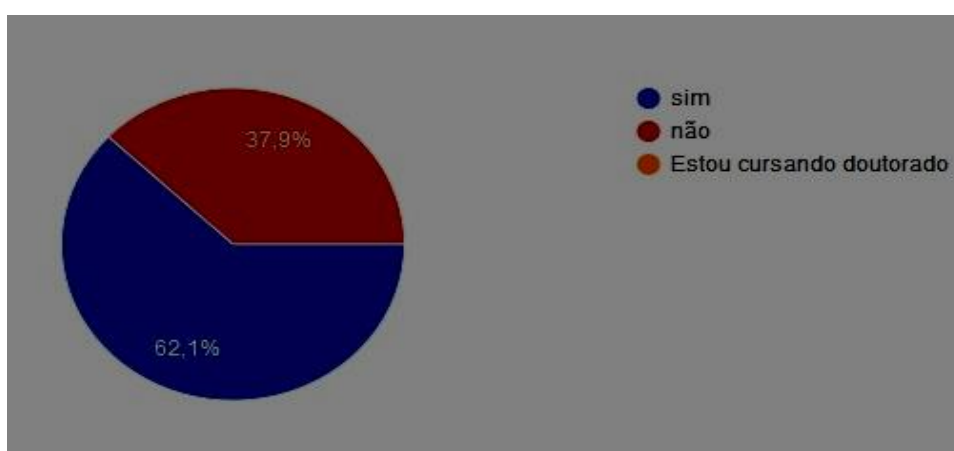
Fonte: a autora.

Esses 89,6% possuem mestrado em áreas distintas. Desse universo, 05 docentes possuem mestrado em Educação, 04 em Engenharias, 01 em Biologia

celular, molecular e ênfase em fisiologia humana, 02 em Física, 02 em Letras, 01 em Linguística e Língua Portuguesa, 01 em Ensino de ciências, 01 em Estudos da tradução, 02 em Matemática, 01 em Antropologia social, 01 em Artes visuais, 01 em Desenvolvimento regional, 01 em Psicopedagogia, 01 mestre(a) em Biotecnologia, 01 pessoa não respondeu qual sua área de formação stricto sensu.

Além da formação em nível de mestrado, 62,1% possuem doutorado e 37,9% não possuem doutorado, conforme apresentado a seguir.

Gráfico: 21 Nível de formação dos(as) docentes

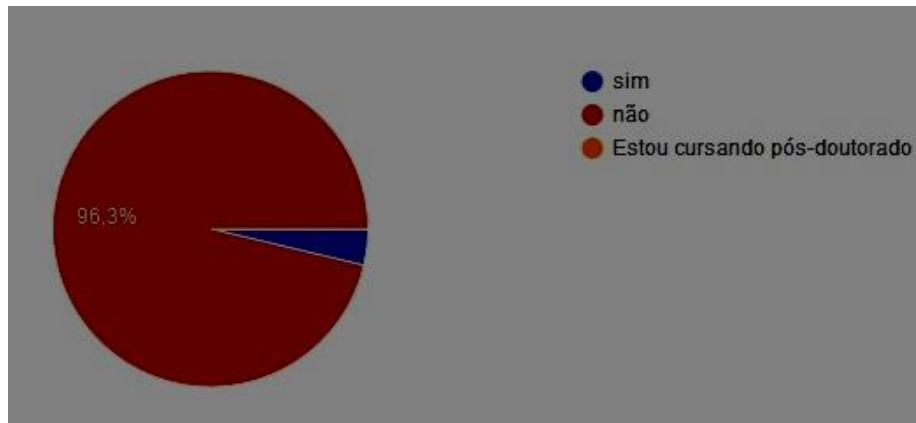


Fonte: a autora.

No caso dos(as) doutores(as), 03 deles(as) possuem doutorado em Educação, 02 possuem em Bioquímica, 01 em Letras, 01 em Linguística e língua portuguesa, 01 em Sociologia, 01 em Ensino de ciências, 01 em Estudos da tradução, 02 em Engenharias, 01 em Artes visuais, 01 em Administração, 01 em Geografia e outro(a) em Gestão do conhecimento. Esses dados demonstram que o quadro docente possui formação em diferentes áreas, sendo um grupo bem heterogêneo.

Dos(as) docentes participantes da pesquisa, 96,3% não possuem pós-doutorado (PhD). Por sua vez, 3,7% possuem PhD, conforme apresentado no gráfico que segue.

Gráfico: 22 Nível de formação dos(as)



Fonte: a autora.

Dos(as) docentes que possuem PhD, somente 01 respondeu a área de formação, sendo esta em Educação. Sguissardi (2018), em seu livro “*O trabalho intensificado nas federais, pós-graduação e produtivismo acadêmico*”, realiza ponderações acerca do exercício da docência, tendo como base a realidade e considerações de docentes de algumas instituições federais do território brasileiro. Para Sguissardi (2018, p. 189),

O desarranjo da jornada e semana de trabalho e as recorrentes referências a estresse ou a doenças “profissionais” que decorreriam das profundas mudanças ocorridas na prática universitária, especialmente tendo como “cavalo de Tróia” o *modus operandi* da pós-graduação monitorada por agências externas de regulação e controle, são indicadores dessa crise.

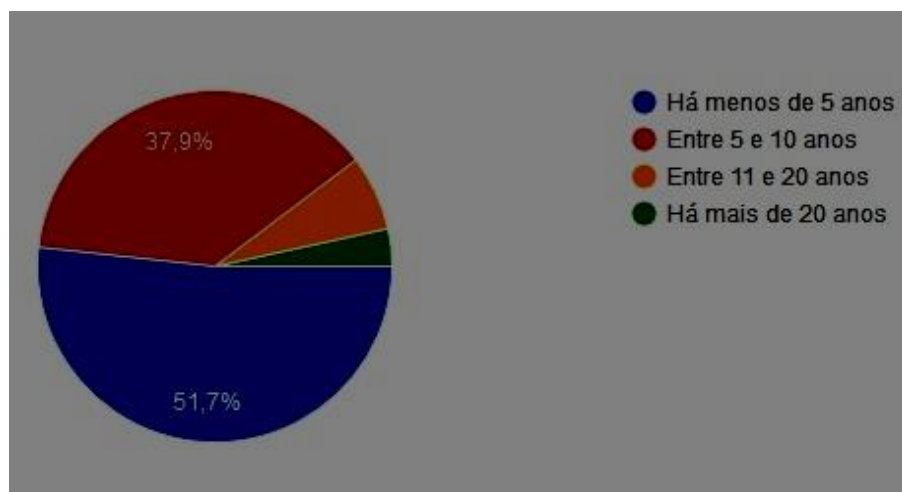
Neste sentido, o baixo número de docentes com PhD pode estar relacionado com as situações apresentadas acima, que sinalizam para uma intensificação das atribuições frente ao exercício da docência. Esse conjunto de questões pode trazer à tona outras problemáticas como, por exemplo, o baixo número de professores(as) da EPT (Educação Profissional e Tecnológica) com formação específica necessária para exercício da docência na EPT. Para clarificar essa temática, pesquisei publicações que dialogassem sobre essa questão. Viella (2015), discorre sobre essa problemática.

A autora realizou uma procura no banco de teses e dissertações da CAPES e, por meio da pesquisa realizada, constatou que um número expressivo de docentes da rede federal não possui formação específica e exigida legalmente para o exercício da docência. Por meio das reflexões realizadas, Viella (2015) constatou,

também, que embora os(as) docentes atuantes na EPT reconheçam suas limitações em relação à compreensão dos aspectos pedagógicos da docência, os(as) mesmos(as) não demonstraram interesse em participar de programas de formação pedagógica, pelo fato de considerarem que os saberes da experiência e suas vivências são suficientes para o exercício da docência, o que demonstra que são, em alguma medida, adeptos(as) da pedagogia da impregnação<sup>12</sup>. Neste sentido, Viella (2015) sinaliza que muitos(as) docentes costumam desenvolver seus próprios métodos de ensino, sem levar em consideração a necessidade de uma formação complementar que proporcione uma compreensão pedagógica de modo mais amplo, permitindo percepção e conhecimento das minúcias da docência na EPT, na rede federal em seus mais diversos níveis e modalidades.

Quando questionados(as) em relação ao tempo de docência na EPT, 51,7% atua nessa área há menos de 05 anos, 37,9% atuam entre 05 e 10 anos, 6,9% atuam entre 11 e 20 anos e 3,4% trabalham com a EPT há mais de 20 anos, conforme segue abaixo.

Gráfico: 23 Tempo de docência na EPT



**Fonte:** a autora.

Partindo da leitura do gráfico, percebo que um número significativo dos(as) participantes da pesquisa ainda possui uma longa trajetória de vida profissional,

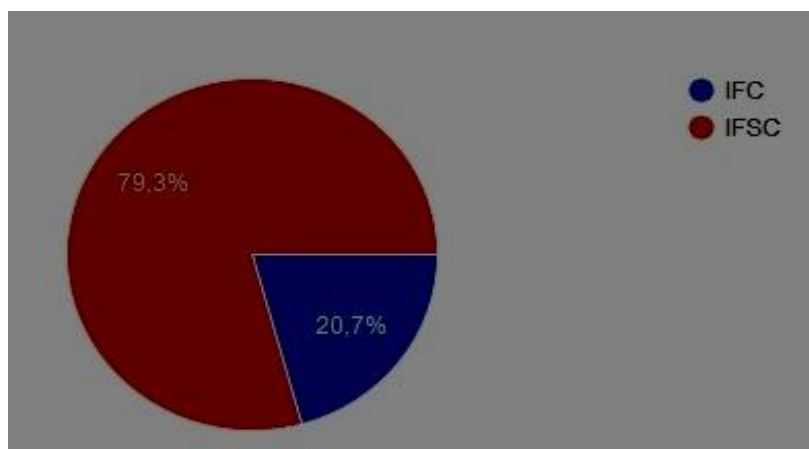
<sup>12</sup>Segundo Pourtois e Desmet (1999), o termo pedagogia da impregnação se refere ao fato de que muitos docentes tendem a reproduzir as mesmas posturas pedagógicas a que foram submetidos quando eram alunos(as).

porém outros(as) já têm vivências consolidadas devido ao tempo de atuação na docência. Sobre esse aspecto, Nóvoa (1992) discorre que cada ciclo vivenciado na carreira docente está relacionado às etapas e fases, sendo elas: Início, estabilidade, divergência, serenidade, renovação do interesse e desencanto. Em relação à etapa do início, Nóvoa (1992) discorre sobre esta como um período de descobertas de um mundo novo, luta pela sobrevivência. Sobre o ciclo da estabilidade, o autor resume esse período como momento de confiança, momento em que os pés se assentaram no chão.

Sobre a etapa da divergência, o autor compara a mesma como uma fase de desequilíbrio, ou seja, nesse período de carreira alguns(as) docentes estarão investindo em sua formação, animados com sua profissão, outros(as), porém, estarão cansados(as) e desmotivados(a). Em relação à etapa da serenidade, Nóvoa (1992) retrata esse período como uma calmaria, período em que o(a) docente possui amadurecimento em relação às suas reflexões. Por sua vez, na fase da renovação, Nóvoa (1992) discorre que nesse período, após longos anos de profissão, de carreira, muitos(as) desses(as) profissionais almejam o descanso, se aposentar na carreira. Outros(as) ao contrário, sentem-se entusiasmados(as) desejando aprender coisas novas.

Quanto ao vínculo com a rede federal, 79,3% são docentes do IFSC e 20,7% são docentes do IFC. Segue gráfico que apresenta esses números.

Gráfico: 24 IF catarinense de atuação



Fonte: a autora.

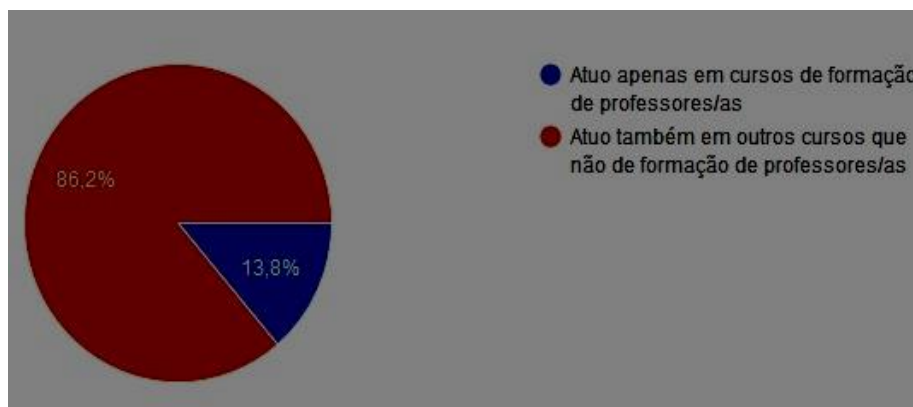
Dos(as) participantes da pesquisa, 29 deles(as) responderam à pergunta relacionada ao local de atuação sendo que, 03 atuam no campus de Gaspar, 03 em Criciúma, 03 em Xanxerê, 03 em Jaraguá do Sul–Centro, 02 em Rio do Sul, 02 em Caçador, 02 em Tubarão, 03 em São José, 01 em Blumenau, 01 em Brusque, 01 atua em Abelardo Luz, 01 trabalha em Chapecó, 01 em Camboriú, 01 em São Miguel do Oeste, 01 no Cerfead em Florianópolis e 01 em Itajaí.

Os(as) 29 participantes da pesquisa informaram sua área de atuação: 05 docentes atuam na área da Física, 03 atuam em Matemática, 01 em Língua portuguesa, 02 atuam na área da Administração, 04 na área da Educação, 01 em BBT, 01 atua em Educação física, educação, treinamento, nutrição, saúde e qualidade de vida, 01 em Cálculo e geometria, 01 atua na área da Informática e EPT, 01 atua em Química, 01 em Língua materna, 01 docente de Informática, 01 em Sociologia, 01 em Metodologia, Ciência/Tecnologia e Sociedade, 01 em Meio ambiente, 01 em Ensino, pesquisa, extensão e gestão, 01 atua com componente curricular "Artes", componentes "Leitura da imagem artística" e "Temas das artes contemporâneas", 01 atua com Pesca e aquicultura e 01 atua na área Filosófica.

Dos(as) 29 participantes da pesquisa, cada um(a) atua em diferentes cursos, sendo eles: Refrigeração, pós em Ensino Médio Integrado, pós em Ciências Marinhas, Física e Técnico em Modelagem, Tecnologia em Análise do Desenvolvimento, Técnico Subsequente em Administração e Gestão Escolar, superior, outro(a) informou que atua em Cursos Técnicos, 03 em Física, 10 atuam em Técnico Integrado, 02 Técnicos em Química, Engenharia Mecânica, Edificações, 02 em Pedagogia, Matemática e 01 pessoa apenas respondeu que atua em vários cursos, porém, não especificou quais.

Dos(as) respondentes da pesquisa, 86,2% atuam com outros cursos que não estão ligados à formação de professores. Por sua vez, 13,8% atuam somente nos cursos de formação de docentes, conforme destacado abaixo.

Gráfico: 25 Docentes que atuam em cursos de formação de professores(as)



Fonte: a autora.

Partindo da análise do gráfico, percebo que esse altíssimo percentual de professores(as) não consegue se dedicar apenas aos cursos de formação de professores(as), pois precisa trabalhar em outros cursos também. Neste sentido, penso que esses(as) não conseguem se dedicar integralmente, ou o quanto seria necessário aos cursos de formação de professores(as). Essa problemática revela o quanto os cursos de formação docente não estão no epicentro, não são prioridades institucionais.

Em relação às unidades curriculares que ministram nos cursos de formação de professores(as), 28 docentes responderam à pergunta. Desse quantitativo, 03 docentes informaram que não atuam em nenhuma unidade curricular e 01 docente não atua com formação de professores(as), o que corrobora com a problemática citada anteriormente. Além dos cursos voltados à formação docente, 24 professores(as) atuam com outras unidades curriculares que não estão relacionadas à formação docente.

Quando questionados(a) sobre quantas horas o(a) docente tem de ensino, das 29 respostas obtidas, 03 informaram que possuem 10 horas, 02 possuem 8 horas, 02 possuem 13 horas, 01 conta com 11 horas, 01 com 07 horas, 01 com 24 horas, 01 com 15 horas, 01 com 14 horas, 02 com 35 horas aproximadamente, 02 com média de 34 horas, 01 com 26 horas, 01 com 440 horas, 01 com 17 horas, 01 com 16 horas, 01 com 38 horas, 02 com 40 horas, 02 com média de 14 horas, 01 com 12 horas, 01 com 29 horas, 01 com 28 horas e 01 com 20 horas. Isso significa que os(as) docentes dispõem de alta carga horária para o ensino, sobrando muito pouco tempo para pesquisa e extensão. Esta questão contrapõe o disposto na

legislação dos IFs, que por sua vez, baseia-se na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Nesse sentido, vale ressaltar que o tempo destinado à pesquisa, extensão e planejamento do trabalho pedagógico é de suma importância, pois, “O planejar, no sentido autêntico, é para o(a) professor(a) um caminho de elaboração teórica, de produção de teoria, da sua teoria!”. (VASCONCELLOS, 2012, p. 46).

Em relação ao tempo destinado à pesquisa, 28 docentes responderam à pergunta. Desse quantitativo, 12 deles(as) informaram que não possuem nenhuma carga horária para este fim, 03 docentes informaram que possuem 01 hora destinada à pesquisa, 02 possuem 10 horas, 01 possui 12 horas, 02 possuem 30 minutos, 01 docente possui 03 horas, 01 possui 08 horas, 01 possui 06 horas, 03 possuem 04 horas de tempo destinado à pesquisa, 01 informou que possui 80 horas e 01 possui 2h15. Diante dos dados apresentados acima, percebo que há uma discrepância no que se refere ao quantitativo de carga horária dos(as) docentes destinada à pesquisa. Percebo também que o prescrito na legislação dos IFs que dispõe sobre a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão nem sempre é respeitado e colocado em prática de modo efetivo.

Diante das respostas obtidas pressuponho que cada docente possui uma organização diferenciada no tocante à distribuição de sua carga horária, que em muitos casos não atende ao disposto na lei, retirando nesse ínterim, o direito dos(as) docentes de possuir uma carga horária de ensino, pesquisa e extensão equitativa, para que o(a) mesmo(a) consiga atender as demandas inerentes à sua atribuição sem sobrecarga de trabalho, que não o(a) deixe atribulado(a) perante seu ofício, pois a docência em seu processo ensinar-aprender exige pesquisa, planejamento e reflexão. De acordo com Vasconcellos, (2012, p. 48),

Se a realidade nos fosse dada imediatamente, não precisaríamos da reflexão teórica, os fenômenos se revelariam de maneira direta à nossa sensibilidade, ficando fácil intervir para obter o que quiséssemos. O que de fato acontece é que, se desejamos compreender um fenômeno, temos que ir além de sua aparência, ou seja, ir além da maneira como se nos revela num primeiro momento.

Quanto ao tempo destinado para extensão, percebo também grande diferença no quantitativo de carga horária de cada docente, sendo que dos(as) 28 respondentes, 08 informaram que não possuem nenhum tempo destinado para esse



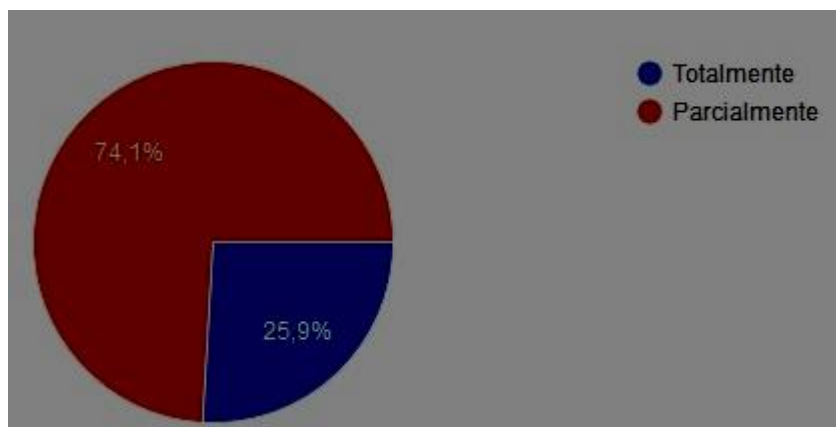
fim, 02 responderam que possuem 01 hora, 06 docentes informaram que possuem 02 horas, 05 afirmaram possuir 04 horas, 01 docente possui 80 horas, 01 docente possui 03h10 minutos, 01 docente afirmou ter 25 minutos, 02 docentes informaram que possuem 08 horas e por sua vez, um(a) último(a) respondente informou possuir 30 minutos, o que corrobora para a mesma discrepância existente no tempo destinado ao planejamento e pesquisa entre os(as) docentes.

Neste sentido, a discrepância apresentada por meio das respostas dos questionários revela que a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão não está sendo respeitada. Nesse sentido, subentende-se que esse discurso existe apenas nos documentos oficiais dos IFs, conforme explicitado no PDI (2015-2019), que define que os IFs têm como concepção o fomento pela formação, educação integral do sujeito. Neste sentido, os IFs, por meio da EPT, compreendem o trabalho como princípio educativo, sem separar conhecimento teórico do prático, corroborando neste sentido para a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Quanto à carga horária destinada à representação, dos(as) 29 participantes da pesquisa, 03 docentes informaram que possuem 04 horas, 03 docentes possuem 01 hora, 03 docentes têm 02 horas, 03 docentes possuem 10 horas, 02 docentes contam com 20 horas, 02 possuem 03 horas, 02 docentes informaram que tem 05 horas destinadas à representação, 02 informaram que não possuem nenhuma carga horária destinada a esta finalidade, 01 docente possui 26 horas, 01 docente tem 30 horas, 01 docente tem 03 horas, 01 tem 40 horas, 01 possui 23 horas, 01 possui 11 horas, 01 tem 08 horas para representação e outro(a) docente(a) apenas informou que já atuou como vice coordenador(a) do Ensino médio integrado.

Ao serem questionados(as) se o cômputo apresentado acima corresponde às horas efetivamente trabalhadas, dos(as) 29 respondentes, 74,1% informaram que corresponde parcialmente, por sua vez, 25,9% informaram que corresponde totalmente, conforme apresentado abaixo.

Gráfico: 26 Carga horária destinada à representação



**Fonte:** a autora.

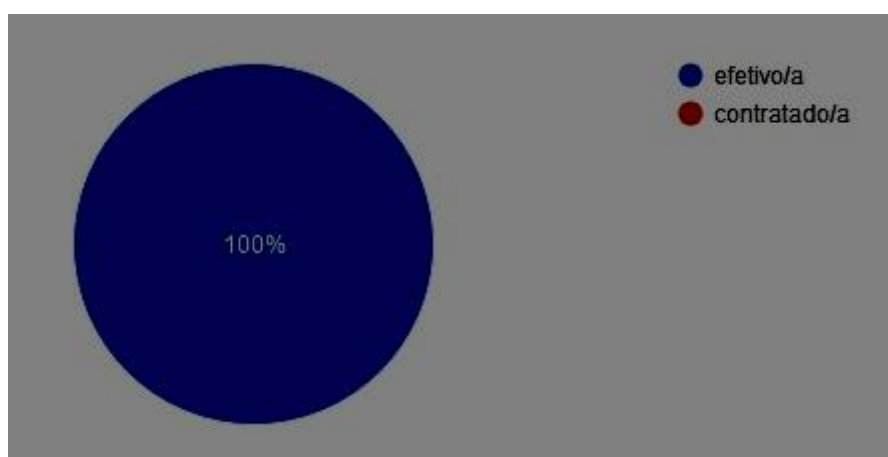
Considerando o gráfico acima, compreendo que a minoria do quadro docente participante da pesquisa consegue dedicar sua carga horária integralmente para somente uma determinada tarefa. Sobre essa questão, Sguissardi (2018), partindo de uma pesquisa realizada com professores(as) do IFES (Instituto Federal do Espírito Santo) apresenta considerações acerca do trabalho intensificado dos(as) docentes das instituições federais. Para o autor, o tempo integral de 40hs e principalmente o regime de dedicação exclusiva às atividades típicas do(a) professor(a) pesquisador(a) para preparação de aulas, leitura e correção de trabalhos feitos pelos(as) alunos(as), preparação e correção de provas; orientação de dissertações e teses, produção de trabalhos para eventos científicos, de artigos para revistas, corroboram com a intensificação e precarização do trabalho dos(as) professores(as) aliadas às crescentes exigências de produtividade do trabalho acadêmico–científico.

Essas demandas acabam refletindo na vida pessoal e familiar dos(as) professores(as) pesquisadores(as) da rede federal, pois devido à sobrecarga de atribuições, em muitos casos existe a necessidade de levar para suas casas as tarefas universitárias que acabam ocupando muitas horas noturnas, e até mesmo finais de semana do(a) docente. Aqueles(as) que responderam parcialmente apresentaram diferentes justificativas para a não utilização integral de suas cargas horárias. Dentre as respostas apresentadas, 05 dos(as) docentes informaram que dedicam mais tempo à pesquisa devido à exigência que esta traz, sendo que um(a) apresentou a seguinte resposta: *Trabalha-se muito mais horas, na verdade, ainda mais quando se trabalha com EAD, com muitos alunos em cada turma. A carga*

*horária destinada à pesquisa é irrisória para quem atua com formação de professores e atua em instituição que atende (teoricamente) ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.* Oito docentes afirmaram que a carga de trabalho, as atribuições e demandas cotidianas são um fator impeditivo do cumprimento total da carga horária destinada à representação, 03 docentes informaram que dedicam muito mais tempo do que o prescrito e o que é permitido na legislação, dentre esses 03, um(a) deles(as) afirmou “*A quantidade limite de horas que a legislação me permite lançar no sistema é muito aquém da quantidade de horas que preciso para desempenhar as funções sob minha responsabilidade*”. Por sua vez, outros(as) 04 docentes apresentaram respostas variadas.

Dentre os(as) participantes da pesquisa, 100% possuem vínculo efetivo com a rede federal, de acordo com o explicitado no Gráfico 29.

Gráfico: 27 Vínculo com a rede federal



**Fonte:** a autora.

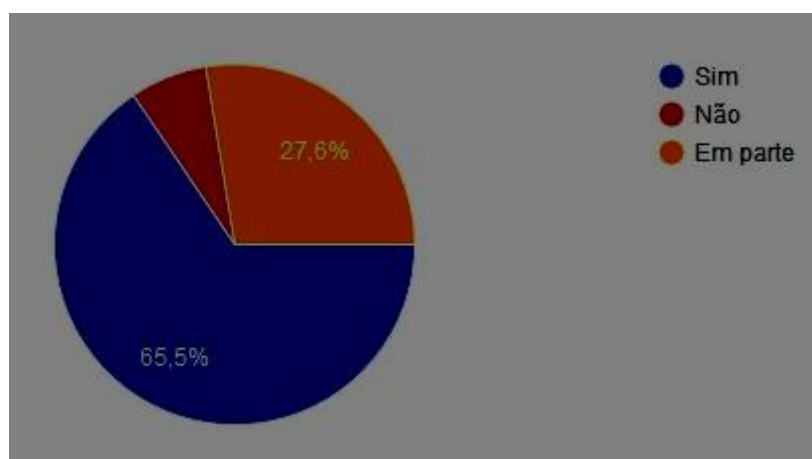
Partindo dos dados apresentados no gráfico, percebo que todos(as) os(as) participantes da pesquisa possuem estabilidade profissional. Esses dados corroboram para a hipótese de que esses(as) docentes são comprometidos com suas atribuições, pois são estáveis, não estão de passagem.

Numa das perguntas elaboradas, questionei os(as) docentes acerca da forma de escolha/definição dos cursos de formação docente ofertados no campus em que atuam, 28 docentes responderam à pergunta. Desse total, 14 docentes informaram que a escolha ocorre por pesquisas, consultas públicas e demandas da região, porém, um(a) deles(as) destaca que a metodologia utilizada para escolha não é feita

da melhor forma. Outro(a) destacou o seguinte: *Começa bem, com uma pesquisa para levantamento dos cursos de interesse na comunidade do município. Depois ocorre um diálogo com a comunidade escolar. Todavia, acaba sofrendo forte influência dos interesses da reitoria e pró-reitoria de ensino, no fim do processo.* Quatro docentes informaram que a escolha se dá por formação acadêmica e demanda de profissionais existentes no campus, 03 docentes informaram que a escolha é feita pela gestão ou, um pequeno grupo é ouvido não sendo neste sentido, um processo democrático, 02 afirmaram que os cursos de formação docentes são escolhidos em conformidade com eixos formativos já existentes na instituição, 02 não possuem conhecimento de como ocorre esse processo, 01 dos(as) respondentes informou que já havia cursos implantados quando ingressou no campus e 02 docentes apresentaram respostas não condizentes com a pergunta elaborada.

Partindo das respostas acima, percebo que nem todos os IFs atendem ao preceito da Resolução N° 6, de 20 de setembro de 2012, que em seu artigo 16 dispõe que “as instituições de ensino devem formular, coletiva e participativamente, nos termos dos artigos, 12, 13, 14 e 15 da LDB, seus projetos político-pedagógicos e planos de curso”. (BRASIL, 2012). Dos (as) participantes da pesquisa, 67,5% consideram-se ouvidos(as) em relação ao planejamento dos cursos de formação docente a serem ofertados no campus de atuação, 6,9% informaram que não se consideram ouvidos(as). Por sua vez, 27,6% consideram-se ouvidos(as) parcialmente, em conformidade com o gráfico que segue.

Gráfico: 28 Opinião dos(as) docentes em relação ao planejamento dos cursos de formação de professores(as)



Fonte: a autora.

Analisando o gráfico exposto, acredito que, mesmo com a maioria dos(as) docentes afirmando que se sentem ouvidos(as) em relação aos encaminhamentos de seu campus de atuação, ainda existe a necessidade dos IFs buscarem soluções definitivas e não paliativas em relação ao processo de participação de todos(as) os(as) atores/atrizes educacionais. Nessa perspectiva, é necessário discutir e pensar a gestão democrática para que a mesma seja praticada de modo mais efetivo nos IFs, buscando atingir o percentual de 100% de participação de todos(as) no que concerne ao planejamento pedagógico e demais rumos da instituição em que atuam. Sobre esse aspecto, Vasconcellos (2012, p. 160) cita que: “O processo de planejamento pedagógico deve ser fruto de um consenso entre os (as) professores (as); decididamente, não adianta ‘algum (a) iluminado (a)’ ter ideias brilhantes, se o grupo não as partilhar.”

Os motivos que levam os(as) docentes a não se sentirem ouvidos(as), ou serem escutados em parte, são vários, dentre eles, 06 docentes afirmaram que até participam das reuniões para definição, porém, os cursos sugeridos pelos(as) mesmos(as) não são ofertados, prevalecendo o interesse da gestão, conforme destacado: *“Questões como organização de horários, 4 aulas seguidas a noite toda, não concordo, o rendimento do aluno cai, pois este é trabalhador, o curso é noturno, e tem dificuldades de se concentrar por tanto tempo em um mesmo assunto. Também a organização das disciplinas, para que não haja choque de horário, para alunos com repetência, e possibilidade de conclusão do curso. E a orientação dos acadêmicos, quanto a organizarem sua vida acadêmica, muitas vezes é deixada de lado pela coordenação”*. Um(a) docente afirmou que muitos cursos de formação inicial e continuada levam em consideração as demandas da prefeitura, como soluções paliativas para as demandas locais, 01 deles(as) afirmou que não se considera ouvido(a) pelo fato de haver poucas reuniões para planejamento e avaliações, outros 03 apresentaram respostas genéricas acerca dessa questão.

Quando solicitados(as) a tecer considerações dos motivos pelos quais os IFs não atingem o percentual de 20% previsto na Lei 11.892 para oferta de formação docente, 29 docentes responderam essa questão. Destes(as), 10 acreditam que o percentual não é atingido pelo fato dos IFs possuírem tradição com a formação técnica. Durante a leitura das respostas, percebi que alguns(as) docentes compactuam com a “tradição” da instituição, justificando que esta possui ênfase em itinerários técnicos, sendo a natureza tecnológica da instituição, conforme exposto

em uma das respostas: *“As licenciaturas são pouco valorizadas, nem todos os professores gostam de ter licenciatura, eles acham que IF não é lugar para isso. Acho que só tem licenciatura porque é obrigatório”*. Nesse sentido, aponto para a necessidade da quebra desse paradigma histórico. Os(as) atores/atrizes educacionais vinculados(as) aos IFs devem realizar ações cotidianas concretas para mudança desse conceito tanto por parte da comunidade num geral, quanto daqueles(as) que possuem vínculo com a instituição, garantindo, nesse sentido, o disposto na Lei 11.892/08, que já reconhece e legitima o papel dos IFs para além da formação técnica.

Por sua vez, 06 docentes acreditam que esse percentual não é atingido devido à pouca atratividade e desvalorização na carreira docente, *conforme exposto: “Na minha opinião, a baixa procura pelos cursos de licenciatura face a falta de investimento na educação básica é um fator a ser levado em conta. Tem instituições na região com problemas de matrícula (números baixos) em cursos de licenciatura. Ainda, na formação continuada, os alunos já possuem uma elevada carga horária de trabalho docente para conseguir sustentar a família, por isso muitos não conseguem (fisicamente e psicologicamente) se dedicar a um curso de pós-graduação”*. Quatro dos(as) participantes acreditam que essa problemática existe por questões financeiras, falta de investimentos, recursos públicos para este fim, 02 docentes acreditam que a falta de carga horária dos(as) docentes vinculados(as) aos IFs é um dos fatores que colaboram para a não expansão de oferta de cursos de formação docente, 01 respondente afirmou que o percentual de 20% é alcançado. Neste sentido, considero que este(a) respondente desconhece a realidade, pois o percentual de 20% em formação docente ainda não é alcançado, 01 participante demonstrou desejo de que minha pesquisa traga respostas para a pergunta em questão, outros 02 docentes apresentaram respostas genéricas, 01 deles(as) informou que não iria tecer comentário pelo fato de não possuir conhecimento perante essa questão, 01 deles(as) afirmou que seu campus é de difícil acesso, o que segundo o(a) respondente, colabora para a não oferta desse tipo de curso. Por último, 01 docente acredita que há falta de planejamento para atendimento dessa demanda.

Quando questionados(as) acerca de quais ações consideram necessárias para que os IFs alcancem os 20% em formação docente dispostos na Lei 11.892, das 28 respostas obtidas, 09 destacaram aspectos relacionados ao estabelecimento

de parcerias, pois acreditam que as ações de incentivo e fomento de oferta de formação docente não ocorrem de forma isolada. Na concepção desses(as) profissionais, é necessário apoio de outras instituições no tocante à divulgação e criação de incentivos aos(as) profissionais que são responsáveis, na participação dos cursos de formação docente. Esse grupo respondente destacou, também, a necessidade dos IFs em ouvir a comunidade. Sobre a questão de estabelecer parcerias, destaco o exposto na seção “A formação de professores (as) e os Institutos Federais de Santa Catarina”, do referencial teórico deste trabalho, que apresenta o documento Política Nacional de Professores(as), que não cita os IFs enquanto instituição ofertante de formação para professores(as). Dada essa questão, considero a ausência dos IFs no referido documento como um retrocesso que corrobora para o não alcance da meta de 20% estabelecida na Lei 11.892, deixando de promover o acesso de educadores(as) e pessoas que pretendem atuar na área educacional, a uma educação pública, gratuita e de qualidade.

Um(a) dos(as) participantes da pesquisa destacou a questão da educação à distância (EAD), sugerindo a retirada da obrigatoriedade da oferta de novas licenciaturas na modalidade da EAD com uma possível alternativa para alcance da meta estabelecida em lei. Em relação à EAD, Evangelista (2017) discorre sobre o papel que esta possui no projeto educacional de uma sociedade na qual imperam as necessidades de capital que, por sua vez, visa uma formação de maneira precária e rápida. Nesse sentido, novamente aponto para a seção “A formação de professores (as) e os Institutos Federais de Santa Catarina”, do referencial teórico deste trabalho, que alerta para a questão do ensino EAD que, quando não ofertada por instituições públicas, se torna tendência de oferta de formação rápida e precarizada, conforme disposto anteriormente, atendendo aos interesses de grupos que visam transformar a educação em capital, buscando lucrar financeiramente com isto, sem se preocupar com uma oferta de formação de qualidade.

Dois(as) participantes destacaram como possível solução, a criação de cursos de formação docente alinhados aos eixos de formação de cada campus. Um(a) docente destacou a necessidade de se repensar a formação docente, porém, salientou que o mercado não é promissor. Sobre esse aspecto - e conforme já tratado no referencial teórico desse trabalho, na seção “A história da profissão docente” - percebo que esse ofício é fortemente marcado por diversos paradigmas ao longo de sua trajetória histórica. Adorno (1995), em seu livro “Educação e

Emancipação”, discute a profissão docente, dialogando sobre a figura do(a) professor(a), relacionando a mesma como socialmente constituída por estereótipos criados pela sociedade, tornando o exercício da docência ao longo do tempo sinônimo de desprestígio social. Esse desprestígio social pode tornar o mercado não promissor, corroborando com o citado pelo(a) participante da pesquisa. Outros(as) 02 docentes destacaram a imprescindibilidade e rigor na aplicação da lei, além da necessidade de valorização financeira dos(as) profissionais que atuam na educação.

Dois(as) colaboradores(a) da pesquisa destacaram que é necessária a sensibilidade dos(as) gestores no que se refere ao papel dos institutos enquanto ofertantes de formação docente, bem como apontaram para a relevância do incentivo e valorização por parte desses(as) para mudança do cenário atual. Uma das possibilidades de realizar mudanças, de sensibilizar todos(as) atores/atrizes educacionais, está relacionada ao planejamento institucional. Quando o(a) gestor(a) traz os(as) professores(as) para o diálogo e participação nas decisões e definições de estratégias da instituição, fomenta o trabalho em grupo. Sobre essa questão, Vasconcellos (2012, p. 173) cita que “O processo de planejamento participativo abre possibilidade de um maior fluxo de desejos, de esperanças e, portanto de forças para a tão difícil tarefa de construção de uma nova prática”.

Por sua vez, 03 docentes discorreram sobre a necessidade de a instituição repensar sua função, desmistificando a visão de que os IFs devem ofertar somente formação técnica/tecnológica, destacando em seus apontamentos a importância do planejamento institucional e a questão da disponibilidade de carga horária dos(as) docentes que atuam com formação de professores(as), o que condiz com as reflexões já apresentadas anteriormente nesse trabalho que discorrem sobre a necessidade dos(as) gestores(as) e docentes vinculados(as) aos IFs em realizar ações cotidianas e concretas definindo estratégias para mudança do conceito de IF enquanto ofertante apenas de educação técnica.

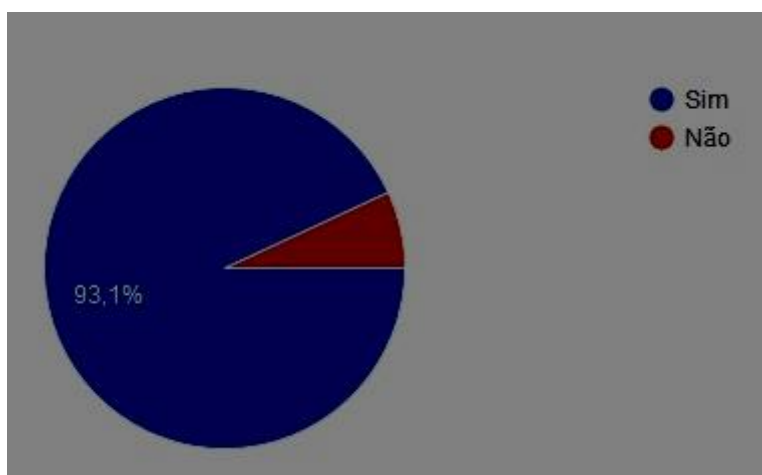
Um(a) deles(as) destacou a questão da localização, que de acordo com respostas anteriores, acredito ser uma instituição que esteja situada em algum lugar de difícil acesso aos(as) docentes. Dois(as) docentes teceram considerações sobre a vontade política, e políticas públicas de fomento à formação e valorização do(a) professor(a) como prerrogativa para mudança da realidade atual. Segundo um(a) deles(as), *“Enquanto não houver uma valorização real da carreira docente para a educação básica, qualquer ação é paliativa. Não estou dizendo que não devem ser*



*feitas ações, mas sim, que ficam com um efeito muito diminuto. Entre as ações, os campi que tem licenciatura ou outros cursos de formação de formadores devem ser valorizados financeiramente, dada a alta evasão, e problemas de orçamento. A prerrogativa legal deve ser obrigatória, no sentido de que, quer expandir novos cursos, só a partir do momento que houver o percentual mínimo previsto em lei".* Três destacaram os investimentos dos recursos públicos em infraestrutura e salientaram a vontade dos(as) docentes vinculados aos IFs como fatores preponderantes para aumento dos índices de oferta de formação docente. Dois(as) docentes apresentaram respostas genéricas e, por fim, 01 docente teceu comentário levando em consideração a realidade do campus no qual atua para resolução da problemática apontada.

Dos(as) docentes pesquisados(as), 93,1% consideram que os cursos de formação de professores(as) ofertados no campus no qual atuam corroboram com o pensamento de Maria Rita Neto Sales Oliveira, conforme gráfico abaixo.

Gráfico: 29 Quantitativo de docentes que concordam



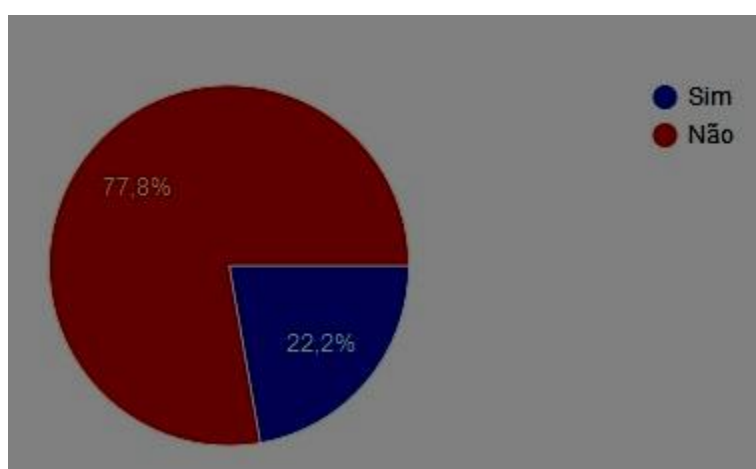
**Fonte:** da autora.

Oliveira (2002) em sua obra “A reconstrução da didática: elementos teórico-metodológicos”, alude que um bom curso de formação de professores(as) não pode prescindir de quatro saberes, sendo eles: saberes específicos, saberes pedagógicos, saberes político-sociais e experiências e história de vida dos(as)

sujeitos(as). Porém, 6,9% dos(as) participantes da pesquisa acreditam que os cursos de formação docente de seu campus não corroboram com essas questões<sup>13</sup>.

Quando questionados(as) em relação ao acompanhamento dos(as) egressos(as) dos cursos de formação docente, 77,8% informaram que seu campus não realiza esse tipo de acompanhamento. Por sua vez, 22,2% informaram que o campus acompanha os egressos dessa modalidade de curso, conforme gráfico demonstrativo abaixo.

Gráfico: 30 Acompanhamento dos(as) egressos



Fonte: a autora.

Neste sentido, corroboro com os apontamentos realizados na análise de dados do questionário dos(as) gestores(as), apontando para a possibilidade da rede federal não possuir normativa que oriente sobre a metodologia a ser utilizada para acompanhamento dos(as) egressos dos cursos ofertados pela rede devido ao pouco tempo de implantação da Lei 11.892/08, o que leva a inferir que os IFs ainda estão se estruturando, se organizando e aprendendo em relação a esse tipo de demanda, não tendo, ainda, uma tradição consolidada neste quesito.

Dentre os que afirmaram haver algum tipo de acompanhamento dos(as) egressos(as) dos cursos de formação docente, 01 docente informou que há uma comissão responsável pelo acompanhamento dos(as) egressos(as), 02 docentes informaram que o acompanhamento ocorre por contatos telefônicos e conversas informais, outros 02 informaram que há contato por meio de palestras ou de

<sup>13</sup>Os quatro saberes vaticinados pela autora pode dar azo para futuras pesquisas.

trabalhos acadêmicos apresentados no campus, 04 docentes apresentaram respostas genéricas em relação ao acompanhamento dos(as) egressos(as) .

Em relação aos que não acompanham seus(as) egressos(as), os(as) participantes da pesquisa apresentaram diferentes justificativas, dentre elas, 02 docentes justificaram que a instituição nunca pensou ou discutiu sobre essa demanda. De acordo com um(a) respondente, *“Me parece que por falta de planejamento institucional, pois não se entende que isso é obrigação de ninguém”*. Outros(as) 04 docentes informaram que suas instituições ainda não possuem egressos(as). Três respondentes informaram que não há carga horária disponível dos(as) servidores(as) para atendimento dessa demanda, outros 02 justificaram a necessidade de recursos para realização de tal acompanhamento, 04 não souberam responder, 05 participantes informaram que não há ferramentas nem rotina para realização de tal tarefa.

Quando convidados(as) a tecer algum comentário adicional acerca da temática e perguntas respondidas, 03 docentes levantaram novamente a questão do não alcance da meta de 20% por parte dos IFs. Os(as) mesmos(as) acreditam que esse percentual não é atingido pelo fato da licenciatura não ser uma carreira atrativa nos dias atuais. Esse discurso novamente ratifica as considerações já realizadas no decorrer deste trabalho, que traz à luz das discussões da profissão docente o autor Adorno (1995), que em seu livro *“Educação e Emancipação”* discute a profissão docente, caracterizando a mesma como socialmente constituída por estereótipos criados pela sociedade que ocasionaram historicamente o desprestígio social. Destacaram questões relacionadas ao desprestígio e deficiências na formação de professores(as). Um(a) docente levantou a questão da EAD e aspectos relacionados à educação mercadológica, onde o tempo e a qualidade na formação deste(a) profissional ficam em segundo plano, *“Em geral, competimos com um mercado que oferece cursos à distância, tornando a educação um negócio, um comércio, por R\$199 mensais você adquire um diploma. Outro aspecto é com relação a demanda. Em nossa região, acredito que em pouco tempo, não será mais necessário ofertar o curso de matemática, ou pedagogia, por exemplo, porque os formados não conseguem vagas de trabalho, e por conta disso, o curso deixa de ser atrativo. Podendo ser ofertado novamente em alguns anos”*. Essa exposição corrobora com o pensamento de Mandeli (2014), que considera a educação a distância uma fábrica de professores(as), conforme já registrado nos apontamentos desse trabalho.

Outro(a) docente sinalizou a falta de articulação entre as esferas federal, estadual e municipal no tocante às estratégias para ampliação da oferta de formação docente: *“Falta uma melhor articulação entre as esferas municipal, estadual e federal no sentido de se promover uma pactuação das ações de forma articulada e cooperativa para o enfrentamento dos desafios na educação básica. O Plano Nacional de Educação é o mais próximo que chegamos dessa pactuação com a possibilidade de definição do Sistema Nacional de Educação. Todavia, não temos grandes perspectivas quanto a essa consolidação”*. Por sua vez, 01 participante destaca a falta de vontade política como um fator preponderante, aliado à necessidade de recursos financeiros e interesse dos(as) servidores(as) dos IFs em ofertar esse tipo de formação. Os(as) demais participantes apresentaram apontamentos genéricos em relação aos desafios da formação docente, seja ela inicial ou continuada.

Por fim, com intuito de buscar respostas para a problemática deste trabalho que consistia em investigar os limites e possibilidades para o não alcance da meta estabelecida na Lei 11.892, que estabelece percentual de oferta de formação docente por parte dos IFs, conforme já explicitado no início desta seção, busquei embasamento teórico nas autoras Bardin (1977) e Orlandi (1999). Para Bardin (1977), a análise de conteúdo, enquanto método, dá por meio de um grupo de técnicas de estudo das comunicações que utiliza metodologias sistemáticas e finalidades de descrição do conteúdo das mensagens. Seguindo essas premissas, ao finalizar a leitura das respostas obtidas por meio dos questionários enviado aos(as) docentes e gestores(as), considereirei os dados apresentados de grande potência no sentido de compreender os limites e possibilidades dos IFs catarinenses enquanto ofertantes de cursos de formação docente, pois os mesmos me proporcionaram reflexão frente às inúmeras questões relacionadas à formação docente e me deram subsídios para buscar compreender as minúcias existentes que impedem o alcance da meta de 20% estabelecida na Lei 11.892. Bardin (1977) afirma que, a “análise de conteúdo tenta compreender os jogadores ou o ambiente do jogo num momento determinado”. (BARDIN, 1977, p. 43).

Com isso, percebi que o tempo, as políticas de gestão, as leis, normativas que estiveram ou estão em vigor, exerceram e exercem forte influência perante as percepções dos(as) atores/atrizes educacionais vinculados aos IFs catarinenses frente às respostas dadas pelos(as) mesmos(as). Assim, ao analisar os dados produzidos, percebi o quanto as questões pontuadas pelos(as) gestores(as) e

docentes estavam arraigadas com suas vivências, principalmente quando se tratava das respostas oriundas das perguntas abertas. Mesmo percebendo que as respostas dadas/produzidas pelos dois grupos citados acima, aliadas ao referencial teórico e reflexões produzidas no decorrer desta dissertação, estavam elucidando gradativamente os motivos que levavam os IFs ao não cumprimento integral da meta estabelecida na Lei 11.892, e trazendo respostas para a problemática central dessa pesquisa, que consistia em clarificar os motivos pelos quais os IFs não atingiam o percentual de 20% em oferta de formação docente disposto em lei, optei por aplicar um questionário para o público alvo da Lei 11.892 que por sua vez, trata-se dos(as) docentes da educação básica.

O questionário foi enviado via *Google Drive* e nele constavam as seguintes perguntas:

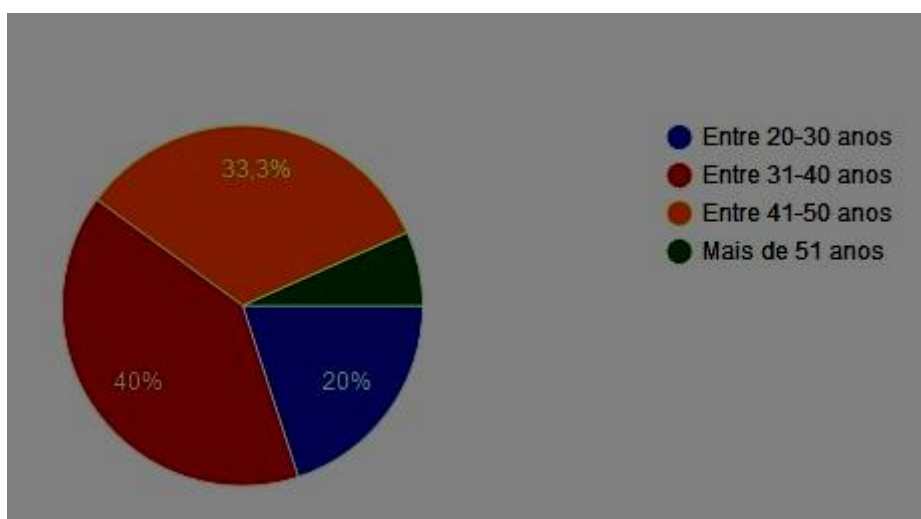
- Idade?
- Gênero?
- Qual sua formação em nível de graduação?
- Possui mais de uma graduação?
- Se sim, qual sua segunda formação?
- Possui especialização?
- Se sim, qual área você é especialista? Caso você possua mais de uma especialização, favor, descrever qual a área desta segunda especialização.
- Possui pós-graduação *stricto-sensu*? (Mestrado/Doutorado)?
- Caso possua pós-graduação *stricto-sensu* (Mestrado/Doutorado), qual a área de formação?
- Há quanto tempo atua na educação básica?
- Vínculo profissional com a rede de atuação?
- Sobre sua formação inicial (graduação), que considerações você tem a apontar? Essa formação inicial te preparou para o exercício da docência?
- Sobre sua formação continuada (especialização), que considerações você tem a apontar? Essa formação continuada te auxiliou para o exercício da docência?

- No tocante à sua formação continuada, quais desafios você encontra para estudar? Que possibilidades e limitações você encontra?
- O que você gostaria de encontrar nos currículos de formação docente?
- Você conhece os dois Institutos Federais Catarinenses (IFC e IFSC)?
- Você sabia que esses dois institutos (IFs) ofertam cursos de formação inicial e continuada para docentes?
- Você já frequentou algum curso de formação inicial ou continuada dos IFs de SC?
- Se sim, qual?
- Se fez curso de formação ofertado pelos IFs, em que campus cursou?
- Caso tenha participado, como foi essa experiência?
- O que você pensa sobre a oferta de formação docente por parte dos IFs?

O questionário esteve aberto no período de 24/04 a 03/05/2019. Dezesesseis docentes da educação básica responderam o questionário enviado. Com intuito de buscar efetiva participação destes, além do envio de e-mail, entrei em contato via telefone, *whatsapp* e com muitos(as) conversei pessoalmente.

Neste sentido, todos(as) os dezesesseis respondentes se colocaram à disposição para responder a pesquisa. Os(as) participantes desse questionário possuem diferentes faixas etárias, conforme explicitado no gráfico a seguir.

Gráfico: 31 Faixa etária dos(as) docentes da educação básica

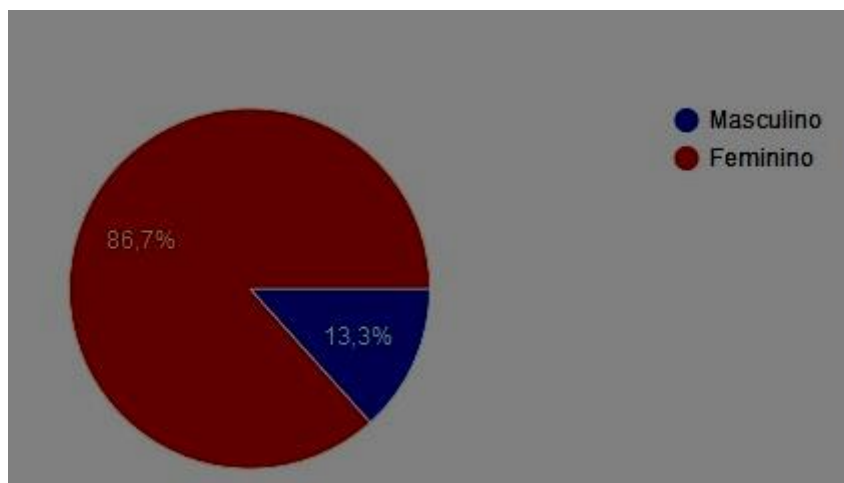


Fonte: a autora.

No tocante a faixa etária, Nóvoa (1992) discorre que cada ciclo vivenciado na carreira docente está relacionado às etapas e fases sendo elas: **início, estabilidade, divergência, serenidade, renovação do interesse e desencanto.** Essas fases já foram discutidas anteriormente no decorrer deste trabalho. Em relação à etapa do início, Nóvoa (1992) considera esta como um período de descobertas; em relação à estabilidade, o autor resume esse período como momento de confiança. Quanto a etapa da divergência, o autor compara esta como uma fase de desequilíbrio, alguns(as) docentes estarão animados(as), outros(as), por sua vez, desanimados(as). Em relação à etapa da serenidade, Nóvoa (1992) retrata esse período como uma calma. Sobre a fase da renovação, Nóvoa (1992) discorre que, nesse período, após longos anos de profissão, muitos(as) desses(as) profissionais almejam o descanso, se aposentar na carreira. No entanto, alguns(as) ainda sentem-se entusiasmados(as) na busca por ressignificação dos conhecimentos.

Do público participante, 86,7% é do sexo feminino e 13,3% é do sexo masculino, conforme apresenta o gráfico a seguir.

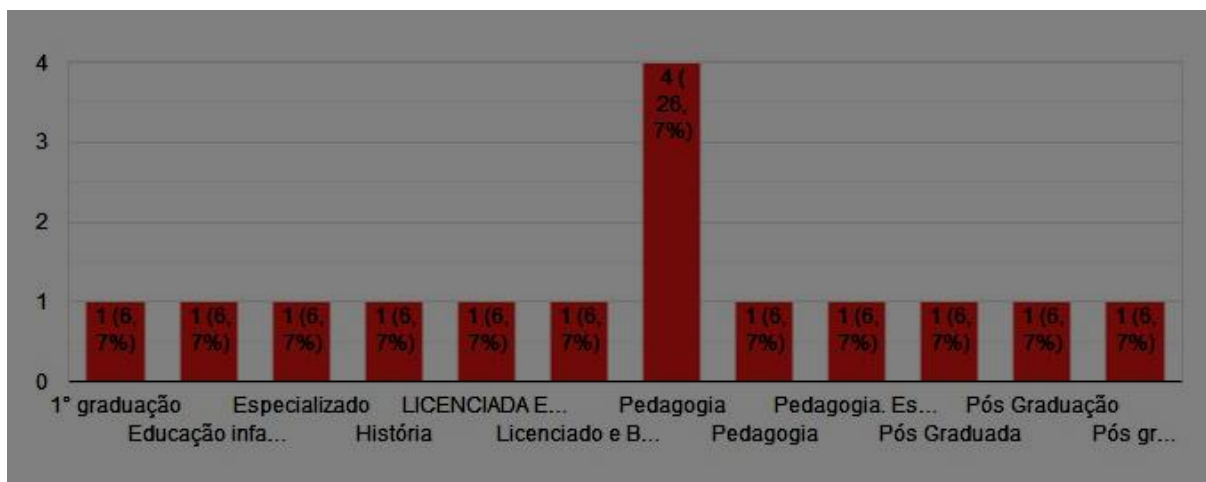
Gráfico: 32 Gênero dos(as) participantes do questionário



Fonte: a autora.

Esses dados estão em convergência com o referencial teórico que aponta que a maioria dos(as) professores(as) da educação básica são mulheres. Os(as) participantes possuem formação em áreas distintas.

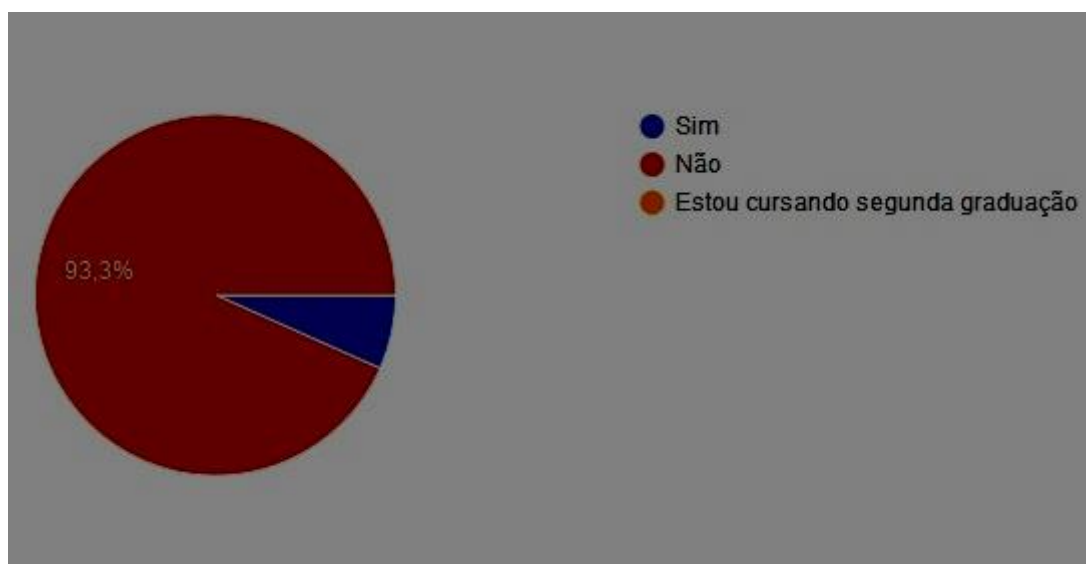
Gráfico: 33 Formação dos(as) docentes



Fonte: a autora.

Dos(as) pesquisados(as), 93,3% possuem somente uma graduação. Por sua vez, 6,7% possuem duas ou mais formações em nível de graduação. Essa segunda graduação é em Pedagogia. Nenhum(as) dos(as) participantes está cursando segunda graduação no momento, conforme apresentado no gráfico a seguir.

Gráfico: 34 Docentes que possuem segunda graduação



Fonte: a autora.

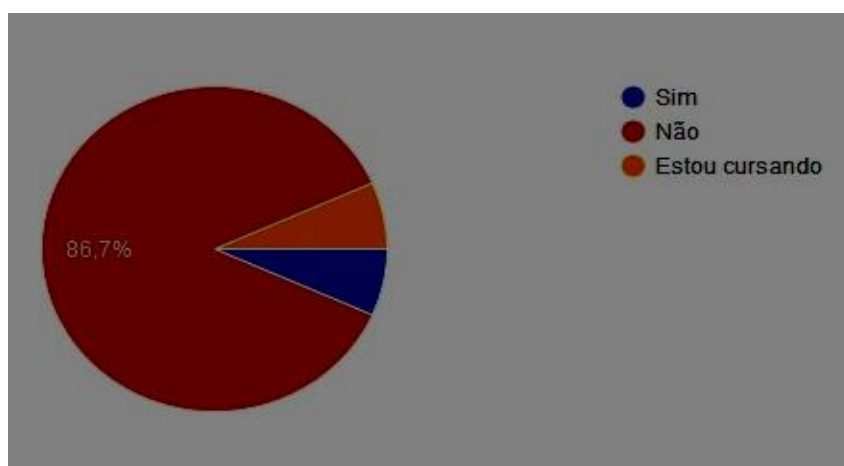
Deste público, 93,3% possui especialização e 6,7% não possui especialização. Aqueles(as) que possuem especialização, são formados(as) em diferentes especializações porém, todos(as) eles(as) são especialistas na



mesma área sendo ela, a educacional. O leque de formação destes(as) é bem variado, sendo: Psicopedagogia e educação inclusiva, Gestão Escolar, Fundamentos e metodologia do ensino fundamental e educação infantil, Pós Graduação em Gestão, orientação e na educação infantil, séries iniciais, especialização em Educação física Escolar, Práticas de ensino, dentre outros(as).

Ainda no que se refere a este público, 86,7% não possui pós-graduação stricto-sensu, 6,7% possui e 6,7% está cursando, neste caso, o(a) respondente informou que está cursando Doutorado. Um(as) dos(as) respondentes informou que possui formação stricto-sensu em Engenharia de produção. Segue gráfico apresentando o percentil citado acima.

Gráfico: 35 Docentes que possuem pós-graduação stricto-sensu

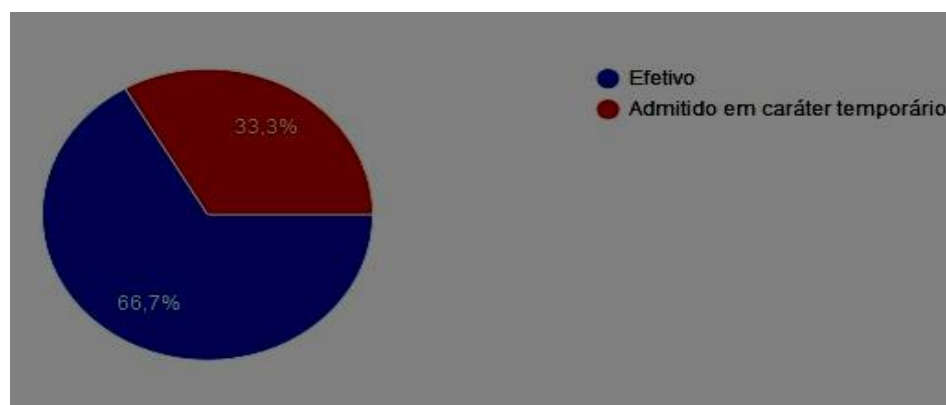


Fonte: a autora.

Nesse sentido, avento que o número tão baixo de docentes com pós-graduação pode estar relacionado com a falta de estímulo e apoio aos(as) docentes da educação básica para frequentar cursos de formação docente por parte da(as) rede(s) em que atuam.

Quando questionados(as) sobre o tempo de atuação na educação básica, percebi que existia um grupo bem variado no que se refere ao tempo de experiência nessa área, que oscila de 27 anos à 02 anos de experiência. Desses(as) respondentes, 66,7% possui vínculo efetivo com a rede na qual atuam. Por sua vez, 33,3% são admitidos em caráter temporário, conforme explicita o gráfico a seguir.

Gráfico: 36 Vínculo com a rede de atuação



Fonte: a autora.

Esse percentual de professores(as) admitidos em caráter temporário, quando comparado à rede federal, apresenta um quadro bem divergente, ou seja, enquanto a rede federal apresenta percentual de 100% de docentes efetivos, a educação básica demonstra o contrário. Nesse sentido, destaco a necessidade dos(as) gestores(as) da educação básica repensar as políticas acerca dessa questão. A legislação do município de Brusque, por exemplo, em sua Lei Orgânica 147/09, reconhece como servidor(a) público(a) aquele(a) que possui vínculo efetivo com a instituição. Servidores(as) contratados(as) devem existir somente em situações excepcionais, como substituição de servidor(a) em licença para tratamento de saúde, dentre outros. Porém, percebe-se que na prática isso não acontece. Muitas vezes é necessária a notificação do Ministério Público para que a lei seja cumprida, pois ainda existe a política de apadrinhamento de pessoas para assumir determinados cargos que poderiam ser assumidos por servidores(as) efetivos(as) com formação e capacidade técnica para tal, o que geraria qualidade no serviço público, bem como economia com folha de pagamento, visto que o município já dispõe de servidor(a) apto(a) para desempenho de determinada função.

Buscando dialogar com mais ênfase com minha problemática de pesquisa, questionei esses(as) docentes sobre que considerações tinham a apontar em relação à formação inicial destes(as). Dito de outro modo, questionei se estes(as) consideravam que a formação inicial os havia preparado para o exercício da docência. As respostas foram variadas. Segue transcrição de algumas respostas.

*“A formação inicial prepara em partes, pois após anos de carreira vejo que sempre temos que estar em formação, bem como nos preparando para receber diversas situações, com por exemplo: trabalhar com a inclusão com crianças que apresentam algumas necessidades especiais”.*

*“Sim, me deu muito suporte. Me fez olhar de outra forma a educação física. Porém muitas situações práticas nas rotinas de trabalho, não é discutida em sala de aula na graduação. Falta esse suporte de ligar a rotina de trabalho na/da escola. E quando falo, num contexto geral, de forma integral”*

*“Pouco, acredito que as grades curriculares dos cursos de pedagogia precisam ser repensados. Foi uma formação superficial”.*

*“A graduação me inseriu na profissão... trouxe-me conhecimentos iniciais e conceituais. Como entrei com 18 anos e saí com 22 anos da universidade, não sei expressar o quanto eu própria estava pronta para aprender sobre uma profissão tão complexa como professor (a). De maneira geral, minha graduação deixou marcas interessantes, por exemplo, conheci Paulo Freire e suas principais obras na graduação e sempre busquei imprimir por uma educação libertadora. Mas também, deixou algumas lacunas, como por exemplo: as especificidades de um trabalho voltado à educação das crianças bem pequenas”.*

Quando questionados(as) se a formação continuada (especialização) auxiliou para o exercício da docência, as respostas também foram distintas, sendo algumas delas: *“Com certeza sim, pois na época eu estava me deparando com situações que me ajudou muito. Hoje já vejo que necessito de mais formação”.*

*“Sim, não nego que com o título de especialista a remuneração melhorou um pouco. Um suporte em entender mais a fundo a área que busquei me aprofundar. Deu estímulo a pesquisa, entender situações práticas do dia a dia, busquei leituras que contribuíssem com meu trabalho na escola. E de forma geral o aprofundamento sempre nos remete mais confiança e aprendizado”.*

*“Sim. Aumentou meus conhecimentos sobre a ciência do movimento humano, vinculado as práticas corporais. Entretanto, saberes relacionados as práticas diárias somente são adquiridos com a experiência, da qual depende de cada profissional”.*

A percepção deste(a) respondente da pesquisa se aproxima do pensamento de Freire (2014), ao citar que a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. E é esse pensar sobre o fazer que depende de cada profissional.

Ao serem questionados(as) sobre quais desafios, limites e possibilidades eles(as) encontravam para estudar, para realizar formações continuadas, as respostas também foram variadas. Segue trecho de algumas delas: *“O tempo, as demandas do dia a dia se tornam limitações”*

*“Disponibilidade de cursos/formações na cidade. Custo alto dos cursos”.*

*“Acredito que o maior desafio, é a distância entre minha casa e estas instituições que abrem portas para mestrado. Outro empecilho é o valor de uma instituição particular nos dias de hoje. E como já se era de esperar, as vagas são super concorridas, algo que muitas vezes desestimula”.*

*“A maior limitação é a questão do tempo para estudar, pois trabalho também a noite em uma instituição de ensino superior e a falta de formação continuada ofertada no horário de trabalho. E as possibilidades são as ferramentas digitais que me permitem ter acesso a leitura em qualquer lugar e o fato de trabalhar em uma instituição de ensino superior me possibilitam um maior acervo e possibilidades de estudo e formação”.*

*“Possibilidades temos algumas: formações online, faculdades, no IFC, etc. É preciso estar disposto e com tempo. Limitações: falta de tempo e mais incentivo na política de cargos e salários da rede pública, até com incentivo financeiro”.*

A questão apresentada por este(a) participante me faz inferir o quanto a existência de *campi* dos IFs no interior e a expansão dessas instituições nessas regiões são de suma importância, pois o deslocamento e a questão financeira muitas vezes são fatores preponderantes quando se refere à busca de cursos de formação docente. No caso do município de Brusque, os(as) servidores da educação básica vinculados à rede municipal têm assegurado na Lei 146/09 – Estatuto do Magistério Público Municipal, progressão na tabela de vencimentos quando o(a) docente altera sua titulação acadêmica. No entanto, ainda não há assegurado, nem existe normativa que dê amparo ao(a) servidor(a) quanto ao abono em sua ausência ao trabalho para frequentar cursos (FIC), (CQP) ou pós-graduação *stricto sensu*. O sindicato da categoria existente na cidade busca dialogar com o governo todo início de ano letivo. Porém, até o momento, ambos não chegaram a um consenso. Esse fator contribui para um desestímulo por parte dos(as) docentes na busca pela atualização profissional.

Perguntei aos(as) participantes, o que gostariam de encontrar nos currículos de formação docente. As respostas e percepções também foram distintas e variadas. Seguem abaixo trechos de algumas delas.

*“Acredito, currículos que ensinem a entender artigos de pesquisa, que corroboram com nossa situação real. Currículos voltados para situações reais nos dias de hoje. Temas que realmente façam valer a transformação humana”.*

*“No meu ponto de vista, falta base metodológica, interpretação correta das teorias de aprendizagem para que professores tenham efetivamente capacidade de fundamentar suas práticas e refletir sobre elas. Formação humana também é uma questão importante”.*

*“Assuntos que tragam mais esclarecimento sobre a educação inclusiva, porque cada vez mais temos crianças com alguma suspeita de síndromes ou alguma dificuldade no seu desenvolvimento infantil”.*

*“Métodos factíveis de ensino. Estruturas sistematizadas de conhecimentos com aplicabilidade real para as condições que as escolas encontram-se atualmente”.*

*“Não somente o estudo das teorias antigas, porém assuntos mais pertinentes aos acontecimentos atuais. Falar mais dos transtornos, síndromes...Da postura do professor em relação as famílias... Poderia até ter mais tempo para o diálogo com educadores, com a troca de experiências”*

*“Muita prática, colocar o docente dentro de uma sala de aula, pra realmente ver a realidade e como funciona um planejamento”.*

Nesse sentido, partindo da resposta acima, percebo que alguns(as) docentes estão mais preocupados(as) com a prática do que com a teoria, como se as mesmas fossem distintas. Na verdade ambas estão unidas, toda prática está ancorada em alguma teoria, porém, nem sempre o(a) docente tem essa percepção. Kosik (1976), em seu livro *“A dialética do concreto”*, discorre que a essência das coisas nem sempre se manifesta em um primeiro olhar, que a aparência nem sempre condiz com a essência e que por isso a ciência, a filosofia e a profunda reflexão sobre as coisas é de fundamental importância.

Partindo dessa premissa, destaco que todo fazer pedagógico deve ter uma intencionalidade e o(a) educador(a) deve ter consciência de que sua prática está ancorada, sim, em uma teoria. Além da consciência de que o trabalho está ancorado em uma teoria, existe necessidade do domínio desta para que sua *práxis* pedagógica tenha sentido. Quando cito que a profunda reflexão é importante,

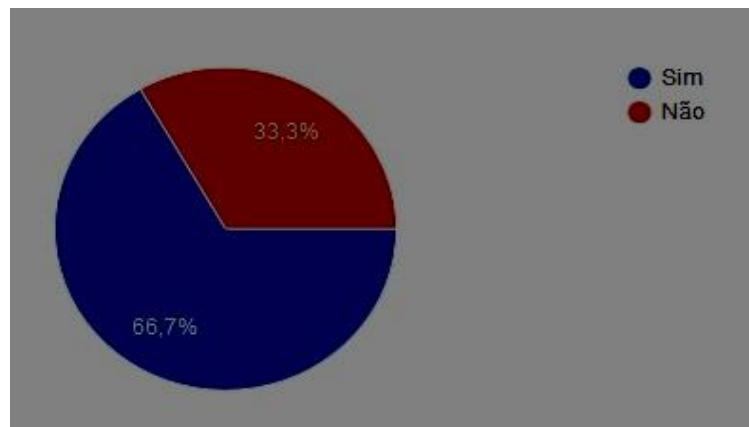
destaco que esta deve ser constante na área de atuação, mas, sobretudo, deve ocorrer também perante os acontecimentos da sociedade num todo. Destaco a realidade política atual do Brasil em que se percebe discursos inflamados nas redes sociais, as quais muitas pessoas se nomeiam ou, nomeiam determinados grupos com intuito de defender uma “causa” ou atacar moralmente quem pensa o contrário, sem necessariamente ter noção do que realmente se trata aquele termo. O termo fascismo é um exemplo. Atualmente este termo vem sendo utilizado por muitas pessoas, sem que as mesmas tenham noção do significado real da palavra: fascismo. A revista Carta Capital em uma reportagem veiculada em Maio de 2019, discorre sobre essa questão.

Em seu uso atual, as expressões fascismo e fascista adquiriram sentido amplo, maior do que aquelas que designam fenômenos políticos e ideias até semelhantes, como o nazismo, o salazarismo e o franquismo. Estes, contudo, são conceitos de aplicação específica e referem-se a casos históricos particulares, enquanto o fascismo alude a algo além de Mussolini e da experiência italiana.

Neste sentido, destaco para a necessidade da reflexão crítica, do pensar antes de falar para compreender os conceitos e mensagens que estão sendo transmitidas no meio em que as pessoas vivem, pois estas interferem nos rumos da sociedade.

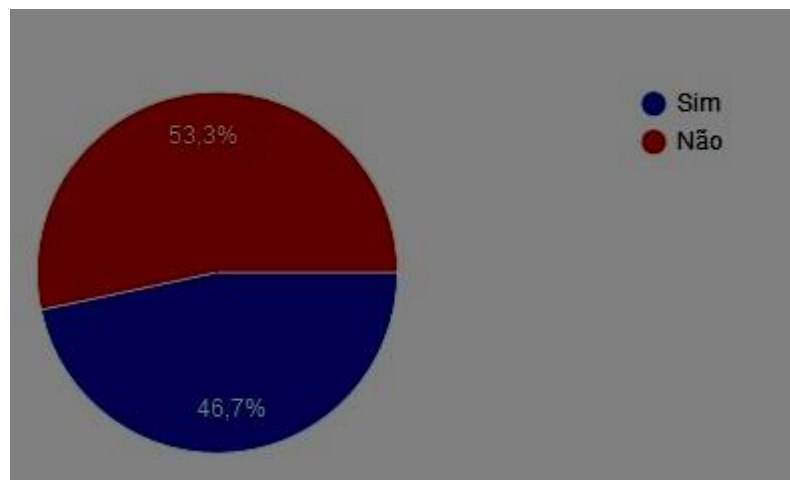
Voltando à análise das respostas encaminhadas pelos(as) docentes da educação básica, numa das questões elaboradas, perguntei aos(as) participantes se estes(as) já conheciam os IFs. Do total, 66,7% informaram que sim, outros(as) 33,3% informaram que não. Porém, deste universo, somente 46,7% indicaram que tinham ciência de que os IFs ofertavam formação docente. Outros(as) 53,3% não tinham esse conhecimento, conforme demonstrado nos gráficos a seguir.

Gráfico: 37 Docentes da educação básica que conhecem os IFs



Fonte: a autora.

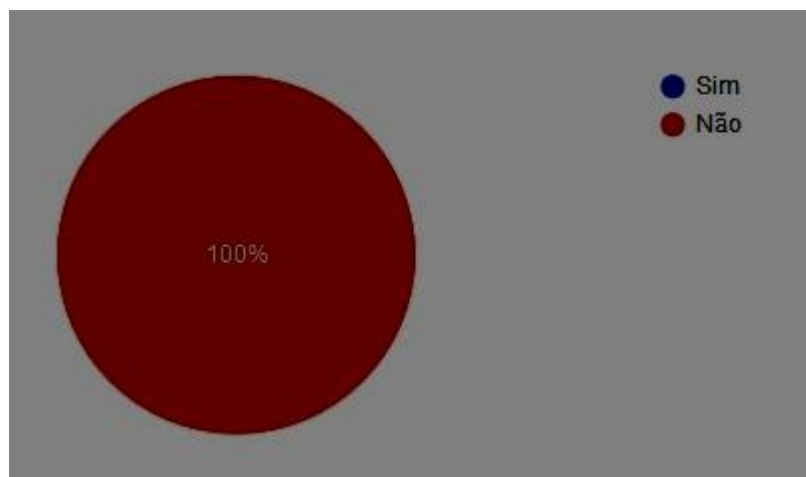
Gráfico: 38 Docentes da educação básica que conhecem os cursos de formação docente ofertados pelos IFs



Fonte: a autora.

Ao perguntar se já tinham frequentado algum curso de formação inicial ou continuada nos IFs, 100% dos(as) respondentes informou que não.

Gráfico: 39 Docentes que já frequentaram cursos



**Fonte:** a autora.

Esse percentual certamente contribui e justifica o não alcance da meta de 20% estabelecida na Lei 11.892/08. Nesse sentido, acredito que existe ainda uma necessidade de maior divulgação das atribuições dos IFs, apresentar essa instituição à comunidade em geral, seu papel e suas contribuições para com a sociedade.

Por fim, quando questionados(as) sobre o que pensavam sobre a oferta de formação docente por parte dos IFs, percebi que mesmo com respostas variadas, todos(as) foram unânimes em afirmar que essa oferta é de grande valia principalmente pelo fato de ser pública e gratuita. Seguem algumas transcrições das respostas.

*“Bom agora que tenho esse conhecimento acho muito bacana e com certeza se tiver oferta na minha área, irei fazer”. “Muito importante, por serem instituições públicas, gratuitas e de qualidade”.*

*“Penso que é muito bom para a Educação Básica (EB) a oferta de cursos de formação inicial e continuada a partir dos IFs, sobretudo, porque é uma oferta pública e gratuita. Penso que a formação dos professores dos IFs é de extrema qualidade e isso impacta na formação dos professores da EB. E por fim, penso que poderia haver uma parceria maior entre a gestão municipal onde estão inseridos os IFs e a gestão dos IFs, para que, de forma efetiva, pudessem ser desencadeados processos de formação continuada dos professores atuantes na EB”.*

*“É importante. O professor nunca parar. A educação modifica-se de tempo em tempo, a cada dia novas vivências são presenciadas. Quanto mais ofertas de*



*formação num país onde somos tão desvalorizados, vamos nos unindo cada vez mais para um bem social: para o crescimento de uma sociedade rica e positiva na área da educação”.*

*“Falta de divulgação. Seria interessante, além de divulgar nas escolas, realizar parcerias com as prefeituras para realizar formação continuada para professores da rede. Desse modo, poder-se-ia alinhar a intenção da educação de todos os profissionais da área”.*

*“Acho muito importante, pois fiz o meu mestrado na UFSC e a qualidade do ensino e dos professores é ótima. Deveria ser mais divulgado nas redes de ensino para os professores e todos envolvidos na educação”.*

Além do envio do questionário via *Google Drive*, no momento da aplicação do produto educacional foi proposta uma roda de conversa com os(as) professores(as) presentes, pois a aplicação do produto foi um momento de falar/explanar minhas vivências no decorrer da pesquisa, porém, sobretudo era momento de escutar.

Escutar de forma espontânea, de modo informal o que os(as) docentes estavam pensando a respeito da temática abordada. Esse momento foi de grande valia, visto que nos dias atuais, nas tarefas diárias, nem sempre paramos para escutar o(a) outro(a), não escutamos suas percepções, o que pensa, o que sente. Sobre o ato de escutar, Alves (1999), em um trecho de seu texto “Escutatória”, nos diz o seguinte:

*Sempre vejo anunciados cursos de oratória. Nunca vi anunciado curso de escutatória.*

*Todo mundo quer aprender a falar... Ninguém quer aprender a ouvir.*

*Pensei em oferecer um curso de escutatória, mas acho que ninguém vai se matricular. Escutar é complicado e sutil.*

Enfatizo o quanto o momento da roda de conversa, desse diálogo espontâneo, do falar, mas sobretudo do escutar, foi importante para reflexão acerca da temática da educação num todo. No tocante à roda de conversa, Kato (2018) realiza apontamentos acerca desta questão. Para a autora, as rodas de conversa são espaços formativos que propiciam aos(as) docentes espaços de diálogo frente seu cotidiano, fomenta discussão perante os desafios profissionais, reflexão sobre potencialidades e fragilidades. Ainda de acordo com Kato (2018), as rodas de

conversa colaboram para a liberdade de expressão dos(as) professores(as), troca de conhecimentos a respeito de temas essenciais da profissão docente.

Neste sentido, houve a oportunidade do contato virtual e presencial com os(as) docentes da educação básica, contribuindo para que os resultados da pesquisa se tornassem ainda mais expressivos. Esta roda de conversa teve como eixo norteador os seguintes questionamentos:

- Como veem a formação inicial de vocês?
- O que desejam encontrar nos currículos de formação de professores(as)?
- Que desafios encontram para estudar/fazer formação, que possibilidades, que limitações encontram?
- Vocês consideram os momentos de paradas pedagógicas importantes? Por quê?
- Vocês conhecem o IF? Sabiam que essa instituição oferta formação docente?

Vale ressaltar que a roda de conversa foi um momento muito rico, pois proporcionou muitas reflexões. Alguns(as) docentes se expressaram mais, outros(as) nem tanto, preferiram escutar enquanto o(a) colega de trabalho se manifestava. Alguns(as) não se expressavam oralmente, porém, em muitos momentos percebi linguagem corporal por meio de gestos e expressões faciais destes(as) ao escutar os(as) apontamentos do(a) colega, concordando ou discordando da fala do(a) participante da roda. Neste sentido, aponto que a metodologia utilizada para a roda de conversa foi a seguinte: aplicação do produto educacional que consistia em apresentar o panorama dos cursos ofertados pelos IFs por meio da ferramenta *Power Point*. Ao término da explanação dos cursos e da contextualização do que são os IFs, iniciamos a roda de conversa. Sentados(as) em círculo, mediei a conversa iniciando com o seguinte questionamento: Nesta manhã dialogamos sobre nossa formação. Neste sentido, gostaria de saber como veem a formação inicial de vocês? Ela preparou você para o exercício da docência?

As respostas foram variadas, porém, percebi que todas as respostas continham algo em comum: a importância da prática. Nesta perspectiva, percebi que, eles(as) consideravam que a formação acadêmica foi importante, mas foi no

chão da escola, nas vivências cotidianas que obtiveram o aprendizado do fazer pedagógico, conforme expressado em uma das falas:

*“Na faculdade aprendi a teoria, mas, foi na escola que aprendi a dar aula.”*

Diante dos apontamentos acerca da prática, novamente rememoro a *“Dialética do concreto”* (KOSIK, 1976), discorrendo que a essência das coisas nem sempre se manifesta em um primeiro olhar, que a aparência nem sempre condiz com a essência, por isso, a profunda reflexão sobre as coisas é de fundamental importância. Neste sentido, novamente aponto para a necessidade do(a) educador(a) ter consciência de que sua prática está ancorada em uma teoria, que ambas são uma só. Destaco, ainda, a necessidade do(a) docente ter consciência de em qual teoria sua prática pedagógica está embasada.

Quando questionados(a) sobre o que desejam encontrar nos currículos de formação de professores(as), as respostas foram variadas, mas o que me chamou atenção foi a fala de um(a) participante que citou que não se sente preparado(a) para atuar com alunos(as), público alvo da educação especial.

*“[...] a gente recebe o(a) aluno(a) tenta incluir, fazer o melhor, mas não temos o conhecimento específico da patologia da criança, precisa de um trabalho coletivo com outros(a) profissionais”.*

Outro(a) afirmou: *“estamos recebendo muitos alunos com autismo, nem sempre sabemos lidar ou como estimular esse(a) aluno(a) para fazer com que ele(a) aprenda”.* Outro(a) deu continuidade ao diálogo afirmando: *“Nossa! Ultimamente é tanto caso de aluno(a) com diagnóstico, que assusta!”.* *“Antigamente não se recebia tanto aluno(a) com laudo”.*

Os trechos acima demonstram que os desafios no exercício da docência são inúmeros, porém o acesso à educação é direito de todos e todas. A escola é espaço de inclusão, de diversidade e respeito às diferenças. Fomentar o respeito pela diversidade, promover a reflexão crítica, preparando o(a) aluno(a) para o mundo do trabalho e para a vida atendem à perspectiva de uma educação emancipadora e integral. Exercer a docência numa perspectiva crítica, que fomente no(a) aluno(a) a formação integral, requer do(a) docente criticidade, olhar investigativo acerca dos acontecimentos da sociedade num todo. Essas questões estão atreladas à área das ciências humanas. Área esta que, por sua vez, colabora para a formação integral dos(as) educandos(as). Considerando a extrema importância das ciências humanas para a formação integral dos(as) sujeitos(as), apresento o trecho de uma carta

aberta publicada na página do curso de Filosofia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) que, frente ao ataque do atual governo em relação aos cursos dessa área, bem como aos cortes de verbas para a educação, nos faz refletir sobre a relevância desta área para a formação dos(as) sujeitos(as) e da sociedade. A carta contém o seguinte excerto:

*“A importância das Ciências Humanas é demonstrada no reconhecido papel histórico de suas propostas e ações para os variados desafios de uma sociedade altamente diversificada como a brasileira e que, por isso mesmo, exige alternativas criativas, embasadas e fundamentadas. A tentativa simplista de reduzir políticas de investimento em Educação, Ciência e Tecnologia a uma questão de utilidade prática, imediata e estreita, revela desconhecimento sobre o que fazem as Ciências Humanas, cuja qualidade e produção são reconhecidas nacional e internacionalmente. (CFH - UFSC/2019).*

Quando questionados(a) sobre quais desafios encontram para estudar/fazer formação, que possibilidades, que limitações encontram, alguns(as) dos(as) participantes afirmaram a falta de tempo. *“Nossa vida é tão corrida! Tanta coisa pra fazer”. “Chego em casa tão cansado(a)”*. Nesse sentido, novamente destaco a relevância da oferta dos cursos de formação docente por parte dos IFs, bem como saliento o quanto a interiorização dos *campi* dos IFs facilitaram e facilitam o acesso do(a) docente da educação básica nos cursos de atualização profissional numa perspectiva de acesso a uma educação pública, gratuita e sobretudo de qualidade.

Ao serem questionados(as) se consideram os momentos de paradas pedagógicas importantes, percebi que todos(as) foram unânimes ao afirmar que sim! Que os momentos de paradas são relevantes para o trabalho pedagógico. *“Nas reuniões a gente troca ideias”. “Percebe que as angústias são as mesmas”. “Trocamos figurinhas”. “Sempre aprendemos algo novo ou, discutimos nossas dúvidas”*.

Seguindo essa premissa, destaco que os momentos de formação em serviço são significativos, porém a formação continuada, por intermédio de cursos FIC ou CQP, *lato* ou *stricto sensu* também são importantes. Por isso, penso que é primordial a existência de uma política de carreira nas redes em que os(as) docentes atuam, que vise o incentivo e valorização de formações continuadas. Para isso, destaco o quanto a parceria entre rede federal e redes que ofertam educação básica são importantes no sentido de fomentar o acesso desses(as) docentes em instituições

públicas como os IFs, que por sua vez ofertam cursos de qualidade, tanto nas capitais como em cidades do interior de Santa Catarina e de todas as regiões do Brasil, interiorização e expansão essa que foi fortemente fomentada pelos governos federais do PT – Lula e Dilma – em seus mandatos.

Por fim, antes de finalizar a roda de conversa, perguntei aos(as) presentes se eles(as) conheciam os IFs, se sabiam que essa instituição ofertava formação docente, e que havia essas instituições em várias cidades de SC. Muitos(as) participantes da roda de conversa informaram que não conheciam, nem sabiam que IFC e IFSC eram duas instituições distintas. Penso que isso se justifica pelo fato de termos um IF implantado recentemente na cidade de Brusque. Dentre as falas, um(a) docente relatou: *“Nossa, em Brusque é IFC ou IFSC”?*

*“Eu fiquei sabendo por que fui numa palestra sobre autismo. A professora de lá falou que o IFC tinha cursos para ensino médio e pra nós”. “Depois que eu fiquei sabendo que tinha ensino médio de graça, falei pro meu filho, mas, já tinha passado a inscrição”.*

A roda de conversa foi muito positiva, pois proporcionou o diálogo acerca de questões cotidianas do ambiente escolar. Percebi que meus anseios enquanto educadora e pesquisadora são os mesmos anseios de meus(as) pares. Neste sentido, no percurso desta caminhada da pesquisa do mestrado, cheguei à conclusão de que a educação é feita de muito diálogo, é um movimento dinâmico que exige constantes atualizações, troca entre os(as) diferentes atores/atrizes educacionais. Não se faz educação sozinho(a). É necessário um esforço coletivo, juntar fios e tramas num esforço coletivo para costurar uma colcha de retalhos chamada conhecimento. Conhecimento de mundo, conhecimento de vida!

Por fim, também cheguei à conclusão de que, participar de cursos de formação e buscar atualização promove um crescimento profissional, porém, em grande e maior medida, e até mais importante: promove crescimento pessoal! Corroborando com o pensamento de Freire (1996), “Educar é impregnar de sentido o que fazemos a cada instante”!

Nos dias atuais não é possível ser educador(a) apenas dentro do ambiente escolar. A educação está em todas as partes, em nossas ações cotidianas, no exemplo dentro e fora do lar, dentro e fora do espaço escolar. É por meio desta que poderemos mudar o mundo. Como diria Freire (2001) “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Você não sabe o quanto eu caminhei  
Pra chegar até aqui  
(A Estrada-Cidade Negra)*

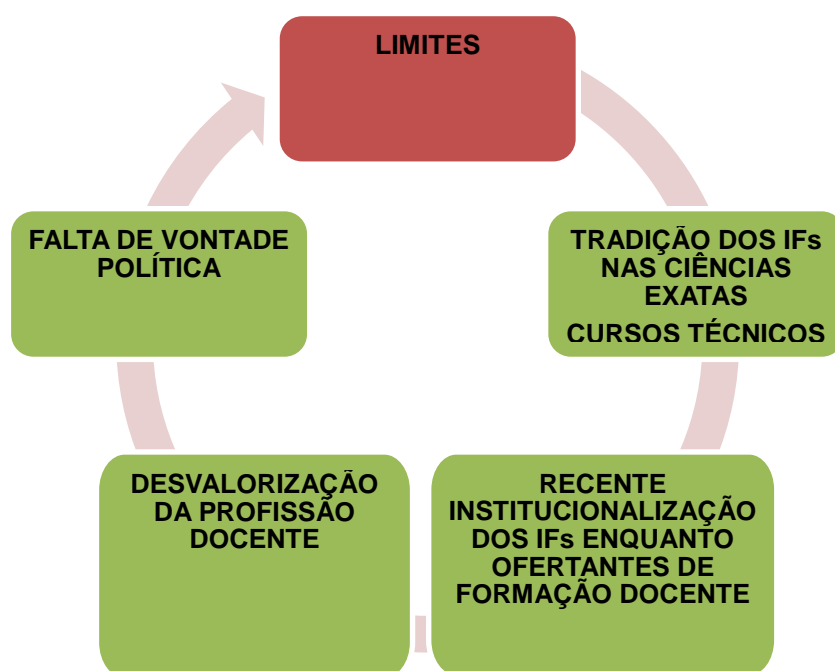
A presente dissertação teve o intuito de fazer um estudo sobre o panorama atual dos Institutos Federais de Santa Catarina, no que se refere à oferta de cursos de formação docente, investigando acerca de seus limites e possibilidades no tocante ao cumprimento integral da Lei 11.892, que dispõe sobre a oferta de 20% em cursos de formação docente, pois, ao analisar os censos internos e anuários estatísticos dos IFs de Santa Catarina realizados nos últimos cinco anos, percebi que esse percentual não era atingido.

Para embasamento teórico deste trabalho, pesquisei legislações educacionais, legislações específicas dos Institutos Federais e dialoguei com autores como Nóvoa (1995), Arroyo (2013), Freire (1996), Shiroma (2005). Além das bibliografias citadas, pesquisei no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, trabalhos que dialogassem sobre o papel dos Institutos Federais enquanto instituição ofertante de formação para professores(as). Visando dialogar sobre a temática da formação docente e apresentar um panorama dos IFs enquanto ofertantes de formação para professores(as), no momento da aplicação do produto educacional realizei uma roda de conversa com um grupo de docentes da educação básica. Neste sentido, destaco que a presente pesquisa dialogou com quatro grupos distintos.

Com intuito de buscar respostas para a problemática da pesquisa que visava reconhecer os limites e possibilidades dos IFs frente à oferta de formação continuada, apliquei um questionário com docentes da educação básica, gestores(as) e docentes dos IFs. Os dados apresentados nesse questionário trouxeram respostas significativas para a problemática central deste trabalho e ajudaram a elucidar alguns limites que colaboram para o não alcance do percentual de 20% estipulado na Lei 11.892/08. Dentre os limites, alguns pontos me chamaram atenção, dentre eles, percebi a **falta de vontade política como um impeditivo para alcance desse percentual, tradição dos IFs calcada nas ciências exatas, na**

pedagogia tradicional e tecnicista, a desvalorização social da profissão docente, fazendo com que a mesma seja pouco procurada, a falta de tradição dos IFs na oferta de formação docente, o que pode ser justificado pela institucionalidade desses cursos por parte dos IFs ser recente, somente 11 anos. Destaco também a ausência de política de acompanhamento de egressos(as), desestímulo por parte dos(as) docentes da educação básica em frequentar cursos de formação pela falta de uma política que os incentive a se aperfeiçoarem.

Ilustração 3 Limites dos IFs para oferta de formação continuada docente



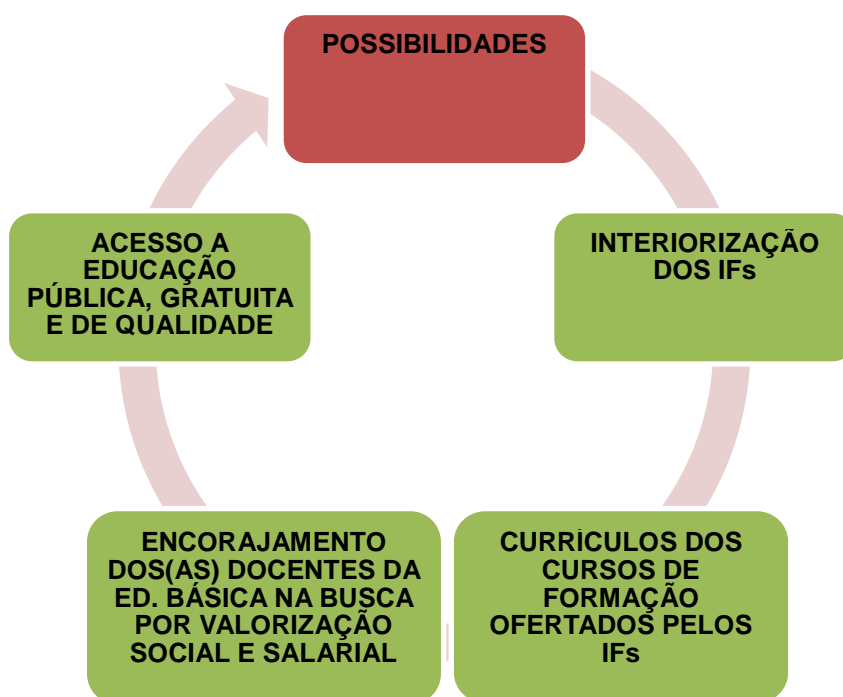
Fonte: da autora

No tocante às possibilidades, penso que a **interiorização dos IFs** por meio da implantação de *campi* em diversas regiões do estado contribuirá para a mudança gradativa desse cenário, visto que, com a interiorização dos IFs, o(a) docente da educação básica, além de ter campus localizado próximo de sua residência ou local de trabalho, terá acesso a cursos gratuitos e de qualidade. Percebo essa interiorização como uma possibilidade, pois no questionário enviado aos(as) docentes da educação básica, consta dado informando que nenhum(a) deles(as) frequentou cursos de formação ofertados pelos IFs. Isso se justifica pelo fato

desses(as) respondentes residirem na cidade de Brusque-SC, cidade esta que conta com um campus do IF há pouco tempo.

Outra possibilidade está atrelada ao **currículo dos cursos de formação ofertados pelos IFs**. Os cursos ofertados pelos IFs, por meio de seus currículos, podem possibilitar a quebra de paradigma existente no conceito e visão instrumental de muitos(as) docentes da educação básica de que somente a prática é importante, quando na verdade, não há distinção entre estas, toda prática está atrelada a uma teoria. As reflexões realizadas no percurso dos cursos ofertados também podem contribuir com o **encorajamento e na luta desses(as) docentes por melhores políticas de acesso, bem como na busca por valorização social e salarial**.

Ilustração 4 Possibilidades dos IFs para oferta de formação continuada docente



Fonte: da autora

Partindo dos expostos acima, penso que o objetivo geral e os específicos desta dissertação foram alcançados. O objetivo geral deste trabalho consistia em **identificar o panorama, os limites e possibilidades dos Institutos Federais catarinenses em relação ao cumprimento da meta estabelecida na Lei 11.892/08, no tocante à oferta de formação docente**. Conforme informado acima, penso que este objetivo foi alcançado, pois pesquisei os censos internos das duas



instituições (IFC e IFSC), tendo nesse ínterim o panorama do percentual que estava sendo atingido no tocante à Lei 11.892/08, que dispõe sobre a oferta dos cursos de formação docente; dialoguei com diferentes autores(as) que traziam à tona temáticas acerca da educação; pesquisei diversas e diferentes legislações e conheci os IFs catarinenses de maneira mais aprofundada, compreendendo as singularidades e diferenças existentes entre essas duas instituições, partindo da leitura das respostas do questionário enviado aos(as) gestores(as) e docentes da rede federal. Dentre as singularidades, cito o não cumprimento da meta estabelecida na lei. Destaco também que, por meio do questionário, percebi que os anseios dos(as) gestores(as) e docentes das duas instituições são análogos. Neste sentido, considero o cenário das duas instituições bem similares. Por meio do estado da arte, realizei levantamento de diversos textos, artigos que discorriam sobre a trajetória histórica dos IFs, o que corroborou ainda mais para que eu atingisse o objetivo geral desta pesquisa.

Por sua vez, os objetivos específicos desse trabalho estiveram pautados em: **refletir sobre a profissão docente e seus desafios históricos e cotidianos frente à importância da formação inicial e continuada; traçar um panorama acerca do papel dos Institutos Federais enquanto ofertantes de cursos de formação docente; investigar junto aos(as) gestores(as) e docentes dos Institutos Federais catarinenses que atuam com formação de professores(as), quais ações estão sendo realizadas para alcançar a meta estabelecida na Lei 11.892/08 para oferta de formação docente, procurando inventariar os limites e possibilidades para que essa meta seja alcançada e divulgar por meio do produto educacional os cursos de formação docente ofertados pelos IFs de Santa Catarina para docentes da educação básica.** Neste sentido, também considero que os objetivos específicos foram alcançados, pois, dialoguei com diversos autores, dentre eles destaco Nóvoa (1995), Arroyo (2013), Freire (1996), que trouxeram à tona diversas questões relacionadas à docência que fizeram e ainda fazem parte do cotidiano dessa profissão. Conforme citado anteriormente, por meio dos censos pude investigar o percentual ofertado pelos *campi* no que concerne aos cursos de formação docente, bem como tive a oportunidade de divulgar os cursos ofertados pelos IFs aos(as) docentes da educação básica, por meio da aplicação do produto educacional que ocorreu partindo de uma roda de conversa realizada com docentes da educação básica que trouxe à tona muitos anseios frente

à profissão docente e promoveu muitas reflexões frente à importância desta profissão para a sociedade num todo. O momento da aplicação do produto educacional foi tão instigante que trouxe inspiração para elaboração de uma carta aberta que será enviada posteriormente às reitoras dos dois institutos federais catarinenses com intuito de encorajá-las na busca de estratégias que visem o alcance da meta de 20% legitimada na Lei 11.892/08.

Partindo dos expostos acima, ousou considerar que a contribuição dessa pesquisa foi deveras importante, visto que, percebi que muitas pessoas vinculadas à área educacional atuantes na educação básica não tinham conhecimento do que era o IF, que tipo de educação ofertava quem era seu público-alvo. Muitos(as) desses(as) docentes sequer tinham conhecimento da relevância social que esta instituição possui no desenvolvimento de projetos, no fomento do ensino de qualidade, pesquisa e extensão. Alguns(as) não tinham conhecimento de que esta instituição é pública e oferta cursos gratuitos para toda a comunidade. Acreditavam que esta instituição pertencia a alguma rede particular de ensino. Ao citar que muitos(as) docentes da educação básica sequer tinham noção do papel dos IFs, me incluo, pois antes de ingressar no programa de mestrado, eu mesma tinha concepção de que os IFs ofertavam somente educação profissional e tecnológica para a etapa do ensino médio. O próprio edital de ingresso ao programa de mestrado me deixou surpresa.

Destaco que investigar a trajetória histórica docente, conhecer a história dos IFs, revisitar a legislação educacional e tentar interpretar a mesma com maior intensidade, me proporcionou atualização profissional, mas, sobretudo, crescimento pessoal, pois a partir do ingresso ao mestrado, me tornei uma pessoa mais crítica, reflexiva perante muitas questões que sempre passaram despercebidas, me tornei mais seletiva ao ler determinados noticiários, procuro interpretar as entrelinhas dos textos veiculados, reflito ainda mais sobre minha prática pedagógica, assim como passei a indagar ainda mais o sistema no qual estou inserida.

Finalizo esta dissertação, que pode dar azo a futuras investigações com a letra de uma canção que define meu sentimento em relação à minha caminhada durante a pesquisa do mestrado que buscou, acima de tudo, defender uma educação pública, gratuita de qualidade e principalmente para todos e todas!

*Caminhando e cantando e seguindo a canção  
 Somos todos iguais braços dados ou não  
 Nas escolas, nas ruas, campos, construções  
 Caminhando e cantando e seguindo a canção  
 Vem, vamos embora, que esperar não é saber,  
 Quem sabe faz a hora, não espera acontecer  
 Vem, vamos embora, que esperar não é saber,  
 Quem sabe faz a hora, não espera acontecer  
 Pelos campos há fome em grandes plantações  
 Pelas ruas marchando indecisos cordões  
 Ainda fazem da flor seu mais forte  
 E acreditam nas flores vencendo o canhão  
 Vem, vamos embora, que esperar não é saber,  
 Quem sabe faz a hora, não espera acontecer.  
 Vem, vamos embora, que esperar não é saber,  
 Quem sabe faz a hora, não espera acontecer.  
 Há soldados armados, amados ou não  
 Quase todos perdidos de armas na mão  
 Nos quartéis lhes ensinam uma antiga lição  
 De morrer pela pátria e viver sem razão  
 Vem, vamos embora, que esperar não é saber,  
 Quem sabe faz a hora, não espera acontecer.  
 Vem, vamos embora, que esperar não é saber,  
 Quem sabe faz a hora, não espera acontecer.  
 Nas escolas, nas ruas, campos, construções  
 Somos todos soldados, armados ou não  
 Caminhando e cantando e seguindo a canção  
 Somos todos iguais braços dados ou não  
 Os amores na mente, as flores no chão  
 A certeza na frente, a história na mão  
 Caminhando e cantando e seguindo a canção  
 Aprendendo e ensinando uma nova lição  
 Vem, vamos embora, que esperar não é saber,*

*Quem sabe faz a hora, não espera acontecer.  
Vem, vamos embora, que esperar não é saber,  
Quem sabe faz a hora, não espera acontecer.*

*(Pra não dizer que não falei das flores – Geraldo Vandré)*

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ALVES, Carina Gomes Messias et al. Institutos Federais de educação, ciência e tecnologia como lócus de formação de professores da educação básica no contexto da oferta de pós-graduação stricto sensu. **Revista Contrapontos**, v. 17, n. 1, p. 117-137, 2017.

ALVES, Rubem. Escutatória. **O amor que acende a lua**, p. 65, 1999.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. Formação de docentes para a educação profissional e tecnológica: por uma pedagogia integradora da educação profissional. **Trabalho & Educação**, v. 7, n. 2, maio/ago. 2008. Disponível em: <file:///home/escola/Downloads/FORMA%C3%87%C3%83O%20DE%20DOCENTE%20PARA%20A%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20PROFISSIONAL%20E.pdf> Acesso em: 22 jun. 2018

ARROYO, Miguel Gonzales. **Ofício de Mestre: imagens e autoimagens**. 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ARRUDA, Maria da Conceição Calmon; DE PAULA, Lucília Augusta Lino. Os Institutos Federais como instituição formadora de professores: expectativas e contradições. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. In: ENDIPE-ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO-UNICAMP-CAMPINAS – SP, 2012, 16. **Anais...** CAMPINAS–2012, XVI 2012.

BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: edições, v. 70, p. 225, 1977.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRASIL. Lei nº. 12.056, de 13 de outubro de 2009. Acrescenta parágrafos ao art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 13 out. 2009. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/lei/l12056.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12056.htm)>. Acesso em: 13 mar.2018.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25 jun. 2014. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)>. Acesso em: 13 mar. 2018.

Brasil. Lei nº 12.706, de 8 de agosto de 2012. **Autoriza a criação da empresa pública Amazônia Azul Tecnologias de Defesa S.A. - AMAZUL e dá outras providências.** Brasília, DF, 8 ago. 2012. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/2012/Lei/L12706.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12706.htm)> Acesso em: 10 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC.** Brasília, DF, 2017. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category\\_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 19 mai. 2018.

BRASIL. **Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior.** Brasília, DF, 2013. Documento da área 2013. Disponível em: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=Y2FwZXMuZ292LmJyfHRyaWVuYWwtMjAxM3xneDoxY2FmZGFjZGlyNzE3Nzlh>. Acesso em: 19 jun 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988).** Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)> Acesso em: 13 mar. 2018.

Brasil. Lei nº 11.740, de 16 de julho de 2008. **Cria cargos efetivos, cargos em comissão e funções gratificadas no âmbito do Ministério da Educação destinados a instituições federais de educação profissional e tecnológica e de ensino superior.** Brasília, DF, 16 jul. 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11740.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11740.htm)> Acesso em: 10 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.** Brasília, DF, Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category\\_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 10 jun. 2018.

BRASIL, Constituição de. Lei nº. 11.738, de 16 de julho de 2008. **Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional**

**para os profissionais do magistério público da educação básica.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, Disponível em: <  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm). Acesso em: 28 mai.2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Brasília, DF. **Estudo do professor em gráficos.** Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/plano-nacional-de-formacao-de-professores/censo-do-professor> > Acesso em: 22 mai. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Estudo exploratório do professor brasileiro –** Brasília, DF. Disponível em: <  
<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf>> Acesso em: 22 mai. 2018.

BRASIL, Lei. 11.892 de 29 de dezembro de 2008-**Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.** Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, v. 30, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 11.738/2008. CNE/CEB nº 9/2012. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica. Brasília, DF, Disponível em:  
<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=10578-pceb009-12&category\\_slug=abril-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10578-pceb009-12&category_slug=abril-2012-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 28 mai.2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação. Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, Disponível em:  
<[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf)>. Acesso em: 28 mai.2018.

BRASIL. Lei nº 9.394, de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em:  
<[http://www.planalto.gov.br/Ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 13 mar. 2018.

BRASIL. Instituto Federal Catarinense. Pesquisa Institucional. Censo Interno, Brusque, SC, jul. 2014. Disponível em: < <http://ifc.edu.br/wp-content/uploads/2014/10/2014-julho.pdf>> Acesso em 10 set. 2018

BRASIL. Instituto Federal Catarinense. Pesquisa Institucional. Censo Interno, Brusque, SC, set. 2015. Disponível em: < [http://ifc.edu.br/wp-content/uploads/2014/08/Censo-Interno\\_SETEMBRO\\_2015PDF.pdf](http://ifc.edu.br/wp-content/uploads/2014/08/Censo-Interno_SETEMBRO_2015PDF.pdf) >. Acesso em 22 mai. 2018.

BRASIL, Instituto Federal Catarinense. Pesquisa Institucional. Censo Interno, Brusque, SC, set. 2016. Disponível em: < <http://ifc.edu.br/wp-content/uploads/2016/11/CENSO-INTERNO-SETEMBRO-2016-PDF.pdf>>. Acesso em 22 mai. 2018.

BRASIL, Instituto Federal Catarinense. Pesquisa Institucional. Censo Interno, Brusque, SC, jan. 2017. Disponível em: < <http://ifc.edu.br/wp-content/uploads/2014/08/CENSO-INTERNO-JANEIRO-17.pdf>>. Acesso em 22 mai. 2018.

BRASIL, Instituto Federal Catarinense. Pesquisa Institucional. Censo Interno, Brusque, SC, mai. 2018. Disponível em: <http://ifc.edu.br/wp-content/uploads/2014/08/CENSO-INTERNO-MAIO-2018-1.pdf>. Acesso em: 10 set. 2018.

BRASIL. Política Nacional de Formação de Professores. Brasília, DF. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=74041-formacao-professor-final-18-10-17-pdf&category\\_slug=outubro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=74041-formacao-professor-final-18-10-17-pdf&category_slug=outubro-2017-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 19 jun.2018.

BRASIL. Câmara dos deputados. Projeto de lei 11.279/19. Brasília, DF, Disponível em:<[https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra;jsessionid=AF6A6EFDB89C53C44D1DA5A20917D5EF.proposicoesWebExterno2?codteor=1709922&filename=Avulso+-PL+11279/2019](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=AF6A6EFDB89C53C44D1DA5A20917D5EF.proposicoesWebExterno2?codteor=1709922&filename=Avulso+-PL+11279/2019)> Acesso em: 13 fev. 2019.

**BRUSQUE. Regime jurídico dos servidores públicos do município, suas autarquias e fundações públicas, e dá outras providências.** Brusque, SC, 25 set. 2009. Disponível em: < <https://leismunicipais.com.br/a/sc/b/brusque/lei-complementar/2009/14/147/lei-complementar-n-147-2009-dispoe-sobre-o-regime-juridico-dos-servidores-publicos-do-municipio-suas-autarquias-e-fundacoes-publicas-e-da-outras-providencias>>. Acesso em: 16 mai. 2019.

BRUSQUE. Prefeitura. Brusque, SC. Disponível em: < <https://cm-brusque.jusbrasil.com.br/legislacao/956985/lei-complementar-146-09>>. Acesso em: 16 mai. 2019.

CAMILLO, Eliane Juraski. **A qualidade “de dentro” na/da pesquisa qualitativa em educação do sul do Brasil.** Educar em Revista, v. 33, n. 65, p. 137-148, 2017.



CAPITAL, carta. **Professor Uber: a precarização do trabalho invade as salas de aula.** 28 Ago.2017. Disponível em:<<https://www.cartacapital.com.br/sociedade/professor-uber-a-precarizacao-do-trabalho-invade-as-salas-de-aula/>>. Acesso em: 16 mai. 2019.

CAPITAL, carta. **Uma interpretação do presidente brasileiro a partir da livre análise de textos de Umberto Eco.** 25 mai. 2019. Disponível em:<<https://www.cartacapital.com.br/opiniaio/bolsonaro-nao-passa-de-um-fascista-tardio-tolo-e-mal-educado/>>. Acesso em: 27 mai. 2019.

CHAMON, Magda. **Trajetória de Feminização do Magistério.** Ambiguidades e Conflitos Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2010.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática.** 24 ed. Campinas/SP: Papyrus, 2012.

EVANGELISTA, Olinda; SEKI, Allan Kenji. **Formação de professores no Brasil: leituras a contrapelo / organização Olinda Evangelista, Allan Kenji Seki.** - 1. ed. - Araraquara [SP]: Junqueira &Marin, 2017.

FLICK, Uwe. **Introdução à Pesquisa Qualitativa.** 3 ed. Porto Alegre/RS :Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor.** Ed. Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 49 ed. – Rio de Janeiro. Editora: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** Interface-Comunicação, Saúde, Educação, v. 5, p. 147-152, 2001.

GONZALES NETO, Wenceslau; CARVALHO, Carlos Henrique. O nascimento da Educação Republicana no final do século XIX. In: CATTI Jr., Décio; INÁCIO F.G. (Orgs.) **História da Educação em perspectiva: ensino, pesquisa, produção e novas investigações.** Campinas/SP: Autores Associados; Uberlândia/MG: EDUFU, 2005.

HADDAD, Cristhyane Ramos. et al. Políticas de formação de professores e o plano nacional da educação 2014-2024: desafios ao magistério da educação básica. In:

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2015, 12. **Anais...**Paraná: PUCPR  
Disponível em: < [http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/16119\\_7523.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/16119_7523.pdf) >.  
Acesso em: 28 mai. 2018.

IFSC, DEIA. **Anuário Estatístico da Pró-Reitoria de Ensino 2014**: ano base 2013.  
Florianópolis: Publicação do IFSC, 2014. Disponível em: <  
<https://www.ifsc.edu.br/anuario-estatistico>>. Acesso em: 19 set. 2018.

IFSC, DEIA. **Anuário Estatístico da Pró-Reitoria de Ensino 2015**: ano base 2014.  
Florianópolis: Publicação do IFSC, 2014. Disponível em: <  
<https://www.ifsc.edu.br/anuario-estatistico>>. Acesso em: 19 set. 2018.

IFSC, DEIA. **Anuário Estatístico da Pró-Reitoria de Ensino 2016**: ano base 2015.  
Florianópolis: IFSC, 2016. Disponível em: <  
[https://public.tableau.com/profile/publish/AnurioEstatsticoPROENIFSC2016anobase2015-DadosdeMatrculas\\_/AnurioEstatstico#!/publish-confirm](https://public.tableau.com/profile/publish/AnurioEstatsticoPROENIFSC2016anobase2015-DadosdeMatrculas_/AnurioEstatstico#!/publish-confirm)>. Acesso em: 19 jun. 2018.

IFSC, DEIA. **Anuário Estatístico da Pró-Reitoria de Ensino 2017**: ano base 2016.  
Florianópolis: IFSC, 2017. Disponível em: <  
[https://public.tableau.com/profile/estatisticasifsc#!/vizhome/AnurioEstatsticoPROENIFSC2017anobase2016-DadosdeMatrculas\\_/AnurioEstatstico](https://public.tableau.com/profile/estatisticasifsc#!/vizhome/AnurioEstatsticoPROENIFSC2017anobase2016-DadosdeMatrculas_/AnurioEstatstico)>. Acesso em: 19 jun. 2018.

IFSC, DEIA. **Anuário Estatístico da Pró-Reitoria de Ensino 2018**: ano base 2017.  
Florianópolis: IFSC, 2018. Disponível em: <  
[https://public.tableau.com/profile/estatisticasifsc#!/vizhome/AnurioEstatsticoPROENIFSC2018anobase2017-DadosdeMatrculas\\_/AnurioEstatstico](https://public.tableau.com/profile/estatisticasifsc#!/vizhome/AnurioEstatsticoPROENIFSC2018anobase2017-DadosdeMatrculas_/AnurioEstatstico)>. Acesso em: 19 jun. 2018.

IFSC, **Histórico Institucional**. Florianópolis: Publicação do IFSC, 2018. Disponível em:< <http://www.ifsc.edu.br/historico>>. Acesso em: 24 jun. 2018.

INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar de 2007**: Brasília: INEP. 2009. Disponível em:  
<<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf>>. Acesso em: 22 mai.2018

LIMA, Fernanda Bartoly Gonçalves; SILVA, Kátia Augusta. A concepção de formação de professores nos Institutos Federais: um estudo dos discursos políticos. **Rev. Fac. Ed.** Mato Grosso, MT, v. 20, n 2, p.15-33, jul /dez.2013. Disponível em:

<[http://www2.unemat.br/revistafaed/content/vol/vol\\_20/artigo\\_20/15\\_33.pdf](http://www2.unemat.br/revistafaed/content/vol/vol_20/artigo_20/15_33.pdf)>. Acesso em: 24 jun.2018

KATO Marly Nunes de Castro. **Rodas de conversa**: uma proposta para a formação continuada de docentes universitários. 2018. Disponível em <http://sites.pucgoias.edu.br/pos-graduacao/mestrado-doutorado-educacao/wp-content/uploads/sites/61/2018/05/Marly-Nunes-de-Castro-Kato.pdf> Acesso em: 16 mai.2019

KOSIK, Karel; NEVES, Célia; TORÍBIO, Alderico. **Dialética do concreto**. Valentino Bompiani, 1976.

LOURO. Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary Del. **História das mulheres no Brasil**. 7 ed., São Paulo. Editora: Contexto, 2004.

MANDELI. Aline de Souza. **Fábrica de Professores em Nível Superior**: a Universidade Aberta do Brasil. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2014.

MOURA, Dante Henrique. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 1, p. 23-38, 2008.

NÓVOA, António. **Profissão Professor**. O passado e o presente dos professores. 2 ed. Portugal. Editora: Porto, 1995.

NÓVOA, António. **Vida de professores**: Portugal: Porto, 1992.

NSC DC. Prefeitura de Angelina abre leilão para contratar professor de educação física por menor preço. **Diário Catarinense**. Florianópolis, 2017. Disponível em:<<http://dc.clicrbs.com.br/sc/estilo-de-vida/noticia/2017/04/prefeitura-de-angelina-abre-leilao-para-contratar-professor-de-educacao-fisica-por-menor-preco-9780413.html>> Acesso em: 28 abr.2019.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales; DE ANDRE, Marli EDA. **Alternativas no ensino de didática**. São Paulo: Papirus Editora, 1997.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. In: *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 2009.

PINHEIRO, Maria Eveline. **A ação coletiva como referencial para a organização do trabalho pedagógico**. In: RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de; VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.) Escola: Espaço do projeto político-pedagógico. Campinas SP ed. 17 ed. Editora: Papirus. 2014.

PDI, **Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal Catarinense**. Blumenau, SC, nov. 2014. Disponível em:< [http://ifc.edu.br/wp-content/uploads/2015/02/PDI-2014\\_2018.pdf](http://ifc.edu.br/wp-content/uploads/2015/02/PDI-2014_2018.pdf)> Acesso em 26 jun. 2018.

PDI, **Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal de Santa Catarina**. Florianópolis, SC, mar. 2017. Disponível em:<[https://pdi.ifsc.edu.br/files/2015/07/PDI\\_IFSC\\_revisado\\_2017.pdf](https://pdi.ifsc.edu.br/files/2015/07/PDI_IFSC_revisado_2017.pdf) > Acesso em: 23 fev.2019

PELEGRINI, Sandra Aparecida de Paula Vitor. **Formação do profissional docente do ensino fundamental: permanente e não continuada**. Dissertação (mestrado em educação) Universidade do Vale do Sapucaí – UNIVÁS, Pouso Alegre, MG, 2016.

PEREIRA, Claudio Wilson dos Santos, MORORÓ, Leila Pio. A expansão dos institutos federais e dos cursos de licenciaturas no Brasil. In: COLÓQUIO NACIONAL E V COLÓQUIO INTERNACIONAL DO MUSEU PEDAGÓGICO. 12. Bahia: 2018. **Anais...** Bahia: 2018. Disponível em:< [http://periodicos.uesb.br/index.php/cmp/article/viewFile/6819/pdf\\_512](http://periodicos.uesb.br/index.php/cmp/article/viewFile/6819/pdf_512)> Acesso em: 10 set. 2018.

POURTOIS, Jean-Pierre; DESMET, Huguette. **A Educação Pós-moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

ROMANOWSKI, Joana Paulin, SILVA, Juliana Priscila. 2017 **Os Institutos Federais no Brasil: da Educação Profissional à Formação de Professores**. Disponível em: <[http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23512\\_12121.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23512_12121.pdf) > Acesso em: 22 mai.2018.

SANTOS, Antonio Raimundo dos. **Metodologia Científica: a construção do conhecimento**. 6. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Prefácio. In: ALMEIDA, Jane de. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: UNESP,1998

SGUISSARDI, Valdemar; Silva Júnior, João dos Reis. **O trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtividade acadêmica**. 2. ed. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, v.23, n.2, p. 427-446, 2005.

SINASEFE. Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica. **Reordenamento**: artigo denuncia o PL 11279/2019. Disponível em:< <https://www.sinasefeifes.org.br/reordenamento-artigo-denuncia-o-pl-112792019/>> Acesso em: 10 mar. 2019

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TRIVINÕS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina. **Nota do Conselho de Filosofia e Ciências Humanas da UFSC**. Disponível em:< <http://portalcfh.ufsc.br/>>. Acesso em: 16 mai.2019.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento**: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico-elementos metodológicos para elaboração e realização, 23 ed. São Paulo, Libertad editora, 2012, V.1.

VERDUM, Priscila; MOROSINI, Marília Costa; GIRAFFA, Lucia. **A formação inicial de professores para a educação básica nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia**: Potencialidades e desafios na visão de gestores. E-curriculum, v. 15, n. 1, p. 8, 2017.

VIELLA, Maria dos Anjos, Santos, Fabiana Besen. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores. In: ENCONTRO INTERNACIONAL TRABALHO E PERSPECTIVA DE FORMAÇÃO DOS TRABALHADORES. Fortaleza. CE, 2015. **Anais eletrônicos....** Fortaleza. CE, 2015. v. 1 nov. 2015. Disponível em: <<https://labor3.wixsite.com/encontrolaborufc2017>> Acesso em 20 maio 2018.

## APÊNDICES

Questionários para os(as) gestores(as) e docentes dos IFs Catarinenses:

### Perguntas encaminhadas aos(as) Gestores(as):

- Qual é sua maior formação em nível de pós-graduação?
- Essa formação é em que área?
- A sua formação é a mesma ou análoga à área do curso/ao curso de formação de professores que você coordena atualmente?
- Em qual instituição você atua?
- Em qual campus você atua?
- Há quanto tempo você atua na Educação Profissional e Tecnológica - EPT?
- Já havia atuado anteriormente em cargos de gestão?
- Na sua visão/concepção, quais são os maiores desafios que encontra/enfrenta enquanto gestor/a de curso(s) de formação docente? Cite e explique/justifique.
  - Na sua visão/concepção, quais são as potencialidades do curso de formação docente do qual você é atualmente gestor/a? Cite e explique/justifique.
  - Como costuma ocorrer o processo de definição de cursos/elaboração de projetos pedagógicos de cursos de formação docente a serem ofertados na instituição na qual você atua? Explique/Justifique
  - A Lei 11.892, que cria os Institutos Federais, prevê a oferta de cursos formação docente. De acordo com a lei, os IFs devem atingir um índice de 20% na oferta de formação inicial e continuada para professores/as. Os institutos federais catarinenses - tanto o IFC, quanto o IFSC - não atingem esse percentual de oferta de cursos de formação docente. Por que razão(ões) você considera que esse percentual de oferta não é atingido/alcançado? Explique/Justifique.
  - Que ações você considera necessárias para que os IFs catarinenses alcancem a prerrogativa legal de oferta de 20% de cursos destinados à formação docente? Explique/Justifique.
  - Maria Rita Neto Sales Oliveira, na obra “A reconstrução da didática: elementos teórico-metodológicos”, alude que um bom curso de formação de

professores(as) não pode prescindir dos saberes específicos, saberes pedagógicos, saberes político-sociais e experiências e história de vida dos(as) sujeitos(as). Você considera que o curso de formação docente do qual você é gestor(a) atende/observa isso?

- Caso você tenha respondido "Não" para a questão anterior, por favor, explique/justifique.

- Os(as) egressos(as) do curso de formação docente ofertado pelo campus do qual você é gestor/a são acompanhados(as)?

- Em caso afirmativo, explique de que forma ocorre esse acompanhamento?

- Em caso negativo, por que razões os/as egressos/as não são acompanhados? Cite e explique/justifique.

- Caso você queira comentar mais algum/alguns ponto/s acerca dos limites e possibilidades em relação à (não) oferta dos 20% de cursos de formação de professores/as por parte dos IFs do estado de SC, conforme prevê a lei de criação dos IFs, e que favoreçam a se pensar em respostas para o problema levantado por essa pesquisa, use à vontade o espaço abaixo para expressar-se.

Perguntas encaminhadas aos(as) Docentes dos IFs catarinenses:

- Idade?
- Sobre sua formação, em nível de graduação, você é:
- Qual é o curso (ou cursos, para os casos de mais de uma graduação)?
- É especialista?
- Caso seja especialista, qual(ais) o(s) nome(s) do(s) curso(s) feito(s)?
- É mestre ou mestra?
- Caso seja mestre ou mestra, qual é a área do mestrado?
- É doutor ou doutora?
- Caso seja doutor ou doutora, qual é a área do doutorado?
- É pós-doutor ou pós-doutora?
- Caso seja pós-doutor ou pós-doutora, qual é a área do pós-doutorado?
- Há quanto tempo é docente na Educação Profissional e Tecnológica - EPT?
- É docente de qual instituto federal de Santa Catarina?

- Em qual campus atua?
- Qual é a sua área (ou suas áreas) de atuação?
- Em que curso (ou cursos) atua?
- Você atua apenas em cursos de formação de professores/as ou atua também em outros cursos no âmbito da instituição?
  - Que unidade curricular (ou unidades curriculares) ministra no âmbito dos cursos de formação de professores(as) ofertados pelo seu campus?
    - Se você também atua em outros cursos, que não de formação de professores/as, que outra(s) unidade(s) curricular(es) ministra?
      - Sobre seu planejamento de trabalho docente semestral, quantas horas têm atualmente (2018/2) de ensino?
        - E de pesquisa?
        - E de extensão?
        - E de representação/gestão?
        - Esse cômputo corresponde às horas efetivamente trabalhadas? Por exemplo, se você possui x horas de pesquisa registradas em seu plano de trabalho, na prática/na realidade, você de fato precisa/ocupa apenas as horas registradas para dedicar-se à pesquisa?
          - Caso a resposta anterior seja "parcialmente", justifique:
          - Vínculo profissional com a rede federal?
          - Qual é a forma de escolha/definição dos cursos de formação docente a serem ofertados pelo campus que você atua? Explique/Justifique.
          - Você se considera ouvido/a quando do planejamento de cursos de formação de professores/as em seu campus?
            - Caso você tenha respondido "Não" ou "Em parte" para a questão anterior, por favor, explique/justifique.
            - A Lei 11.892/08, que cria os Institutos Federais, prevê a oferta de formação docente. De acordo com a lei, os IFs devem atingir um índice de 20% na oferta de formação inicial e continuada para professores. Os institutos federais catarinenses - tanto o IFC quanto o IFSC - não atingem esse percentual de oferta de cursos de formação docente. Por que razão(ões) você considera que esse percentual de oferta não é atingido/alcançado? Explique.



- Que ações você considera necessárias para que os IFs catarinenses alcancem a prerrogativa legal de oferta de 20% de cursos destinados à formação docente? Explique/Justifique

- Maria Rita Neto Sales Oliveira, na obra “A reconstrução da didática: elementos teórico-metodológicos”, alude que um bom curso de formação de professores/as não pode prescindir dos saberes dos saberes específicos, saberes pedagógicos, saberes político-sociais e experiências e história de vida dos(as) sujeitos(as). Você considera que os cursos de formação docente ofertados pelo campus no qual atua atendem/observam isso?

- Caso você tenha respondido "Não" para a questão anterior, por favor, explique/justifique.

- Os(as) egressos(as) dos cursos de formação docente ofertados pelo campus em que você trabalha são acompanhados(as)?

- Em caso de afirmativo, explique de que forma ocorre esse acompanhamento?

- Em caso negativo, por que razões os/as egressos/as não são acompanhados? Cite e explique/justifique.

- Caso você queira comentar mais algum/alguns ponto/s acerca dos limites e possibilidades em relação à (não) oferta dos 20% de cursos de formação de professores/as por parte dos IFs do estado de SC, conforme prevê a lei de criação dos IFs, e que favoreçam a se pensar em respostas para o problema levantado por essa pesquisa, use à vontade o espaço abaixo para expressar-se.

Perguntas encaminhadas aos(as) Docentes da educação básica:

- Idade?
- Gênero?
- Qual sua formação em nível de graduação?
- Possui mais de uma graduação?
- Se sim, qual sua segunda formação.
- Possui especialização?
- Se sim, qual área você é especialista? Caso você possua mais de uma especialização, favor, descrever qual a área desta segunda especialização.
- Possui pós-graduação stricto-sensu? (mestrado/doutorado)

- Caso possua pós-graduação stricto-sensu (mestrado/doutorado), qual a área de formação?
- Há quanto tempo atua na educação básica?
- Vínculo profissional com a rede de atuação:
- Sobre sua formação inicial (graduação) que considerações você tem a apontar? Essa formação inicial te preparou para o exercício da docência?
- Sobre sua formação continuada (especialização) que considerações você tem a apontar? Essa formação continuada te auxiliou para o exercício da docência?
- No tocante à sua formação continuada, quais desafios você encontra para estudar? Que possibilidades e limitações você encontra?
- O que você gostaria de encontrar nos currículos de formação docente?
- Você conhece os dois Institutos Federais Catarinenses (IFC e IFSC)?
- Você sabia que esses dois institutos (IFs) ofertam cursos de formação inicial e continuada para docentes?
- Você já frequentou algum curso de formação inicial ou continuada dos IFs de SC?
- Se sim, qual?
- Se fez curso de formação ofertado pelos IFs, em que campus cursou?
- Caso tenha participado, como foi essa experiência?
- O que você pensa sobre a oferta de formação docente por parte dos IFs?

Perguntas norteadoras da Roda de Conversa:

- Como veem a formação inicial de vocês?
- O que desejam encontrar nos currículos de formação de professores(as)?
- Que desafios encontram para estudar/fazer formação, que possibilidades, que limitações encontram.
- Vocês consideram os momentos de paradas pedagógicas importantes? Por quê?

- Vocês conhecem o IF? Sabiam que essa instituição oferta formação docente?

CARTA ABERTA AOS GESTORES DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE SANTA CATARINA (IFC E IFSC)

*“Magnífica Reitora do Instituto Federal Catarinense – IFC”*

*“Magnífica Reitora do Instituto Federal de Santa Catarina – IFSC”*

*“Receba minhas cordiais saudações!”*

*Meu nome é Josiane Amaral Gois Reis, sou mestranda da primeira turma do “Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica ofertado em rede nacional pela rede federal do Polo Centro de Referência em Formação e EAD – Cerfead – do Instituto Federal Santa Catarina – IFSC”.*

*Além de discente deste programa de mestrado, que vale ressaltar, vêm contribuindo grandemente em minha trajetória de vida, sou educadora. Atuo na área educacional há 15 anos, com vínculo na Educação Básica da rede municipal de um município de Santa Catarina. O fato de cursar esse programa de mestrado, atuar na área educacional e ser estudante-pesquisadora certamente me impulsionaram na elaboração desta carta que visa sensibilizar vossa magnificência no que concerne à extrema importância dos Institutos Federais de Santa Catarina na oferta de educação pública, gratuita e de qualidade, mais especificamente, de cursos de formação docente.*

*Minha pesquisa, no âmbito do mestrado informado, teve como objetivo realizar um estudo sobre o panorama atual dos Institutos Federais de Santa Catarina enquanto ofertantes de formação docente, averiguando sobre seus limites e possibilidades. Explicitando melhor, meu problema de pesquisa consistiu em investigar o panorama dos Institutos Federais frente ao (não) alcance da meta de 20% estabelecida na lei 11.892/08 que dispõe sobre os IFs enquanto ofertantes de cursos de formação inicial e continuada para professores (as).*

*Nesse sentido, enquanto docente da Educação Básica, confesso que ao ingressar no programa de mestrado, não tinha conhecimento do papel dos IFs*

*enquanto ofertantes de formação docente, visto que, minha visão sobre a questão era do senso comum, ou seja, acreditava que os IFs tinham como atribuição somente a oferta de cursos técnicos. Ao ler o próprio edital para ingresso no mestrado, fiquei surpresa com tal oferta.*

*Iniciada minha caminhada no mestrado, percebi, juntamente com minha orientadora, a necessidade de debater a temática da formação docente, tanto a inicial como a continuada, numa perspectiva de refletir o processo de formação desses/as professores/as ou futuros/as educadores/as, apresentando os IFs como instituições que podem contribuir para a formação desses/as, na oferta de cursos de qualidade e ainda: gratuitos!*

*A trajetória histórica docente é marcada por inúmeros desafios. Na atualidade, isso não é diferente. A necessidade de reconhecimento salarial, apoio das famílias, da sociedade como um todo e a violência dentro do ambiente escolar são temáticas que circulam cotidianamente nas mídias sociais e nos espaços em que convivemos. São problemáticas que precisam ser discutidas com governos, com os/as atores/as educacionais e todos os segmentos da sociedade, afinal, a educação é responsabilidade de todos e todas.*

*No tocante aos resultados de minha pesquisa, percebi que os/as sujeitos/as participantes (docentes que trabalham nos cursos de formação de professores/as e coordenadores/as desses cursos) tanto no IFC quanto no IFSC apontaram alguns limites e possibilidades relacionadas à oferta de formação docente. Dentre os limites, alguns pontos me chamaram a atenção, dentre eles, percebi a falta de vontade política como um impeditivo para alcance desse percentual; a tradição dos IFs calcada nas ciências exatas; a desvalorização social da profissão docente, fazendo com que a mesma seja pouco procurada; a falta de tradição dos IFs na oferta de formação docente, o que pode ser justificada pela institucionalidade dos IFs em relação à oferta desses cursos ser recente, ou seja, ser legitimada somente a partir de 2008, com a criação dos IFs. Destaco também a ausência de políticas de acompanhamento de egressos/as, desestímulo por parte dos/as docentes da Educação Básica em frequentar cursos de formação pela falta de uma política que os incentive a se aperfeiçoar.*

*No tocante as possibilidades, inferi, a partir dos dados produzidos, que a interiorização dos IFs, por meio da implantação de campi em diversas regiões do estado, contribuiu e poderá contribuir ainda mais para a mudança gradativa desse*

*cenário, visto que, com a interiorização dos IFs, o/a docente da Educação Básica, além de ter campi localizado próximo à sua residência ou local de trabalho, terá acesso a cursos gratuitos e de qualidade. As reflexões realizadas no percurso das ofertas também podem contribuir com o encorajamento e na luta dos/as docentes por melhores políticas de acesso, bem como na busca por valorização social e salarial.*

*Assim, envio esta carta com intuito de sensibilizar vossa magnificência que, assim como eu, também exerce a função de educador/a, atuando na gestão de uma importante instituição de ensino, para que busque, juntamente com sua equipe, estratégias e ações para o alcance efetivo da meta de 20% estabelecida na lei de criação dos IFs 11.892/08.*

*Tenho consciência que, embora a lei seja a mesma para toda a rede, existem as particularidades de cada campus. Há as demandas locais, interesse da comunidade em determinados cursos, enfim, inúmeras situações que contribuem para o não alcance da meta estabelecida em lei. É justamente por isso que escrevo esta carta, no sentido de encorajar e motivar vocês para não desistir diante das dificuldades. De forma democrática, traçar estratégias, ações, estabelecer parcerias com outras redes de ensino (municipal e estadual) que possam contribuir para ampliação da oferta de formação docente por parte dos IFs. Sei que muitas dessas ações você já fazem.*

*Quem escreve esta carta é alguém que atua na Educação Básica, que está no cotidiano da escola, que vive, que tem anseios, que percebe e sente as necessidades de uma formação de qualidade, de troca de experiências para melhoria da didática em sala de aula, aprimoramento do processo de ensinar-aprender, enfim, que sente a necessidade de engrandecimento profissional, mas, principalmente, pessoal.*

*Quem escreve esta carta é alguém que não tem vínculo profissional com os IFs, mas que, sobretudo, admira e (muito) a qualidade desta instituição e, principalmente, o potencial dos/as docentes que atuam nesta, a começar pelo currículo destes/as professores/as, exímios/as e experientes pesquisadores/as, que podem, por meio da docência dos cursos ofertados pelos IFs, potencializar educadores/as da Educação Básica e futuros/as educadores/as numa perspectiva de ensinar contribuindo na formação de educandos/as, cidadãos/cidadãs críticos/as e emancipados/as, que estarão aptos/as para enfrentar os desafios cotidianos do*

*mundo do trabalho e da vida na sua integralidade, o que poderá corroborar para que a educação de fato atenda às prerrogativas legais contidas no Artigo 205 da CF, sobretudo, visar ao pleno desenvolvimento das pessoas.*

*Desde já, agradeço sua atenção!*

*Josiane Amaral Gois Reis.*

*Mestranda - PROFEPT*









MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC) - REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO  
PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA (RFEPCT)  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E  
TECNOLÓGICA EM REDE NACIONAL (PROFEPT)

LISTA DE PRESENÇA

APLICAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL  
MESTRANDA: JOSIANE AMARAL GOIS REIS  
DATA: 26/04/2019

NOME COMPLETO	ASSINATURA
Daniela Bianchessi	Daniela Bianchessi
Tamara M. W. Pinotti	Tamara M. W. Pinotti
Raquel Cristina Caag	RCH
Adriell Lelipe Duarte	Adriell L. Duarte
Adriana de Sousa	Adriana de Sousa
Édina Ap <sup>ta</sup> Trindade Costa	Édina
Serávia Da Silva Barbosa	Serávia Barbosa
Cléa Beatriz Schmitz	Schmitz
Maria do Socorro Ros Firme	Maria
Luene Gonçalves de Souza Trindade	Luene Trindade
WELCI DE OLIVEIRA	W.
ROSA NUNES	Rosa
SABRINA ADRIANA DE VARGAS	SABRINA
Elizete da Silva Mateo Sperino	Elizete
Amelise Venturoli Dantano	Amelise Venturoli
Iza Graziela Poeli de Sousa	Iza
Katlen Baptistotti Wanba	Katlen B. Wanba