



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
CURRÍCULO, LINGUAGENS E INOVAÇÕES PEDAGÓGICAS**

JOÃO BATISTA NUNES DE BRITO

**SABERES E “NÃO-SABERES” DO PROFESSOR NÃO LICENCIADO:
A CULTURA DA FORMAÇÃO CONTINUADA E O ENFRENTAMENTO
DA EVASÃO ESCOLAR NO *CAMPUS* OURICURI DO IF SERTÃO-PE**

Salvador
2019

JOÃO BATISTA NUNES DE BRITO

**SABERES E “NÃO-SABERES” DO PROFESSOR NÃO LICENCIADO:
A CULTURA DA FORMAÇÃO CONTINUADA E O ENFRENTAMENTO
DA EVASÃO ESCOLAR NO *CAMPUS* OURICURI DO IF SERTÃO-PE**

Projeto de Intervenção de Mestrado Profissional em Educação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação na linha de Pesquisa: Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas, sob orientação

Prof^a. Dr^a. Alessandra Santos de Assis.

Salvador
2019

Brito, João Batista Nunes de.

Saberes e “não-saberes” do professor não licenciado : a cultura da formação continuada e o enfrentamento da evasão escolar no *campus* Ouricuri do IF Sertão-PE / João Batista Nunes de Brito - 2019.

148 f. : il.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Alessandra Santos de Assis.

Projeto de intervenção (Mestrado Profissional em Educação, Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2019.

1. Ensino profissional. 2. Evasão escolar. 3. Prática de ensino. 4. Professores de ensino técnico - Formação. 5. Professores - Efeito das inovações tecnológicas. 6. Professores - Educação (Educação permanente). 7. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano. I. Assis, Alessandra Santos de. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Mestrado Profissional em Educação, Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas. III. Título.

CDD 373.246 - 23. ed.

JOÃO BATISTA NUNES DE BRITO

Saberes e “não-saberes” do professor não licenciado: a cultura da formação continuada e o enfrentamento da evasão escolar no *Campus Ouricuri* do IF Sertão-PE

Projeto de intervenção apresentado ao Curso de Mestrado Profissional em Educação, Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas, da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Aprovado em 25 de abril de 2019.

Alessandra Santos de Assis – Orientadora
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia - UFBA - Brasil.

Ana Verena Madeira
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia - UFBA - Brasil.

Maria Roseli Gomes Brito de Sá
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia - UFBA - Brasil.

Dedico aos meus pais e as minhas filhas Grazielle, Jamile e Ludmila.

AGRADECIMENTOS

À Deus, pela Sua infinita bondade e amor e por me permitir alcançar esse objetivo. Toda honra e toda glória seja dada ao senhor!

A meus pais, Odete e Boaventura pela educação e o amor em minha criação. Sempre me incentivando e me dando apoio para vencer os obstáculos na minha formação.

Ao IF Sertão – PE pela parceria com a Universidade Federal da Bahia - UFBA, e por me oportunizar a possibilidade de me qualificar melhor para desenvolver minhas atividades pedagógicas com mais qualidade.

A minhas filhas, Grazielle, Jamile e Ludmila por serem a minha inspiração e razão pela busca incessante de dias melhores em todos os aspectos da vida.

A minha esposa, Jessica Oliveira, por ser companheira, parceira e por me dar forças nos momentos difíceis no decorrer desse mestrado sempre com palavras de motivação.

A meus irmãos, Adriana Patrícia, Paulo Adriano, Ana Paula, Valéria e Ivonete por ficarem sempre na torcida me apoiando e incentivando pra que tudo dê certo.

A professora Dra. Alessandra Assis, orientadora desse projeto de intervenção, obrigado pelos ensinamentos e pelas inúmeras retificações que tive que fazer no texto sempre buscando acertar na produção da melhor forma possível.

A companheira de trabalho, Técnica em Assuntos Educacionais do IF Sertão – PE Campus Ouricuri, Talita Mirella, pelas as palavras motivacionais e as relevantes contribuições para este trabalho.

Aos amigos, Joseilson Marcelino, Cícero primo, Gilmar Apolinário, Claudenilton (Ninio) e Leandro, pela atenção, incentivo e torcida positiva.

À Comunidade Acadêmica do IF Sertão – PE Campus Ouricuri, que de alguma forma, ou de outra contribuíram com os achados dessa pesquisa em especial os professores não licenciados.

À Rodrigo, Valéria e Otaviana mestrandos companheiros de luta, parceiros, solidários e comprometidos com o contexto educacional, cultural e social do IF Sertão – PE Campus Ouricuri, por meio dos projetos de intervenção.

Aos colegas mestrandos, pelos momentos de discussões, troca de conhecimentos e inquietações. Foi uma missão árdua, mais com uma conquista exitosa!

Aos docentes do Mestrado Profissional em Educação MPED/UFBA, pelos relevantes ensinamentos e pelas imprescindíveis contribuições para formação nesse curso.

À Prof^a Dr^a Roseli Sá, pelo empenho, dedicação, competência e amor com que se entrega ao programa do MPED/UFBA.

À Gestão do IF Sertão – PE Campus Ouricuri, pelo apoio e parceria nesse caminhar.

À nossa Técnica em Informática, Joana Darc, pelos ajustes e configurações necessários na organização desse projeto de intervenção.

À Turma dos Pregos (TDPs), pela torcida e vibrações positivas.

À Milena e Lídio pelas relevantes contribuições dando vida ao trabalho com as belíssimas paisagens.

Aos professores de Língua Portuguesa, Valter e Rosemberg, pelas correções textuais no projeto inicial do mestrado.

E por fim, aos membros da banca examinadora, por sugerir mudanças bastante pertinentes para produção final desse produto.

A construção da identidade profissional se desenvolve na confluência entre momentos de formação e momentos de prática profissional, situados na dinâmica de um projeto mais amplo de sociedade e cidadania.

(Hermengarda Alves Lúdke)

BRITO, João Batista Nunes de. **Saberes e “não-saberes” do professor não licenciado: a cultura da formação continuada e o enfrentamento da evasão escolar no Campus Ouricuri do IF Sertão-PE**. Projeto de Intervenção – Mestrado Profissional em Educação – Faculdade de Educação – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

RESUMO

O presente Projeto de Intervenção busca aprofundar a compreensão a respeito das possíveis correlações entre a evasão de estudantes e a prática pedagógica dos docentes não licenciados no Campus Ouricuri do Instituto Federal do Sertão Pernambucano (IF Sertão-PE), visando propor ações que alterem a realidade vivenciada no Campus, em especial, do aperfeiçoamento da formação pedagógica complementar dos docentes, com o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no contexto formativo. A evasão escolar é um problema presente nas diversas instituições de ensino, sendo objeto de estudos que apontam para múltiplas determinações para esse fenômeno. Um estudo realizado em 2014, no Campus de Ouricuri revelou, entre fatores externos (sociais, econômicos e culturais) e fatores internos (institucionais), a significativa correlação entre a prática pedagógica de professores não licenciados e o fenômeno da evasão. Este trabalho pretendeu ampliar essa análise buscando: situar o problema da evasão de estudantes na trajetória do Campus Ouricuri do IF Sertão-PE, considerado como parte de um sistema maior de educação profissional; discutir o problema da formação, dos saberes e “não saberes” dos professores não licenciados que atuam no Campus, trazendo as relações a situação mais ampla da formação de professores; contribuir com a reflexão sobre um projeto de formação continuada dos docentes, com uso das TIC. Para isso foi realizada uma pesquisa exploratória e documental, com o enfoque qualitativo-descritivo, com uso de questionário e entrevista semi-estruturada. O estudo possibilitou a escuta acerca dos saberes e dos “não-saberes” dos docentes não licenciados, expressos nos anseios, desejos e sonhos desses profissionais. Também resultou na identificação da demanda por mais participação na definição da própria formação, apontada pelos docentes tomados como sujeitos da pesquisa. Ao final, como síntese possível para a investigação e subsequente ação proposta nesse trabalho, aponta-se para a responsabilidade da instituição em implementar uma política de formação docente, fomentando o desenvolvimento de uma cultura de formação complementar e continuada dentro da Campus, comprometida com a permanência dos estudantes no processo formativo.

PALAVRAS – CHAVE: Educação profissional e tecnológica, evasão escolar, formação pedagógica complementar, IF Sertão – PE Campus Ouricuri, prática docente.

BRITO, João Batista Nunes de. **Not Licenced teachers' strenghts and "weaknesses": The culture of continuous formation and the facing of school evasion at the Campus Ouricuri of IF Sertão-PE.** Intervention Project - Mestrado Profissional em Educação – Faculdade de Educação – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

ABSTRACT

The current intervention Project aims at expanding the comprehension about possible correlations between students' evasion and the pedagogical practice of not licensed teachers in the Campus Ouricuri of IF SERTÃO PERNAMBUCANO (IF SERTÃO – PE), aiming at proposing actions which may change the reality which is lived in the campus, especially about improving the teachers' complementary pedagogical formation by means of information and communication technologies (ICT) in the formative context. School evasion is a problem currently faced by the accademic community in the Campus Ouricuri of Instituto Federal do Sertão Pernambucano (IF Sertão – PE) and beyond, due to the many factors which cause this phenomenom. This paper aimed at expanding this analysys by searching: locating the problem of students' evasion in trajectory of the campus, considering as part of a greater professional education system, discussing the formation problem, the campus not licensed teachers' knowledge or lack of knowledge, bringung the relationships to a wider teachers' formation, contributing to the reflection upon a project of teachers' continuous training, by using the ICT's. Exploratory and documental research with a qualitative – descriptive approach by means of a questionnaire and a semi-structured interview was presented as a subsidy to the present propositions. The study enabled listening about not licensed teachers' strengths and weaknesses, which were expressed through these professionals' expectations, wishes and dreams. It also resulted in the identification of the claim for taking more part in defining their own educational background. Finally, as a possible synthesis for investigation and subsequential action proposed in this paper, the institution's responsibility concerning to implementing a teachers' formation policy, supporting the development of further and contínuos education culture inside the Campus, committed to the students' permanence in the formative process is indicated.

Keywords: Professional and technological education, school evasion, complementary pedagogical training, IF Sertão – PE Campus Ouricuri, teaching practice.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - O surgimento das escolas técnicas no Brasil.....	23
Figura 2 - Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.....	33
Figura 3 - Fachada do IF Sertão – PE Campus Ouricuri.....	37
Figura 4 - Frente do IF Sertão – PE Campus Ouricuri	38
Figura 5 - Professores e servidores do IF Sertão – PE	47
Figura 6 - Fórum de construção coletiva do Projeto Pedagógico Institucional	57
Figura 7 - Apresentação da proposta de construção coletiva do PPI.....	57
Figura 8 - A organização e a construção do Projeto de Intervenção.....	116
Figura 9 - Trilha formativa do Projeto de Intervenção	117

LISTA DE TABELAS E GRÁFICOS

Tabela 1 - Perfil dos docentes do IF Sertão – PE Campus Ouricuri.....	50
Tabela 2 - Taxa de evasão em todas as modalidades de ensino das IFs em 2018..	62
Tabela 3 - Curso de formação pedagógica complementar.....	119
Gráfico 1 - Instituições de Ensino Superior do Brasil	46
Gráfico 2 - Perfil dos professores participantes da pesquisa	75
Gráfico 3 - Modalidades em que os docentes do IF Sertão – PE Campus Ouricuri atuam	76
Gráfico 4 - Representação dos docentes que tem interesse em participar de formação pedagógica complementar	77
Gráfico 5 - Relação dos índices de evasão com a prática docente	81
Gráfico 6 - Dificuldades de utilizar metodologias adequadas no processo de ensino e aprendizagem.....	92
Gráfico 7 - Formação inicial para atuação enquanto docente	97
Gráfico 8 - Formação docente ofertada pelo Núcleo de Apoio Pedagógico - NAP .	103
Gráfico 9 - A eficácia da formação pedagógica ofertada pelo NAP.....	103
Gráfico 10 - A oferta da formação pedagógica a cada quinze dias e a diminuição dos índices de evasão	105
Gráfico 11 - Outras atividades de formação complementar	106
Gráfico 12 - O exercício da docência e os profissionais sem limitações pedagógicas	107
Gráfico 13 - Formação pedagógica ofertada a partir dos anseios dos docentes.....	108
Gráfico 14 - O professor enquanto profissional formador de opiniões e a formação contínua	109
Gráfico 15 - Enquete acerca da metodologia utilizada pelos docentes após a formação complementar.....	110
Gráfico 16 - Os professores não licenciados e as dificuldades na prática pedagógica em sala de aula	111
Gráfico 17 - A formação complementar, o compartilhamento e a participação coletiva no processo formativo	112

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

IF Sertão – PE – Instituto Federal do Sertão Pernambucano
PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional
PPI – Projeto Pedagógico Institucional
EPT – Educação Profissional e Tecnológica
NAP – Núcleo de Apoio Pedagógico
CEFETs – Centros Federais de Educação Tecnológica
DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais
EaD – Educação à Distância
EMI – Ensino Médio Integrado
ETF – Escola Técnica Federal
IF Sertão Pernambucano – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano
IFs – Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC – Ministério da Educação e Cultura
TICs – Tecnologia da Informação e Comunicação
ETFPE – Escola Técnica Federal de Pernambuco

SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
PROEP – Programa de Expansão da Educação Profissional
PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos
UNED – Unidade Descentralizada de Ensino de Petrolina
EBTT – Educação Básica Técnica e Tecnológica
PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
PNE – Plano Nacional de Educação
PNAES – Programa Nacional de Assistência Estudantil
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
RSC – Reconhecimento de Saberes e Competências
PNP – Plataforma Nilo Peçanha

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO I – HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	23
1.1 A FORMAÇÃO DA MÃO DE OBRA PARA O TRABALHO ANTES DA CRIAÇÃO DA EPT	24
1.2 INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	25
1.3 REFORMULAÇÃO DAS ESCOLAS INDUSTRIAIS E TÉCNICAS EM ESCOLAS TÉCNICAS FEDERAIS	28
1.4 EXPANSÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL.....	32
1.5 A ORIGEM DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO SERTÃO PERNAMBUCANO.....	35
CAPÍTULO II – A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL E NA AMÉRICA LATINA.....	40
2.1 OS REFLEXOS DA FORMAÇÃO DOCENTE NA AMÉRICA LATINA.....	40
2.2 A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA COMPLEMENTAR E CONTINUADA NO BRASIL	43
2.3 A FORMAÇÃO E O PERFIL DOCENTE NO IF SERTÃO – PE.....	47
2.4 A FORMAÇÃO DOCENTE E O USO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC).....	55
CAPÍTULO III - ACESSO, PERMANÊNCIA E ÊXITO NO IF SERTÃO – PE CAMPUS OURICURI	60
3.1 A EVASÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO CENÁRIO NACIONAL	60
3.2 CAUSAS E CONSEQUÊNCIAS: OS IMPACTOS NEGATIVOS DA EVASÃO ESCOLAR NO IF SERTÃO – PE	63
3.3 A EVASÃO ESCOLAR VINCULADA À MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NO IF SERTÃO – PE CAMPUS OURICURI	65
3.4 OS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA EDUCAÇÃO, O ENFRENTAMENTO DA EVASÃO ESCOLAR E A FORMAÇÃO DOCENTE	68
CAPÍTULO IV - ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA: O DESENVOLVIMENTO, A ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	71
4.1 O OLHAR DOCENTE À LUZ DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA, DOS SABERES DOCENTES E DA EVASÃO ESCOLAR: ANALISANDO E INTERPRETANDO OS DADOS	74
4.2 REFLETINDO ACERCA DO FENÔMENO DA EVASÃO ESCOLAR: A VISÃO E OS DESAFIOS DOCENTES NA PERSPECTIVA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA	81

4.3 AS IMPRESSÕES DO PROFESSOR SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA UTILIZADA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM.....	91
4.4 PERCEPÇÕES DA FORMAÇÃO INICIAL DOS DOCENTES NÃO LICENCIADOS: OLHARES E REFLEXÃO SOBRE A ATUAÇÃO PEDAGÓGICA EM SALA DE AULA	96
4.5 A VISÃO DOS PROFESSORES NÃO LICENCIADOS ACERCA DA PARTICIPAÇÃO NOS PROCESSOS FORMATIVOS PEDAGÓGICOS	105
CAPÍTULO V - PROPOSIÇÃO INTERVENTIVA: TRILHA DOS PROCESSOS FORMATIVOS PEDAGÓGICOS.....	114
5.1 TRILHA DOS PROCESSOS FORMATIVOS NO IF SERTÃO – PE	114
5.2 NORMAS NORTEADORAS E MOTIVADORAS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE	117
5.3 FORMAÇÃO PEDAGÓGICA COMPLEMENTAR: UMA NOVA DINÂMICA FORMATIVA NO IF SERTÃO – PE CAMPUS OURICURI	119
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	126
REFERÊNCIAS	128
APÊNDICE A	132
APÊNDICE B.....	143

INTRODUÇÃO

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), assim como outras instituições de ensino, têm registrado problemas com a evasão de estudantes. Em estudo anterior realizado no Instituto Federal do Sertão Pernambucano (IF Sertão-PE), ganhou destaque a correlação entre o fenômeno da evasão e a prática pedagógica dos professores não licenciados. Pensar sobre esse problema envolve conhecer os Institutos, sua história e sua natureza, considerando a configuração atual sem deixar de compreender que resultam de uma ressignificação e ampliação da histórica rede de ensino técnico do Brasil, avançando para uma articulação entre Educação Básica, profissional e tecnológica, e Educação Superior, na mesma organização. A complexidade desse espaço não demora a evidenciar os desafios relacionados ao modo como se organiza a prática pedagógica, o perfil dos profissionais de educação envolvidos e o imperativo de sua formação inicial e, especialmente, de sua formação continuada. Observar mais de perto a realidade específica do Campus de Ouricuri possibilitou compreender melhor o desafio de assegurar a permanência de estudantes, escutar os docentes sobre tal problemática e apontar aspectos da formação continuada, com uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), que podem contribuir para o enfrentamento do problema.

Os IFs foram Instituídos pela Lei Nº11. 892, de 29 de dezembro de 2008. Têm como principal característica a promoção da educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi e são especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino. Em termos de regulação, avaliação e supervisão, os Institutos Federais obedecem as mesmas normas das universidades, tendo inclusive autonomia para criar e extinguir cursos. Nesse ato, foi criada uma rede com 38 (trinta e oito) Institutos Federais no Brasil.

Parte dessa rede, o Instituto Federal do Sertão Pernambucano (IF Sertão-PE), foi criado mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Petrolina. É dirigido por um Reitor, nomeado pelo Presidente da República, conforme o Decreto Nº 6.986, de 20 de outubro de 2009. Além da sede em

Petrolina, a organização multicampi do IF Sertão – PE está instalado nos Municípios de Floresta, Salgueiro, Serra Talhada, Santa Maria e Ouricuri.

O *campus* Ouricuri do IF Sertão – PE foi inaugurado no mês de agosto de 2010 e atualmente atende a uma demanda de 11 cursos distribuídos entre as seguintes modalidades: Médio Integrado (Agropecuária, Informática e Edificações), Subsequente (Agropecuária, Informática, Agroindústria e Edificações), Subsequente EaD (Manutenção e Suporte em Informática), Proeja (Agroindústria e Edificações) e Superior (Licenciatura em Química).

O IF Sertão-PE *Campus* Ouricuri além de atender a população de seu município que corresponde a aproximadamente 70.000 mil habitantes, beneficia mais nove cidades do Sertão do Araripe e uma do Sertão Central quais sejam: Araripina, Bodocó, Exu, Granito, Ipubi, Moreilândia, Santa Cruz de Malta, Parnamirim, Trindade e Santa Filomena.

Todas as ações executadas no campus seguem o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) documentos estes que norteiam todas as atividades intrínsecas ao ensino, pesquisa, extensão e inovação funcionando como resultado de um planejamento estratégico geral que visa atender as normas regimentais da Instituição

O IF Sertão – PE se guia por meio do PDI e PPI, os quais conduzem e direcionam todas as atividades inerentes ao ensino, pesquisa, extensão e inovação e funcionam como o “coração da Instituição” uma vez que dentro do PDI estão inseridos outros documentos que são de extrema relevância e que orientam todo planejamento Institucional:

O PDI 2014-2018 permitirá ao IF SERTÃO-PE planejar e executar o fazer acadêmico de forma democrática e aberta aos interesses da sociedade, através dos seguintes eixos norteadores: Ensino, Pesquisa e Extensão; Inclusão e Acesso, Cooperação e Inserção Social; Qualificação das Atividades Acadêmicas, Valorização das Pessoas, Expansão e Gestão Institucional. (Plano de Desenvolvimento Institucional IF Sertão PE 2014-2018)

No contexto de análise da problemática tanto da evasão quanto da formação complementar de professores da instituição, percebe-se, no Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI (2014 – 2018), a preocupação do IF Sertão PE, explicitada no que concerne a essa temática. Entre os objetivos da política de

atendimento aos discentes contidas no PDI destaca-se: “Garantir o acesso, a permanência e o êxito dos estudantes no IF SERTÃO-PE, buscando reduzir os índices de evasão decorrentes de dificuldades de ordem socioeconômica dentre outras;” (2014, p. 102). Entre essas outras dificuldades pode-se relacionar a evasão com a prática docente.

Ainda com relação ao PDI, consta no objetivo número um da pró-reitoria de ensino: “Melhorar em 60% o índice de eficiência dos cursos técnicos e superiores com estudos e ações que promovam a redução dos percentuais de evasão, repetência e retenção.” (2014, p. 28). Na instituição existe uma Comissão de acompanhamento, permanência e êxito que vem promovendo ações voltadas para essa finalidade, porém sem atacar todos os fatores da evasão, desenvolvendo, apenas, algumas ações pontuais.

Contudo a análise acerca da relação entre o problema da evasão de estudantes no IF Sertão - PE *Campus Ouricuri* e a qualificação do corpo docente merece maior aprofundamento, considerando que a maioria possui formação em bacharelado ou tecnólogo, um fator que se apresenta como relevante entre as múltiplas causas dessa problemática. Para isso, uma demanda inicial seria analisar o contexto do fenômeno da evasão a partir das dificuldades de mediação pedagógica vivenciadas pelos docentes em sala de aula. Mas também dialogar e interpretar as percepções dos docentes, por meio de questionários e entrevistas, para com isso ter condições de propor ações que contribuíssem para a eficácia da formação complementar, e com mais assertividade ajudar com a diminuição nos índices de evasão escolar do IF Sertão PE Campus Ouricuri.

Entre os aportes teóricos, destacamos as contribuições de Pimenta (2011, p. 210) quando enfatiza que “Saber didática é, pois, ter desenvolvido uma teoria prática, uma inteligência pedagógica, saberes que permitem agir em situação”. As atividades pedagógicas organizadas pelos professores para promover o contato do aluno com o conhecimento produz situações de aprendizagem que podem contribuir para tornar a escola um espaço mais significativo, criativo, que dialoga com interesses e necessidades dos alunos. Nesse sentido, o fazer docente pode contribuir para a melhoria das condições de aprendizagem, até mesmo para despertá-la, promovendo a formação para autonomia e emancipação do aluno.

Essa compreensão está, de algum modo, presente entre os sujeitos da pesquisa que não tiveram oportunidade de formação inicial em um curso de

licenciatura, quando sentem falta de "saberes da docência", quando fazem esforço para identificar os "não-saberes" e para aprofundar a própria formação. O exercício da docência, com o passar do tempo, transforma o professor, por meio da imersão no ambiente escolar, do contato direto e cotidiano com o fazer, da capacidade mais ou menos desenvolvida de fazer reflexão teoricamente fundamentada sobre o que pratica, dentro de condições objetivas de trabalho docente (TARDIF, 2014).

Outro destaque nesse percurso de delimitação de aporte teórico, tem a ver, justamente, com as condições objetivas produzidas pelo mundo contemporâneo, com a presença das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). As transformações observadas nesse campo revelam, ao mesmo tempo, avanços técnicos e dilemas éticos, com variações relacionadas ao acesso à conexão e dispositivos, interesses e usos sociais, sentidos e significados atribuídos pelos sujeitos sociais nas diferentes etapas da existência e no processo de escolarização. É comum que alunos mais jovens acompanhem intensamente essas mudanças, mas há mais incertezas do que certezas embasando as decisões sobre como as TIC já estão/podem ser inseridas no contexto formativo. Nesse caso, vale ir além da noção das TIC como recurso didático, para refletir sobre o papel estruturante das tecnologias frente a novos modos de agir, ser e aprender (PRETTO, 2016).

Essas premissas alimentaram indagações que deram origem ao estudo, a saber: De que forma é possível trabalhar a formação pedagógica com os docentes do IF Sertão – PE Campus Ouricuri? Como motivá-los a participar desses momentos formativos? Será que uma formação pedagógica ofertada a partir dos anseios desses professores não licenciados, vai contribuir para diminuição dos índices de evasão na Instituição? Como potencializar a presença das TIC no processo formativo dos professores?

A partir das inquietações iniciais é que o presente Projeto de Intervenção teve condições de delimitar seu objeto de estudo e intervenção, dada a necessidade de aprofundar a compreensão a respeito das possíveis correlações entre a evasão de estudantes e a prática pedagógica dos docentes não licenciados no Campus Ouricuri do IF Sertão–PE, visando propor ações que alterem a realidade vivenciada, em especial, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação pedagógica complementar dos docentes, com o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no contexto formativo. Mais especificamente, a pesquisa buscou situar o problema da evasão de estudantes na trajetória do Campus, considerado

como parte de um sistema maior de educação profissional; discutir o problema da formação, dos saberes e “não saberes” dos professores não licenciados que atuam no Campus, trazendo as relações a situação mais ampla da formação de professores; contribuir com a reflexão sobre um projeto de formação continuada dos docentes, com uso das TIC.

Assim é que o presente texto apresenta uma análise acerca da correlação entre o problema da evasão de estudantes no Campus Ouricuri do IF Sertão-PE e a qualificação do corpo docente, ainda que essa não seja um único fator causal para o fenômeno. O fato de a maioria possuir dos professores possuir formação de bacharel ou tecnólogo vem sendo ressaltado pelos docentes com uma condição precária e desfavorável para sua atuação docente, constituindo-se em um fator relevante, entre as múltiplas causas da problemática da evasão do estudante, somado-se a outras causas e agravando o problema da construção de vínculos com a instituições e melhor relação com o conhecimento e autonomia da aprendizagem dos alunos. O principal interesse desse trabalho foi situar a análise do fenômeno da evasão a partir das dificuldades de mediação pedagógica vivenciadas pelos docentes em sala de aula, interpretando as respostas dos docentes, obtidas por meio de questionários e entrevistas, reunindo subsídios para propor um conjunto de ações que contribuam para a eficácia da formação complementar, na expectativa de favorecer a diminuição dos índices de evasão escolar no Instituto por esse caminho, sem desprezar outros fatores internos e externos que influenciam o fenômeno, mas que, ao mesmo tempo, estão fora do alcance dos próprios docentes e, por vezes, da própria instituição.

Amparado pela intenção investigativa, foi essencial o entendimento acerca dos saberes e dos “não-saberes”, das expectativas dos professores não licenciados do Campus Ouricuri do IF Sertão-PE em relação à formação complementar e/ou continuada com o uso das TIC. Esse parece ser um caminho para pensar, propor e desenvolver mecanismos e estratégias a fim de que, a prática pedagógica desses professores seja ainda mais qualificada e possam influenciar positivamente para elevar os índices de permanência e êxito dos alunos nos cursos. O Projeto também considerou importante ter clareza do perfil docente do Campus no tocante a formação inicial e continuada, levantando as dificuldades encontradas pelos professores no que se refere a problemática da evasão do Campus, bem como os problemas relacionados à mediação didática. Esse percurso foi a base para a

proposta de uma formação pedagógica complementar, a partir das contribuições estabelecidas pelos professores não licenciados, tomando como base os saberes e os "não-saberes" que os mesmos acham necessários a sua formação. Assim é que o Projeto de Intervenção espera contribuir para melhoria da qualificação pedagógica dos docentes, utilizando as potencialidade das TIC usadas contemporaneamente nessa formação, colocando como horizonte a diminuição dos índices de evasão escolar a partir da formação complementar e continuada para docentes do Campus Ouricuri do IF Sertão-PE.

O primeiro capítulo desse trabalho, após esta breve introdução, discute o histórico da formação profissional e tecnológica. Trata desde a criação das escolas de Aprendizes Artífices, onde a formação focava somente na preparação da mão de obra para o mercado de trabalho, até os dias atuais com a criação dos IFs, que preceitua a formação dos sujeitos com foco também humanístico. O intuito é constituir um lastro para a análise, considerando as peculiaridades do campo da pesquisa e intervenção, o Campus Ouricuri do IF Sertão-PE.

O segundo capítulo versa sobre a formação inicial e continuada de professores em contextos diversos. Do Brasil à América Latina, perpassando pela formação local nos Institutos Federais, trazendo os principais teóricos que tratam da temática. A potencialidade da presença das TIC no contexto formativo é, também, assunto tratado nesse capítulo. É nessa parte, ainda, que são tecidos argumentos, do ponto de vista teórico, acerca da relação entre a problemática da evasão escolar e a mediação pedagógica na Educação Profissional.

No terceiro capítulo é feito uma abordagem sobre o acesso a permanência e o êxito no Campus Ouricuri do IF Sertão-PE, relacionado à questão da prática pedagógica dos docentes não licenciados. Nesse ponto, discute-se a relação entre a problemática da evasão escolar e a mediação pedagógica na perspectiva da experiência da instituição.

O quarto capítulo explica como foi feita a pesquisa, com detalhes sobre a aplicação de questionários e realização de entrevistas com os docentes do Instituto. Foram 28 (vinte e oito) que têm formação em bacharelado e 06 (seis) formados como tecnólogos. Os referidos profissionais ministram aulas nas modalidades de ensino: médio integrado, subsequente, PROEJA e no ensino superior, sendo todos são professores efetivos do Instituto. Exprime como se dá os aspectos metodológicos da pesquisa por meio da análise e interpretação dos dados, utilizando

os instrumentos: questionários e entrevistas semi-estruturadas, através do olhar dos professores não licenciados, acerca da formação pedagógica, dos saberes docentes e da evasão escolar no Campus Ouricuri do IF Sertão-PE.

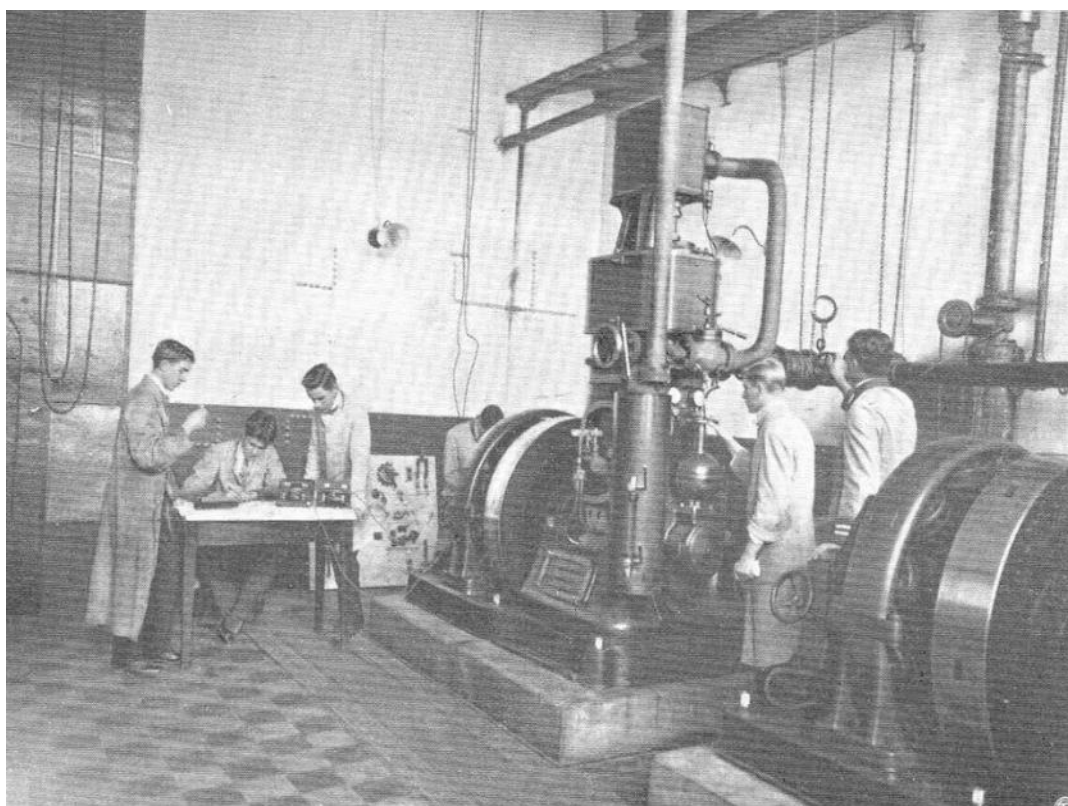
O quinto e último capítulo trata da intervenção pedagógica com as trilhas de formação docente, a partir dos achados da pesquisa. Além disso, visando o debate acerca do Projeto de Intervenção, explicita os princípios norteadores da formação e das possíveis inovações que podem ser incorporadas pela Instituição. Não são proposições fechadas em si mesmas, senão contribuições para a reflexão sobre a necessidade de uma nova cultura de formação continuada dos docentes.

Nas considerações finais foi feito o esforço de "costurar", de forma clara e argumentativa, as principais premissas e resultados do trabalho. Nessa parte, o texto integra as principais contribuições teóricas aos aspectos mais relevantes da metodologia e dos resultados obtidos no campo, explicitando a direção escolhida para as ações interventivas, isso sem negligenciar a menção às dificuldades encontradas. Desse modo, essa parte em especial, sem excluir o trabalho como um todo, oferece um texto aberto, na expectativa de encontrar leitores críticos e de iniciar o diálogo com os pares, dinâmica entendida como oportunidade de aperfeiçoamento do trabalho e, conseqüentemente, maior assertividade da ação de formação continuada dos docentes com uso das TIC para enfrentar o problema da evasão escolar no Campus Ouricuri do IF Sertão-PE.

CAPÍTULO I – HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

O presente capítulo trata da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) trazendo uma abordagem histórica. Considerou-se desde o período em que a formação da mão de obra para o trabalho era realizada de modo disperso, as inúmeras transformações em sua organização estrutural, até a construção da legislação que instituí a EPT como campo delimitado. Também compreende a reflexão sobre as escolas de Aprendizes Artífices, onde a formação focava somente na formação de mão de obra para o mercado de trabalho, até os dias atuais com os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), que além de preparar os sujeitos para o mercado de trabalho tem a formação seguindo o princípio humanístico. Por fim, é feita uma análise da EPT no Brasil.

Figura 1 - O surgimento das escolas técnicas no Brasil



Fonte: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec)

1.1 A FORMAÇÃO DA MÃO DE OBRA PARA O TRABALHO ANTES DA CRIAÇÃO DA EPT

No Brasil, pode-se afirmar que a formação da mão de obra se deu antes mesmo da criação de um sistema formal de ensino, considerando que os primeiros trabalhadores foram os índios e os escravos, e que na época a formação de aprendizes artífices era destinada para as camadas mais baixas da população. O advento do ouro, no início do século XVIII, no estado de Minas Gerais, criou a necessidade de um ensino mais especializado em razão da construção das casas de fundição e da casa da moeda. Nesse sentido, os filhos dos homens brancos era os que tinham a prerrogativa de participar dessa qualificação, ficando dessa forma os índios e os escravos impossibilitados de participar dessa especialização, por mais que demonstrassem habilidades e competências suficientes.

Em 1785 o desenvolvimento tecnológico do Brasil ficou paralisado em decorrência da proibição da existência de fábricas. Isso aconteceu devido os portugueses acharem que “O Brasil é o país mais fértil do mundo em frutos e produção da terra”, (FONSECA, 1961).

No ano de 1800 a EPT no Brasil passou por algumas mudanças e experiências, foi o momento em que as crianças e os jovens foram encaminhados para casas onde, além do ensino primário, aprendiam diversas outras atividades como: ofícios de tipografia, encadernação, alfaiataria, tornearia, carpintaria, sapataria, entre outros.

Percebe-se que nesse período a EPT, até certo ponto, começou a passar por algumas mudanças, uma vez que dava a possibilidade dos aprendizes além, de adquirir uma formação básica terem um viés de ampliação de sua qualificação por meio da aprendizagem de outras atividades o que os levaria a se qualificar para atuar em outros segmentos profissionais.

Em 1808 a família real portuguesa chega ao Brasil, momento em que é revogado o alvará de 1785 que proibia a existência de fábricas. D. João VI, rei de Portugal, institui o colégio das fábricas sendo a primeira Instituição normatizada pelo poder público cujo objetivo principal era atender as demandas educacionais dos artistas e aprendizes oriundos de Portugal.

Em 1889 é chegado o fim do período imperial no Brasil, momento em que completava um ano da abolição da escravatura. Nessa época, o número de fábricas

em funcionamento era de 636 estabelecimentos, comportando um total de 54 mil trabalhadores para atendimento de uma população que correspondia a 14 milhões de habitantes. A economia era mais acentuada no contexto da agricultura sendo o potencial maior nas exportações, com predominância de relações de trabalho rurais pré-capitalistas.

De acordo com documento (BRASIL, 2009), historicamente, em nível de qualificação técnica, o Brasil sempre foi extremamente precário, muitas vezes o país tinha que recorrer a profissionais do exterior para atender a demandas específicas de alguns casos. Os governantes foram aos poucos percebendo que eram necessários investimentos mais consistentes na formação técnica dos sujeitos, e nesse sentido, o então presidente da época Afonso Pena, já sinaliza que a ampliação da educação técnica profissional poderia contribuir para o desenvolvimento das indústrias e da qualidade dos serviços e produtos produzidos e, sobretudo, de uma qualificação eficaz dos estudantes.

1.2 INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

No ano de 1909, há aproximadamente 109 anos, foi instituída a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica no Brasil:

Em cada uma das capitais dos Estados da Republica o Governo Federal manterá, por intermedio do Ministerio da Agricultura, Industria e Commercio uma Escola de Aprendizes Artifices, destinada ao ensino profissional primario e gratuito (BRASIL, 1909).

A rede EPT nessa época tinha como principal filosofia preparar os sujeitos para atuarem como artesão ou operário e sua especialidade fim consistia em fazer com que os profissionais tivessem o perfil para se formar em qualquer arte mecânica como, por exemplo: ser produtor de artefatos para casa ou festas. Mesmo após a Institucionalização da Rede, as demandas que chegavam à Instituição eram totalmente voltadas para atender o público da classe baixa, pois os pais da classe média/alta não tinham interesse em colocar seus filhos para adquirir formação técnica profissional, uma vez que se tinha a concepção de que o ensino profissional preparava os sujeitos apenas para “apertar parafusos”. Tal condição reforçava as desigualdades sociais visto que a Rede profissional só era procurada pelas classes

sociais mais vulneráveis e isso, até certo ponto difundia o preconceito e a discriminação por parte das classes mais favorecidas.

De acordo com (BRASIL, 2009), em 1927 o Congresso Nacional Brasileiro sancionou o projeto de Fidelis Reis na qual previa o oferecimento obrigatório do ensino profissional do país. Nessa época, em razão do crescimento do país, e da necessidade de mão de obra técnica qualificada, os governantes já tinha a concepção de que era necessário ampliar a oferta de cursos técnicos profissionalizantes por todos os estados da federação visto que tais demandas das empresas só seriam atendidas mediante a consolidação de uma qualificação permanente dos jovens brasileiros.

Só a partir do ano 1930 foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública e nesse sentido, o ensino profissional técnico que até então era ligado ao Ministério da Agricultura passou a ser administrado pelo Ministério da Educação e Saúde Pública cujo objetivo era supervisionar as escolas de aprendizes artífices. No início da criação do ensino profissional técnico, os aprendizes artífices adquiriam conhecimentos e habilidades apenas para desenvolver suas atividades voltadas para o campo da agricultura. A partir do ano de 1934 com o crescimento das indústrias no Brasil o Ministério da Educação e Saúde Pública expandiu a quantidades de escolas industriais no país e aumentou as especializações nas escolas existentes.

A constituição brasileira de 1937 foi a primeira a tratar de forma específica do ensino técnico, profissional e industrial, instituindo em seu artigo 129 que:

A infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais (BRASIL, 1937).

Com a instituição da constituição brasileira de 1937, percebe-se que a legislação passou a tratar com mais legitimidade o sistema de organização do ensino profissional no Brasil, atribuindo as responsabilidades para as três esferas de governo, assim, como para as instituições privadas, indústrias e sindicatos.

Com o passar do tempo, se observava que o ensino profissional no Brasil vinha passando por diversas transformações principalmente no formato da oferta para

formação dos sujeitos. A única coisa que continuava seguindo o mesmo princípio é que o ensino continuava sendo direcionado para as camadas mais pobres, como era antes da criação da rede federal na qual o objetivo principal era ofertar esse ensino para os escravos e as camadas mais fragilizadas da sociedade.

No mesmo ano da constituição brasileira de 1937, no dia 13 de janeiro foi assinada a lei que tratava da transformação das Escolas de Aprendizes Artífices em Liceus Profissionais, que eram destinados ao ensino profissional de diversos tipos e níveis. As escolas passaram a ter uma característica de modalidade mais voltada para o ginásio o que habilitava o sujeito a cursar um ensino superior quando finalizasse essa etapa. Em outras palavras, é como se fosse o antigo segundo grau, porém com especificidades da educação profissional (BRASIL, 2009).

Após quatro anos de transformação das Escolas de Aprendizes Artífices em Liceus Profissionais, no ano de 1941, entraram em vigor várias leis que ficaram conhecidas como a “Reforma Capanema” e nesse contexto, todo o ensino no Brasil passou por várias mudanças.

Observa-se que, nesse período, o ensino profissional eleva o seu patamar passando a ser considerado de nível médio, e, para ingresso como estudante regular nas escolas industriais as instituições passaram a cobrar exames de admissão. Ainda nessa direção, os cursos foram organizados em dois níveis: o primeiro relativo aos cursos básicos e o segundo inerente ao curso técnico industrial acompanhado de um estágio, que era desenvolvido na própria indústria. Nesse segundo ciclo, os estudos para formação do técnico industrial eram desenvolvidos por meio de uma formação mais aprofundada e habilitava os sujeitos para desempenhar suas atribuições com qualidade.

Em 1942, com o Decreto nº 4.127, que versava sobre a transformação das Escolas de Aprendizes Artífices em Escolas Industriais e Técnicas, a formação profissional passa a ser oferecida em nível equivalente ao secundário. Nesse contexto, os estudantes que finalizavam os cursos técnicos ficavam habilitados a ingressar no ensino superior desde que fosse em área relacionada ao curso técnico.

Percebe-se que nessa época já havia uma ideia semelhante ao do sistema da verticalização do ensino que prevê que o sujeito ao finalizar um curso técnico ingresse em curso de graduação com as mesmas características e natureza. Por exemplo: o aluno que faz um curso técnico na área de agropecuária seria habilitado, ao término do curso, a fazer uma graduação em engenharia agrônoma. Sendo

assim, seria possibilitado a esse sujeito ampliar, aperfeiçoar e qualificar os conhecimentos inerentes à área.

De 1956 a 1961, o governo de Juscelino Kubitschek traz em sua essência a marca da especialização no tocante à relação entre estado e economia. Nessa época a indústria automobilística surge como grande potencial para consolidação da indústria brasileira, e, nesse direcionamento, o presidente JK prevê em seu planejamento investimentos gigantescos na questão da infraestrutura chegando à casa dos 73% dos investimentos totais. Também foi o governo que pela primeira vez destinou investimentos no setor da educação na ordem de 3.4% do total de investimentos previstos. Prevvia-se com esses investimentos, que os profissionais formados contribuíssem ao máximo para elevação das metas de desenvolvimento do país.

1.3 REFORMULAÇÃO DAS ESCOLAS INDUSTRIAIS E TÉCNICAS EM ESCOLAS TÉCNICAS FEDERAIS

No ano de 1959, as escolas de ensino profissional passaram novamente por mais uma transformação passando de Escolas Industriais e Técnicas para autarquias educacionais: Escolas Técnicas Federais. Nessa perspectiva, as instituições passaram a ganhar mais autonomia didática e de gestão com possibilidade de traçar os seus Projetos Políticos Pedagógicos, o que não acontecia antes da reformulação do ensino profissional. Ainda nesse direcionamento, a rede passa a intensificar com mais profundidade a formação técnica dos sujeitos com vistas a ter uma mão de obra indispensável para atender as demandas oriundas do processo de aceleração da industrialização.

Em 1971, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira nº 5.692, que reformulou a Lei nº 4.024 de 1961, traz em sua composição a obrigatoriedade do ensino técnico profissional em todo currículo de segundo grau. Conforme o artigo 5º § 1º do referido decreto:

§ 1º Observadas as normas de cada sistema de ensino, o currículo pleno terá uma parte de educação geral e outra de formação especial, sendo organizado de modo que:

- a) no ensino de primeiro grau, a parte de educação geral seja exclusiva nas séries iniciais e predominantes nas finais;
- b) no ensino de segundo grau, predomine a parte de formação especial.

Dessa forma, um novo modelo de EPT é estabelecido no país: formar profissionais técnicos para o mercado de trabalho em regime de urgência. Nesse cenário, as Escolas Técnicas Federais aumentam significativamente o número de matrículas e passam a ofertar novos cursos técnicos.

Nesse tempo, todo o ensino em nível de 2º grau era direcionado para formação de técnicos profissionais, ou seja, o ensino era voltado para capacitar os sujeitos para ingresso no mercado de trabalho, que a cada dia necessitava de mão de obra qualificada em razão do avanço da industrialização no país.

Em 1978, Com a Lei nº 6.545, três Escolas Técnicas Federais se transformam em CEFETs e nesse contexto, o art. 2º enfatiza que:

Os Centros Federais de Educação Tecnológica têm por finalidade o oferecimento de educação tecnológica e por objetivos: I - ministrar em grau superior: a) de graduação e pós-graduação lato sensu e stricto sensu, visando à formação de profissionais e especialistas na área tecnológica; b) de licenciatura com vistas à formação de professores especializados para as disciplinas específicas do ensino técnico e tecnológico; II - ministrar cursos técnicos, em nível de 2º grau, visando à formação de técnicos, instrutores e auxiliares de nível médio; III - ministrar cursos de educação continuada visando à atualização e ao aperfeiçoamento de profissionais na área tecnológica; IV - realizar pesquisas aplicadas na área tecnológica, estimulando atividades criadoras e estendendo seus benefícios à comunidade mediante cursos e serviços. (BRASIL, 1978).

Percebe-se que com a criação da Lei nº 6.545/78, que trata da transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), aumenta consideravelmente, as responsabilidades dessas instituições uma vez que além de ofertar cursos técnicos em nível de 2º grau passa também a trabalhar com a formação em nível de Educação Superior por meio das modalidades dos cursos de Bacharelado e Tecnólogos.

A EPT, por meio dos CEFETs, traz uma nova sistemática para a formação e preparação dos sujeitos para o mundo do trabalho, visto que possibilita aos cursistas adquirirem uma formação em dois âmbitos: o do profissional técnico com formação básica em 2º grau e superior com preparação dos sujeitos para atuarem como bacharéis e tecnólogos tomando como base o princípio da formação no contexto da educação profissional.

Durante a década de 90, várias outras escolas técnicas e agrotécnicas federais se transformaram em Cefet, formando a base do sistema nacional de educação

tecnológica. No ano de 1994, passados exatos 16 anos da instituição da Lei nº 6.545/78, foi criada a “Lei nº 8.948 que versa sobre o Sistema Nacional de Educação Tecnológica”, que aos poucos vai transformando, gradativamente, as Escolas Técnicas Federais e as Escolas Agrotécnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs. Com isso, o Sistema de Educação Tecnológica passa a ter outras responsabilidades:

Art. 3º As atuais Escolas Técnicas Federais, criadas pela Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959 e pela Lei nº 8.670, de 30 de junho de 1983, ficam transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica, nos termos da Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978, alterada pela Lei nº 8.711, de 28 de setembro de 1993, e do Decreto nº 87.310, de 21 de junho de 1982. § 1º A implantação dos Centros Federais de Educação Tecnológica de que trata este artigo será efetivada gradativamente, mediante decreto específico para cada centro, obedecendo a critérios a serem estabelecidos pelo Ministério da Educação e do Desporto, ouvido o Conselho Nacional de Educação Tecnológica. § 2º A complementação do quadro de cargos e funções, quando necessária, decorrentes da transformação de Escola Técnica Federal em Centro Federal de Educação Tecnológica, será efetivada mediante lei específica. § 3º Os critérios para a transformação a que se refere o *caput* levarão em conta as instalações físicas, os laboratórios e equipamentos adequados, as condições técnico-pedagógicas e administrativas, e os recursos humanos e financeiros necessários ao funcionamento de cada centro (BRASIL, 1994).

Com a nova estruturação da Educação Profissional, os CEFETs passam a ter uma nova estrutura física e recursos humanos mais qualificados, necessários à realização dos processos formativos dos sujeitos para o mundo do trabalho. São modificados os currículos formativos, infraestrutura das escolas, contratação de professores em consonância com os perfis dos cursos seja em nível de 2º grau ou ensino superior e contratação de profissionais de diversas áreas para atender os serviços pedagógicos, administrativos e financeiros da instituição.

Nesse período, os investimentos na Educação Profissional são elevados consideravelmente, visto que a transformação de Escolas Técnicas Federais e Agrotécnicas Federais para CEFETs trouxe mudanças que demandaram, principalmente, muitos gastos com a modificação das estruturas das escolas e contratação de profissionais de diversas qualificações para cumprir os serviços essenciais ao bom funcionamento dos CEFETs.

A segunda LDB, Lei n. 9.394 sancionada em 20 de dezembro de 1996 traz em sua composição a Educação Profissional em um capítulo separado da educação básica:

Art. 39. A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia.

§ 1º Os cursos de educação profissional e tecnológica poderão ser organizados por eixos tecnológicos, possibilitando a construção de diferentes itinerários formativos, observadas as normas do respectivo sistema e nível de ensino.

§ 2º A educação profissional e tecnológica abrangerá os seguintes cursos:

I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;

II – de educação profissional técnica de nível médio;

III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação (BRASIL, 1996).

É perceptível que a nova LDB 9.394/96 trata a Educação Profissional de maneira mais abrangente busca, sobretudo, quebrar os paradigmas do preconceito e da discriminação de que esse formato de educação prepara os sujeitos apenas para mão de obra técnica. A legislação enfoca que a formação dos sujeitos se dá também com foco humanístico, pois nessa perspectiva, além de preparar os estudantes para atuar no mercado de trabalho por meio de uma formação técnica a lei prevê que os sujeitos deverão ser formados em sua plenitude com preparação para a vida.

Com a promulgação da última LDB nº 9.394/96, a Educação Profissional configura-se por meio de um novo formato, uma vez que:

dispõe sobre a Educação Profissional num capítulo separado da Educação Básica, superando enfoques de assistencialismo e de preconceito social contido nas primeiras legislações de educação profissional do país, fazendo uma intervenção social crítica e qualificada para tornar-se um mecanismo para favorecer a inclusão social e democratização dos bens sociais de uma sociedade.

Nessa perspectiva, a Educação Profissional ganha um novo status com nuance de instrumento de democratização dos bens sociais e passa a ofertar uma formação plena, com foco humanístico, preparando não apenas para o trabalho, mas, sobretudo, para vida.

Considerando que o Brasil foi avançando em diversos setores e segmentos econômicos da sociedade, urge a necessidade de expandir a EPT pelas regiões mais remotas do país e nesse contexto, surge o Decreto 2.208/1997 que

regulamentou a educação profissional e criou o Programa de Expansão da Educação Profissional–PROEP. Em razão das unidades de EPT estarem concentradas mais nas grandes metrópoles, viu-se a necessidade da criação de um programa que garantisse a expansão de unidades para as regiões de menores porte para atender as demandas locais em consonância com a missão dos CEFETs.

A modificação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFETs em 1999, ainda não tinha sido consolidadas em sua plenitude, passados 21 anos, o processo de transformação é retomado visando, sobretudo, a mudança de várias unidades espalhadas pelo país.

Das escolas de aprendizes artífices criadas em 1909 via decreto presidencial assinado por Nilo Peçanha, seguindo uma linha do tempo que atravessa 1930 até 1998 com a proibição da abertura de novas escolas federais pelo governo federal, as escolas técnicas federais sofriam de uma crise de identidade no que se refere ao currículo: nascem ofertando, apenas, formação técnica e, ao longo do tempo, num movimento de avanços e recuos, ofertando formação geral.

Em 2004, com o decreto nº 5.154/2004, inicia-se uma reorientação das políticas federais para educação profissional e tecnológica no objetivo de superar a histórica dualidade entre formação geral e formação profissionalizante.

Em 2005, altera-se a lei que vedava a expansão da rede federal e em 2008, publica-se a lei nº 11.892/2008. Nasce o novo modelo de educação profissional e tecnológica, com um arranjo que abre novas perspectivas para esse recorte por meio de uma combinação do ensino de ciências, humanidades e tecnologia.

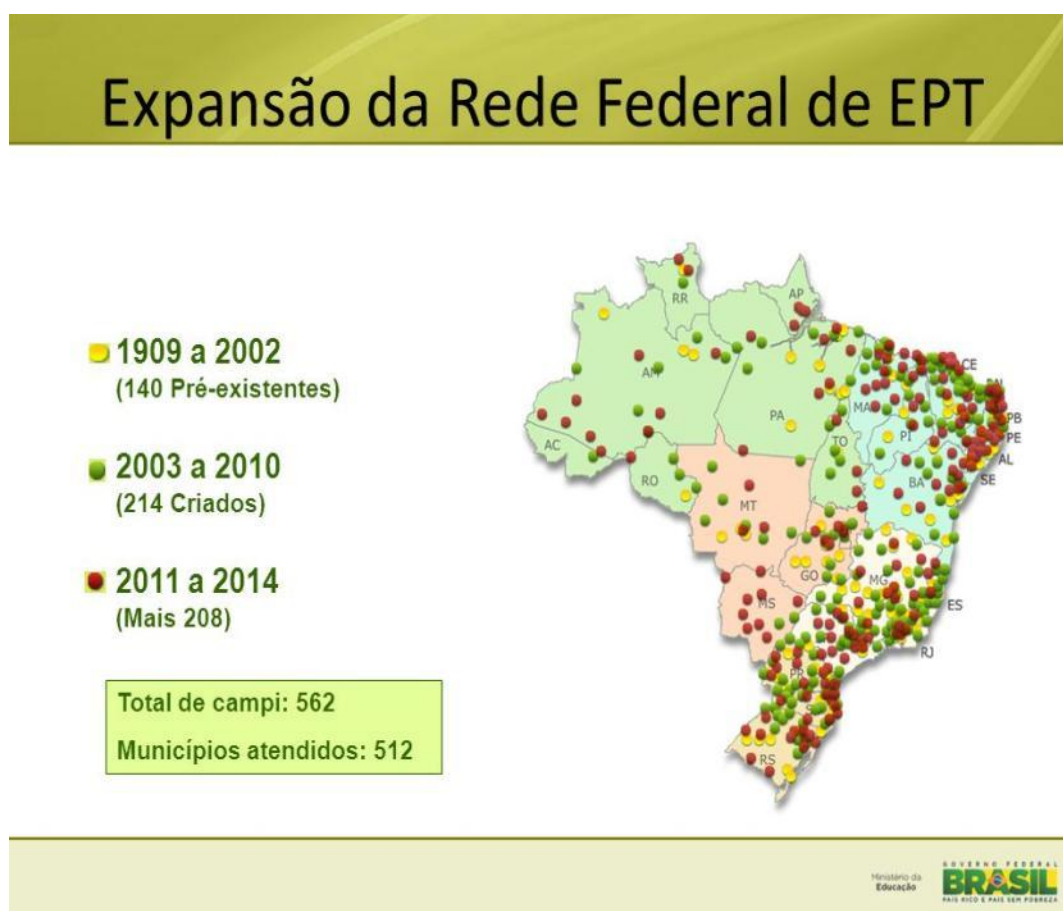
1.4 EXPANSÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL

Desde a criação da Rede de EPT que teve início no ano de 1909, até 2002, foram construídas 140 unidades de ensino Profissional no Brasil. Com o programa de expansão e com a publicação em 2005, da “Lei 11.195 depois de decorridos oito anos, acontece a primeira fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica” sendo naquele momento, construídas 64 novas unidades de ensino.

Ainda nesse mesmo ano de 2005, foi o momento em que o CEFET Paraná foi transformado em Universidade Tecnológica Federal do Paraná passando a ser a

primeira universidade especializada nessa modalidade de ensino no País. A universidade oferta cursos técnicos de nível médio e ensino superior oferecendo diversos cursos: Bacharelados, Licenciaturas e Tecnológicos, além de oferecer cursos de pós-graduação stricto sensu de Mestrados e Doutorados em diferentes áreas do conhecimento, motivo que configura-se como uma das causas dessa transformação. O mapa a seguir, trata da expansão da Rede de EPT no Brasil.

Figura 2 - Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica



Fonte: Ministério da Educação

No mapa acima, percebe-se que no interstício de quase de cem anos, mais precisamente, do ano de 1909 a 2002, noventa e cinco anos da criação Rede Federal de EPT no Brasil, foram construídas apenas, cento e quarenta unidades de ensino.

Entre o período de 2003 a 2010, na gestão do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, esse patamar foi elevado de cento e quarenta unidades, para trezentos e cinquenta e quatro, o que corresponde à construção de duzentos e catorze novas unidades de ensino profissional e tecnológico espalhadas pelo país,

nesse período já estava incluso a segunda fase do Plano de Expansão da Rede Federal que, dentre outros pontos, previa a construção de mais cento e cinquenta novas unidades contabilizando as trezentos e cinquenta e quatro unidades até o ano de 2010.

Com essa expansão, todas as regiões do Brasil seriam cobertas pela Rede Federal de Ensino o que, efetivamente, atenderia as demandas da sociedade local. Em oito anos do governo Lula, foram construídas mais que o dobro do número de escolas que passaram quase um século para serem construídas. Isso significa que a EPT no Brasil foi alavancada e passou a ser vista como grande potencial de transformação social e econômica da sociedade brasileira.

Nesse contexto, alguns pontos precisam de reflexão quando se trata da questão da expansão da Rede Federal de EPT no Brasil: A expansão possibilitou a formação de mais profissionais qualificados para o mundo do trabalho; abriu as portas para ingresso dos sujeitos nos cursos superiores; aumentou significativamente a geração de emprego e renda, principalmente para as camadas menos favorecidas; esses são apenas alguns pontos no universo de vários que são positivos com a expansão da rede.

Outro ponto pertinente são as ações que as unidades da EPT desenvolvem como forma de oportunizar, aos sujeitos, a possibilidade de conhecerem novas realidades culturais e sociais, é o intercâmbio internacional: uma parceria extremamente importante, visto que os países do MERCOSUL dos continentes Europeus e da África têm boas referências sobre a Educação Profissional e Tecnológica do Brasil, além de possibilitar um enriquecimento no currículo dos alunos, permitindo agregar experiências exitosas para o mundo do trabalho, contribui para formação plena do sujeito, uma vez que o contato com outras realidades culturais faz com que os discentes ampliem os seus conhecimentos e desenvolvam habilidades e competências de modo mais consolidado.

O ponto negativo que é necessário ser destacado com a expansão da rede é que, em alguns casos, a expansão aconteceu de maneira desorganizada com relação aos aspectos estruturais, organizacionais e de material humano. Nesse direcionamento, afirma-se que a ampliação da rede foi extremamente relevante para avanço da EP no país, contudo percebe falhas de implementação. Sendo imperativo ajustes de ordem técnica e financeira para que a educação seja ofertada com padrões excelentes de qualidade, necessários à formação plena dos sujeitos.

Considerando que o Brasil sempre foi um país que teve um elevado índice de distorção na questão da idade e série, e tendo em vistas que muitos sujeitos abandonaram a escola para trabalhar enquanto jovens, no ano de 2006, foi instituído o “Decreto nº 5.840 no âmbito da esfera federal que versava sobre o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos – PROEJA”, com o ensino fundamental, médio e educação indígena.

Os sujeitos que estão inseridos nesse contexto do PROEJA tem a oportunidade de fazer um curso técnico e saírem com uma profissão, habilitados para ingresso no mundo do trabalho. O público do PROEJA tem características bastante peculiares uma vez que a realidade de vida desses estudantes é bem parecida, em sua maioria os discentes dessa modalidade já constituíram família, e nesse sentido, necessitam trabalhar para prover as despesas da casa.

Essa modalidade do PROEJA requer um tratamento diferenciado visto que o ritmo de aprendizagem desse público difere dos alunos das outras modalidades. Daí a importância de os docentes, que ministram aulas pra esse público, conhecerem a realidade econômica, social e cultural desses estudantes e buscarem otimizar os métodos pedagógicos para assim, ofertar um ensino de excelência aos estudantes.

1.5 A ORIGEM DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO SERTÃO PERNAMBUCANO

A Educação Profissional no Sertão Pernambucano teve início no ano de 1983, com o Campus avançado da Escola Técnica Federal de Pernambuco (ETFPE), em um espaço disponibilizado pela Escola Estadual Otacílio Nunes, na cidade de Petrolina – PE. Decorridos cinco anos, foi transformada em Escola Agrotécnica Federal Dom Avelar Brandão Vilela, por meio do Decreto nº 96.598, de 25 de agosto de 1988, que tinha como objetivo ofertar o antigo ensino de 2º grau profissionalizante tornando-se nessa época uma autarquia federal.

No ano de 1989, foi criada a Unidade Descentralizada da ETFPE (Uned-Petrolina). Em 1999, outro decreto publicado no dia 26 de novembro do referido ano, transformou a Escola Agrotécnica Federal Dom Avelar Brandão Vilela, em Centro Federal de Educação Tecnológica de Petrolina (Cefet Petrolina).

Em 2001 o Cefet – Petrolina passa a ter uma nova configuração:

Com o Decreto nº 4.019, de 19 de novembro de 2001, a Unidade Descentralizada de Ensino de Petrolina (Uned), do Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco (Cefet-PE) foi transferida para o Cefet-Petrolina. Assim, este passou a abranger duas unidades: uma localizada na área rural de Petrolina, chamada Unidade Agrícola (antiga Escola Agrotécnica), e outra na área urbana, chamada Unidade Industrial (antiga Unidade Descentralizada) (BRASIL, 2001).

Considerando que o município de Ouricuri-PE é uma cidade estrategicamente localizada, situada no centro do Sertão do Araripe e bem próxima das cidades circunvizinhas, no ano de 2007, na gestão do então prefeito da época o Sr. Francisco Muniz Coelho, realizou-se uma reunião com representantes do CEFET-Petrolina para tratar sobre a implantação de uma unidade do CEFET na cidade de Ouricuri. Nessa época, o governo federal estava com o chamado Programa de Expansão 2 da Rede Federal de EPT no Brasil a pleno vapor.

Após reunião com prefeitos dos dez municípios que compõem a região do Sertão do Araripe, ficou definido que seria construído um campus na cidade de Ouricuri, e em contrapartida os municípios fariam uma parceria com o CEFET, disponibilizando transporte escolar, acesso, iluminação e pavimentação para os estudantes chegarem com condições mínimas de qualidade a Instituição.

Figura 3 - Fachada do IF Sertão – PE Campus Ouricuri



Fonte: Fotografia Lídio Parente

Para criação dos cursos no IF Sertão – PE Campus Ouricuri, foi realizada uma consulta pública à sociedade e nesse período ficou definido que, a princípio, seriam ofertados os seguintes cursos: Técnico em Edificações, Informática, Agropecuária e Agroindústria. Em nível de educação superior seria ofertado o curso, Licenciatura em Química. O campus foi inaugurado em agosto de 2010, iniciando com três turmas: sendo um curso Técnico em Edificações, Agropecuária e uma turma do curso superior em Licenciatura em Química.

Figura 4 - Frente do IF Sertão – PE Campus Ouricuri



Fonte: Fotógrafo Lídio Parente

Em 2008, a Rede de EPT do Brasil passa por mais uma grande transformação, nesse ano os Centros Federais de Educação Tecnológica após trinta anos de sua reformulação são transformados em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, por meio da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 que versa sobre a Instituição da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.

A criação dos Institutos Federais traz em sua base, um modelo de EPT bastante inovador sem similaridade em nenhum dos outros países do mundo. A proposta pedagógica traz em sua essência a questão da verticalização do ensino da educação básica à educação superior. Esse é um dos fundamentos principais dos Institutos Federais, uma vez que permite aos sujeitos fazerem um curso técnico e darem continuidade aos estudos até o nível de Doutorado dentro da mesma Instituição.

A missão central dos Institutos Federais é fazer com que as regiões se desenvolvam levando-se em consideração as peculiaridades locais. Nesse entendimento, Pacheco (2011, p. 14) afirma que:

A estrutura multicampi e a clara definição do território de abrangência das ações dos Institutos Federais afirma, na missão dessas instituições, o compromisso de intervenção em suas respectivas regiões, identificando problemas e criando soluções técnicas e tecnológicas para o desenvolvimento sustentável com inclusão social. Na busca de sintonia com as potencialidades de desenvolvimento regional, os cursos nas novas unidades deverão ser definidos por meio de audiências públicas e da escuta às representações da sociedade.

Percebe-se nesse contexto, que os Institutos Federais vêm agregar valores pertinentes às questões particulares de cada local sempre buscando atuar de forma que suas ações possam intervir positivamente na mudança econômica e social da região. Outro ponto bastante relevante é a questão da definição dos cursos, uma vez que estes são escolhidos com base na realização de audiências públicas por meio da escuta das representações da sociedade. Manifestação democrática que permite serem os anseios sociais atendidos com base no potencial da realidade de cada localidade.

A concepção de EPT dos Institutos Federais se norteia por meio do viés do ensino, pesquisa, extensão e inovação, nesse contexto os IFs têm similaridade com as concepções e diretrizes das universidades. Esse modelo requer que os docentes transitem por todos os níveis de ensino - ensino médio integrado, subsequente, PROEJA, superior e na EAD, gerando a exigência de que os docentes se tornem professores de carreira EBTT, bem como de permanente formação continuada, considerada como formação no trabalho e pelo trabalho.

Nessa perspectiva, o cotidiano escolar define-se como campo e objeto de investigação e atuação profissional do educador, que deve ser um pesquisador em ação. Em defesa dessa concepção de formação de professores, encontramos muitos teóricos da educação contemporânea. Defendendo a ideia de que os professores precisam assumir-se enquanto produtores de sua formação, argumentam que essa formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas (NÓVOA, 1992, p. 28). Na mesma direção, Donald Schön (1992) propõe que o professor pesquise sobre a sua própria prática, desenvolvendo-a de forma reflexiva. O que nos leva a refletir sobre a natureza e desafios para essa formação, conforme disposto no capítulo a seguir.

CAPÍTULO II – A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL E NA AMÉRICA LATINA

O presente capítulo versa sobre a formação inicial e continuada de professores no âmbito da América Latina e do Brasil e traz à luz da formação, os elementos condicionantes que refletem acerca da formação enveredando pelo perfil docente no IF Sertão – PE, da correlação entre formação docente e evasão escolar nesse espaço, e do potencial uso das Tecnologias da Informação e Comunicação no contexto formativo.

2.1 OS REFLEXOS DA FORMAÇÃO DOCENTE NA AMÉRICA LATINA

A formação docente na América Latina sempre foi bastante deficitária. Os números falam por si só, uma vez que a má formação de professores reflete negativamente no processo de ensino e aprendizagem. É evidente que esses problemas não estão interligados apenas à questões da má formação docente, mas, de certa forma, é um dos principais parâmetros que eleva as situações de insucesso escolar, considerando que a formação inicial e/ou continuada de qualidade é imprescindível para o sucesso educacional dos estudantes no contexto escolar.

Nessa perspectiva, (GATTI *et al.*, 2015, p. 38) afirma que:

As formas tradicionais de ensinar já não servem porque a sociedade e os estudantes se modificaram. Os lugares para aprender, os sistemas de acesso à informação, as possibilidades de intercâmbio e de comunicação foram ampliados; entretanto, os objetivos educacionais, a forma de organizar o ensino e as condições dos professores são mantidos praticamente inalterados.

Na contemporaneidade a sociedade de modo em geral tem modificado seus costumes, hábitos e formas de vida. Com a evolução das tecnologias, os sujeitos modificaram quase que em sua totalidade as suas formas de comunicação e interação, conseqüentemente, essas mudanças fizeram com que os sujeitos passassem a estudar de maneira mais inovadora explorando o que há de melhor na internet. A instituição escolar e a metodologia empregada pelos docentes é que continuam, na maioria dos casos, com modelos educacionais de trinta anos atrás: por exemplo, muitas escolas ainda não adequaram suas estruturas físicas às

Tecnologias da Informação e Comunicação e nem os professores ainda foram preparados para atuar com tais tecnologias.

É comum ainda, vermos professores que não têm habilidades com as TICs, e isso é normal em virtude desses profissionais não terem sido preparados para lidar com essas ferramentas. Primeiramente, os cursos de formação de professores ainda são muito tímidos quando se trata da questão da oferta das TICs na matriz curricular da formação de professores, em segundo lugar, os cursos de formação continuada são insuficientes, pouquíssimas instituições oferecem cursos das TICs para preparação dos docentes, em alguns casos alguns sujeitos tomam a iniciativa por conta própria, para adquirir competências e habilidades nessa área.

O que de fato acontece muito nas instituições escolares, são alunos que tem um alto domínio sobre as TICs e, na maioria das vezes, os professores não têm habilidades suficientes para explorar esses potenciais que os estudantes trazem do seu meio. Mais adiante será tratado das TICs de forma mais aprofundada.

A profissão de professor, ao longo de muitos anos, sempre foi bastante desvalorizada, isso se dava em decorrência das condições salariais serem bastante precárias e as condições de trabalho e formação docente não atenderem aos requisitos mínimos de dignidade para o ofício da profissão. Houve um tempo em que a maioria das pessoas que exerciam a profissão de docente era do sexo feminino, isso acontecia em virtude dos paradigmas sociais de que a profissão docente era mais apropriada para as mulheres, devido a crença de que elas tinham mais traquejo, bem como abertura para dedicar toda sua vida ao exercício do magistério.

Existia e ainda tem-se a concepção de que a profissão de professor é para as classes sociais menos desprovidas economicamente, em função da profissão ainda ser bastante desvalorizada se comparada a outras profissões com mesmo grau de instrução. (GATTI *et al.*, 2015, p. 43):

Para melhorar o desempenho docente, é necessário também pensar em políticas relacionadas aos mecanismos de recrutamento, a fim de diversificar o ingresso de aspirantes à profissão docente e reverter a tendência de que somente indivíduos de baixo nível cultural e econômico e, na maioria, mulheres, candidatem-se à carreira.

É pertinente fazer uma analogia entre as diferenças salariais praticadas pelos municípios, estados e união. Por exemplo, é perceptível que os estados e

municípios, atualmente, obedecem à lei do piso salarial do magistério, que, por sinal, importa num valor muito baixo se comparada a relevância da profissão. Um ou outro estado ou município, em alguns, casos paga outras gratificações além do salário, mais isso é a minoria. De um modo em geral, essas duas esferas pagam muito mal aos seus quadros de professores. Indo para esfera federal, essa realidade muda consideravelmente, atraindo, assim, professores em nível de mestrado e doutorado.

Os governantes do Brasil e de alguns países da América Latina por muitos anos deixaram de fazer investimentos mais consistentes na educação, isso fez com que muitos países aumentassem a marginalização e os índices de pessoas em situação de vulnerabilidade socioeconômica, além de colocar esses países em lugares extremamente ruins no ranking que mede a qualidade educacional.

Os desafios para realização de uma formação eficaz inovadora de professores na América Latina é uma missão extremamente complexa, se analisada do ponto de vista da formação inicial ainda temos muitos casos de indivíduos que ingressam numa faculdade para fazer um curso de licenciatura muitas vezes por falta de opção ou porque não teve preparação para cursar uma faculdade numa área que almejava. Segundo Gatti e outros (2015): “Os professores, cuja imagem social degradou-se (ao mesmo tempo em que a atividade docente foi fortemente desvalorizada), deveriam poder, com essa requalificação profissional, reivindicar um melhor estatuto e uma revalorização salarial e social”.

Nesse sentido, em alguns casos o sujeito pode ao longo do curso se identificar com a área da docência, todavia, nesse percurso formativo e ingresso na carreira pode ocorrer o desestímulo e a frustração em decorrência das adversidades encontradas no ofício da profissão, a saber, pela própria desvalorização da carreira, das condições precárias de trabalho e das lacunas que ficaram no decorrer do processo formativo, além dos não saberes docentes. De acordo com Martiny e Silva (2011, p. 579):

[...] a categoria dos não saberes, um conjunto de conhecimentos, habilidades e competências que não podem ser previstos antecipadamente, mas acabam interferindo quando os futuros professores forem ministrar as suas aulas. Circunscrevem-se muito mais à condição anseios, convicções, sentimentos e preocupações que emanam de acordo com o contexto e o ambiente da sala de aula. Destas inquietações surgem dúvidas quanto à identidade do saber-ser-professor e do seu saber fazer pedagógico.

O desrespeito por parte de alguns gestores públicos pela classe docente é notório, principalmente nas redes municipais de ensino, onde parte dos professores que ministram aulas na rede trabalha na base do apadrinhamento com remunerações inferiores aos servidores efetivos e, muitas vezes, sem qualificação adequada para lecionar determinadas disciplinas.

Isso é bastante preocupante porque os alunos recebem um ensino de péssima qualidade e conseqüentemente, a aprendizagem fica comprometida e até prejudicada. Isso faz com que a profissão docente, muitas vezes, seja tratada como um “bico”. São esses os descasos que acontecem, principalmente, nas redes municipais e estaduais de educação que fazem surgir a falta de credibilidade e valorização da profissão docente perante a sociedade.

2.2 A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA COMPLEMENTAR E CONTINUADA NO BRASIL

O Brasil, historicamente, sempre foi bastante precário no que tange à formação de professores. Vários fatores são condicionantes para a apresentação de índices tão insuficientes na formação desses profissionais: primeiramente o Brasil ainda necessita de uma oferta maior de vagas por parte das Universidades Públicas para formação de professores, em segundo lugar, é imprescindível que as Universidades Públicas estreitem os laços com as escolas em que os futuros professores realizam os estágios, no sentido de ter uma parceria mais efetiva nos processos formativos dos alunos-professores. Nesse direcionamento, Tardif (2014, p. 288) pontua que “A formação inicial visa a habituar os alunos – os futuros professores – à prática profissional dos professores de profissão e a fazer deles práticos reflexivos”. Para Gatti *et al.* (2015, p. 231):

Assumimos um pressuposto: que os professores, para serem profissionais e não repentistas, ensaístas ou quebra galhos, necessitam ser portadores de conhecimentos sobre o campo educacional e sobre práticas relevantes a esse campo, e mais, necessitam ter, além de sua formação científica, uma formação humanista, de tal forma que possam tornar-se professores – mestres.

Ainda segundo a autora o professor é o profissional que deve e pode dialogar de maneira efetiva com as novas gerações, com as crianças e jovens, despertando-as para os valores, os saberes e a riqueza dos conhecimentos que alimentam a nossa civilização.

Diz, ainda que o papel da escola e, por decorrência, dos professores, é ensinar educando, o que vincula seu trabalho com a constituição de valores, atitudes, comportamentos perspectivas de vida uma formação política na visão grega antiga, a formação para cidadania com exercício da liberdade na civilidade.

A formação continuada no Brasil também sempre foi bastante precária, pois, os sujeitos que finalizavam a formação inicial por meio dos cursos de licenciaturas não tinham oportunidades de continuar a se qualificar, na maioria das vezes em razão das próprias instituições públicas não ofertarem a formação continuada.

Trazendo essa realidade para o contexto da Educação Profissional é uma situação ainda pior, uma vez que sempre se teve aquela ideia de que o ensino profissional era apenas para formar mão de obra para o mercado de trabalho. Para Perrenoud (2002, p. 12) “Não é possível formar professores sem fazer escolhas ideológicas”. E neste sentido, os professores da Educação Básica, Técnica e Tecnológica – EBTT criado pela Lei nº 11.784/2008 que dispõe sobre o Plano de Carreiras e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico raramente tem uma formação continuada no que concerne ao aperfeiçoamento e qualificação de suas práticas pedagógicas. De acordo com Moura (2008, p.18):

O perfil profissional do docente da educação profissional engloba, além das especificidades das atividades pedagógicas relativas ao processo de ensino-aprendizagem neste campo, as dimensões próprias do planejamento, organização, gestão e avaliação desta modalidade educacional nas suas íntimas relações com as esferas da educação básica e superior.

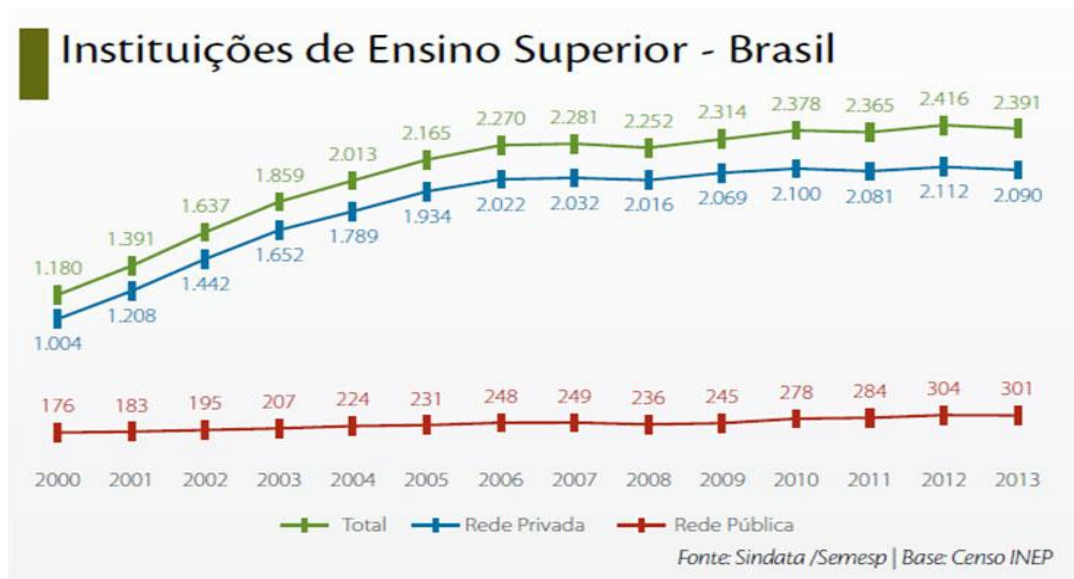
Estudos apontam que este problema começou a ser enfrentando após a implantação de programas de formação de professores instituídos nas Universidades e Institutos, a partir de 2007. Um exemplo é o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID) que, dentre outras finalidades, consiste em fazer com que os estudantes dos cursos de licenciatura tenham sejam formados com base na aproximação entre instituição de formação e campo de atuação, com uma relação mais horizontal e apoio mútuo e colaboração entre formadores e licenciandos, com uso da pesquisa no ensino. É considerado como um programa que resultou numa formação plena dos licenciandos, mas assim, como outros programas precisa ser melhorado para que a oferta do número de vagas seja

ampliada de modo que um número maior de estudantes tenham a oportunidade de participar desse processo formativo.

As Universidades Públicas além de prepararem o sujeito para atuar na profissão docente no que concerne ao ensino, também possibilita, aos estudantes, o acesso a atividades de pesquisa e extensão. O professor pesquisador, por exemplo, traz um perfil que o habilita a ter competências e habilidades para lecionar, a pesquisar e lidar com problemas oriundos do contexto escolar, além de possibilitar ao docente que o mesmo seja autor do conhecimento transmitido aos alunos. Dessa forma, Tardif afirma que:

Se a contribuição da pesquisa para formação inicial consiste em fornecer aos futuros docentes um repertório de conhecimentos constituídos a partir do estudo da própria prática dos professores, a contribuição da pesquisa para exercício da profissão e para a formação contínua dos professores dependerá de sua capacidade de atender as necessidades deles e de ajudá-los a solucionar as situações problemáticas com as quais podem deparar-se (2014, p. 292).

Nos últimos quatorze anos, compreendidos entre os períodos de 2002 a 2016, a Rede Federal de Educação aumentou consideravelmente o número de Universidades Federais e de Institutos Federais de Educação Ciência, e Tecnologia ampliando bastante o quantitativo de vagas ofertadas para formação de professores, contudo, esse número ainda é insuficiente do ponto de vista da demanda existente. Nesse contexto, a maioria dos estudantes ainda procura as faculdades particulares para cursar uma licenciatura em virtude de não existirem universidades ou institutos suficientes para atender as demandas.

Gráfico 1 - Instituições de Ensino Superior do Brasil

Fonte: Extraído do Sindata/Semesp/Base INEP

É necessário salientar que o MEC precisa rever os seus conceitos avaliativos quando se trata da questão da autorização e reconhecimento de cursos voltados para formação de professores, visto que existem muitas faculdades “fundo de quintal” que andam formando docentes sem o mínimo de qualidade e estes profissionais vão atuar como professores sem competências mínimas necessárias ao bom desempenho da função, comprometendo o processo de ensino e aprendizagem.

A formação pedagógica complementar e a continuada ainda são desenvolvidas de forma muito tímida nos Institutos Federais, pois não existe uma política permanente nesse sentido. Algumas Instituições acabam realizando essas formações de modo individual de acordo com suas peculiaridades. A própria Lei não prevê a obrigatoriedade dessa formação nos IFs. Para compreendermos melhor essa situação a legislação é bem clara quando trata da formação docente, enfatizando que a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional – LDB nº 9.394/96 pontua que a formação para educação profissional:

Far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e para as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida e, nível médio, na modalidade normal [...]. A preparação

para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em cursos de mestrado e doutorado (BRASIL, 1996, art. 62/65).

A referida Lei é bem enfática quando diz que para exercer o magistério superior é necessário prioritariamente ter formação em nível de mestrado e doutorado. Contudo, alguns pontos precisam ser analisados do ponto de vista da contribuição dessa formação para o exercício da docência. Por exemplo, os cursos de mestrado e doutorado não preparam os sujeitos para atuação enquanto docente, pois a matriz curricular desses cursos de pós-graduação stricto sensu são mais direcionadas para preparação dos sujeitos para atuação como pesquisador, o que também não deixa de ser relevante, mas no tocante às questões pedagógicas essa formação não contempla esse viés, uma vez que na maioria das matrizes curriculares desses cursos não tem nenhum componente curricular que direcione para a questão didático - pedagógica.

2.3 A FORMAÇÃO E O PERFIL DOCENTE NO IF SERTÃO – PE

Figura 5 - Professores e servidores do IF Sertão – PE



Fonte: Fotógrafo Lídio Parente

A formação pedagógica complementar é algo imprescindível para capacitação dos sujeitos ao exercício da docência. Considerando que mais de cinquenta por cento dos professores que ministram aulas nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia não são contemplados com formação pedagógica, fica explícita a necessidade de capacitá-los a fim de melhorar os seus conceitos, habilidades e competências no exercício da profissão. É evidente que os professores que lecionam nos Institutos Federais sem licenciatura ou formação pedagógica, encontram amparo legal já que a Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012, que dispõe sobre o plano de carreira e cargos do magistério do ensino básico, técnico e tecnológico é bem enfática em seu art. 10, quando trata que o ingresso dos professores na carreira dar-se-á mediante apresentação de diploma de graduação.

No entanto, percebe-se que a contratação desses profissionais sem formação pedagógica só é possível, devido à própria natureza e filosofia dos IFs serem mais voltadas para os cursos técnicos e tecnológicos. Isso faz com que a Instituição seja flexível nesse sentido, até porque seria complicado o IF abrir um concurso público para professor ministrar aula no curso de Edificações e exigir que o candidato tivesse formação em Engenharia Civil ou Arquitetura e ainda solicitar que o mesmo tivesse curso de formação pedagógica complementar. Certamente os concursos não preencheriam o número de vagas. A própria Lei expressa no parágrafo acima é bem determinante quanto à contratação destes profissionais. Nesse sentido, o que cabe a Instituição que vai receber esse professor não licenciado é a oferta de um curso de formação complementar de modo que esse docente possa ter um contato inicial com as práticas pedagógicas inerentes ao ofício da docência.

É importante destacar que a profissão docente é entendida como uma atividade em que o sujeito aprende bastante na prática, no contato com os alunos e colegas de profissão. Tardif (2014, p. 36) pontua que:

Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

À medida que os docentes trocam conhecimentos com os professores mais experientes, evoca-se o passado, tomando como base determinadas práticas exercidas pelos professores das universidades. Assim, vão adquirindo habilidades

para desenvolver o ofício da docência com mais propriedade. Sendo assim, Nóvoa (2009, p. 30) destaca que:

Ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. São estas rotinas que fazem avançar a profissão.

É relevante pontuar que existem alguns professores bacharéis ou tecnólogos que são extraordinários professores, que mesmo sem ter passado por um curso de formação pedagógica exercem suas funções com muita qualidade. Por outro lado, a maioria dos professores dessas áreas de formação não atende aos requisitos do perfil adequado para desempenhar suas atribuições com qualidade.

Os Institutos Federais têm uma particularidade quando comparado às demais instituições de ensino, trata-se da quantidade de modalidades que essa instituição tem a missão de dar de conta, diferentemente das Universidades e das escolas das redes municipais e estaduais, os IFs funcionam com as modalidades: Ensino Médio Integrado, Subsequente, Proeja, Superior e EAD.

Como já enfatizado anteriormente, os professores que ministram aulas nessas modalidades, são formados em cursos de bacharelado, tecnólogos e licenciados. Isso faz com que alguns docentes tenham a obrigação de lecionar, a depender da área, em todas as modalidades de ensino considerando que esses professores são contratados como docentes da Educação Básica, Técnica e Tecnológica. O que torna sua práxis ainda mais complexa demandando um aprimoramento da formação. Exigindo, sobretudo, uma prática investigativa e reflexiva.

O Campus possui 802 (oitocentos e dois) alunos atualmente, incluindo os dos cursos na modalidade de Educação a Distância. Foram ofertadas 280 (duzentos e oitenta) vagas no último processo seletivo para entradas no primeiro e segundo semestres de 2019, sendo distribuídas 30 (trinta) vagas para cada um dos seguintes cursos: Curso Médio Técnico Integrado em Edificações; Curso Médio Técnico Integrado em Informática; Curso Médio Técnico Integrado em Agropecuária; Curso Técnico Subsequente em Agropecuária; Curso Técnico Subsequente em Agroindústria; Curso Técnico Subsequente em Edificações; Curso Técnico

Subsequente em Informática; Curso Técnico Subsequente em Agropecuária; 2ª entrada e Curso Técnico Subsequente em Agroindústria.

O quadro a seguir apresenta o perfil dos docentes que ministram aulas no IF Sertão – PE *Campus* Ouricuri, de acordo com informações de domínio público:

Tabela 1 - Perfil dos docentes do IF Sertão – PE *Campus* Ouricuri

DADOS DOCENTES	QUANTIDADE
Quantidade de professores do quadro efetivo do IF Sertão – PE <i>Campus</i> Ouricuri	57
Professores em Regime de Dedicação Exclusiva	55
Professores em Regime de 40 horas semanais	02
Professores com formação inicial em Licenciatura	23
Professores com formação inicial em Bacharelado	28
Professores com formação inicial em Tecnólogo	06
Professores com formação inicial em Bacharelado que possuem formação pedagógica complementar	01
Professores com formação inicial em Tecnólogo que possuem formação pedagógica complementar	03

Na descrição da tabela acima, percebe-se como se dá a composição e organização do perfil dos professores que lecionam no *Campus* Ouricuri. No tocante a quantidade de professores efetivos, o *Campus* está com o número de docentes acima, se comparado com a quantidade de alunos efetivamente frequentando. De acordo com dados atualizados extraídos do Setor de Controle Acadêmico do *Campus*, o número de alunos matriculados corresponde a 802, se fizermos o coeficiente da razão do número de professores pela quantidade de estudantes, esses dados configuram-se como 13,36 alunos para cada professor, um percentual

menor do que efetivamente deve ser, considerando o que está expresso no PNE - Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que o número mínimo de alunos por professor tem que está na razão de 20 (vinte) alunos para cada professor.

Esses dados elencados acima são preocupantes, para o futuro da Instituição, uma vez que a razão entre o número de docentes e discentes não condiz com a política institucional dos Institutos Federais. Existe uma grande demanda de entrada anualmente na Instituição, tal ação é caracterizada como eficiência visto que a quantidade de vagas que são ofertadas nos processos seletivos anualmente sempre são preenchidas em todos os cursos.

Em se tratando da eficácia, eis a problemática que tem preocupado bastante a gestão e os profissionais inerentes a educação profissional do Campus Ouricuri, uma vez que o índice de alunos que ingressam na Instituição e conseguem concluir o curso com êxito não correspondem nem a 50%, fato que faz com que a relação professor/aluno seja bem abaixo do estabelecido pelas normativas institucionais.

O Campus possui 57 (cinquenta e sete) docentes efetivos dos quais 55 (cinquenta e cinco) trabalham em regime de Dedicação Exclusiva – DE e apenas dois com carga de 40 horas semanais. O Campus possui 34 (trinta e quatro) docentes que têm formação em bacharelado ou tecnológico e os demais, 23 (vinte e três), têm formação em cursos de licenciatura. A Instituição também conta com um corpo de técnicos administrativos formado por 43 (quarenta e três) profissionais com nível médio e superior em diversas áreas de atuação.

É necessário salientar que a evasão, correlacionada à formação específica dos docentes atuantes, foi revelada por estudos sobre a temática realizados anteriormente na instituição. Em 2014, a comissão de evasão do Campus Ouricuri, juntamente com as comissões locais dos demais campi, efetivou uma pesquisa sobre as possíveis causas que levavam os alunos a se evadirem da Instituição. A comissão produziu um questionário com perguntas direcionadas aos possíveis problemas que levavam a evasão, naquele momento, o fator que mais ocasionava a desistência dos estudantes nos cursos, segundo respostas dos mesmos, era a metodologia docente.

Do conjunto de fatores levantados por meio do questionário usado nessa pesquisa, o ponto que se referia à metodologia docente correspondia a aproximadamente vinte e três por cento. As comissões dos campi organizaram um

relatório, que posteriormente foi apresentado em um Workshop na cidade de Brasília pelos representantes da comissão, em encontro da rede de EPT.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano não tem uma política de formação docente para atender aos professores que adentram na profissão sem formação pedagógica ou licenciatura. O Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI trata da questão de forma muito tímida afirmando que:

O Plano de Capacitação e Qualificação dos servidores do IF SERTÃO-PE sistematiza apolítica permanente de capacitação e aperfeiçoamento de pessoal docente e técnico-administrativo. Seu objetivo principal é capacitar os servidores deste Instituto Federal por meio de projetos e programas de desenvolvimento de pessoas, atendendo não só às demandas de capacitação, mas também buscando meios para a qualificação dos servidores docentes. PDI (2014, p. 89)

Percebe-se que o IF Sertão – PE não tem uma política consolidada no tocante à formação docente, visto que ainda não elaborou normas e diretrizes que defina m atividades inerentes à formação pedagógica complementar e/ou continuada para os professores. Vale ressaltar que no PDI consta apenas um conjunto de metas para qualificação dos servidores ligados a Pró-Reitoria de Ensino, e, dentre elas, consta que o IF irá "Capacitar 90% dos servidores através de cursos de formação continuada nas diversas áreas de atuação do IF SERTÃO –PE". (PDI 2014, p. 20). No entanto, não foram definidas estratégias e ações para operacionalizar esse objetivo; não há continuidade dos processos formativos eventualmente realizados; os cursos, quando ofertados, são de curta duração; não existe uma sequência lógica que permita uma organização lógica da formação; a maioria dos docentes não são contemplados nos cursos, que incluem mais os servidores do segmento administrativo do Instituto do que os professores dos cursos.

Esse fato se dá em função dos cursos serem realizados na cidade de Petrolina/PE e de nem sempre ocorrer o pagamento de diárias e passagens, em virtude dos recursos serem limitados, prejudicando a adesão dos docentes que trabalham em outras cidades. Situações como essa, mais que justificam uma a necessidade de implantação de uma política de formação docente que possa contribuir para a otimização da prática docente dos professores do Campus Ouricuri e dos demais Campi caso a Instituição entenda conveniente.

Com base em relatos recorrentes dos professores, muitos deles ingressam na carreira por falta de oportunidade em outras profissões. Assim, tendem a ser docentes frustrados. Nesse sentido, Lapo e Bueno (2003, p. 75) afirmam que:

[...] quando o confronto da realidade vivida com a realidade idealizada não condiz com as expectativas do professor, quando as diferenças entre essas não são passíveis de serem conciliadas, impedindo as adaptações necessária se provocando frustrações e desencantos que levam à rejeição da instituição e/ou da profissão.

Assim, há professores que não se identificam com a profissão e que, em sua maioria, não se interessam em participar de formações pedagógicas, isso em decorrência de acreditarem que a sua formação é suficiente para atuação enquanto professor. É perceptível que esse perfil é formado a partir de vários problemas existentes na profissão docente, já elencados anteriormente. Observa-se ainda, nesse contexto, que o perfil dos professores não licenciados retrata um pouco desse cenário em razão de alguns deles acharem que já estão prontos e acabados em relação a sua profissão.

O fato dos professores não licenciados não terem passado por uma licenciatura, em alguns aspectos, pode deixá-los desmotivados a buscar essa qualificação continuada. Outro ponto que merece ser destacado é que muitos desses docentes aprendem a desenvolver suas atividades no dia a dia, no contato com os discentes e docentes colegas de profissão o que não deixa de ser importante visto que essas trocas são extremamente imprescindíveis para o desenvolvimento na profissão docente. Contudo, vale ressaltar que a formação complementar e/ou continuada é bastante pertinente para consolidação, reflexão, socialização e autoavaliação das ações realizadas em sala de aula. (GATTI *et al.*, 2015, p. 79) enfatiza que:

[...] durante o século XXI, passou-se a refletir sobre os aspectos éticos, relacionais, colegiais, atitudinais e emocionais dos professores, que vão além dos aspectos puramente técnicos e “objetivos” que predominaram durante quase todo o século anterior na formação permanente antiga.

Para alguns professores das áreas técnicas do IF Sertão – PE Campus Ouricuri, a condição de possuir uma formação inicial para ministrar aulas de disciplinas específicas é suficiente para atuação enquanto docente, isso está visível na pesquisa realizada por meio do Google drive e entrevista com os docentes não

licenciados da referida Instituição. Existe uma resistência por parte de alguns docentes para participar dos processos de formação continuada no Campus.

Em 2014, houve uma tentativa de organizar um curso de formação continuada para os docentes não licenciados, com atividades realizadas duas vezes por semana. No início, poucos professores tinham estímulo e participavam ativamente do curso, contudo, decorrido algum tempo, mesmo estes docentes foram perdendo a motivação e foram deixando de participar do curso. Acredita-se que o que tenha levado estes docentes a desistir tenha sido o fato de as atividades realizadas nas formações não terem sido propostas de forma inovadora e em relação direta com as expectativas e necessidades de aprendizagem dos docentes.

Tomando-se como base os resultados obtidos na investigação realizada, o fato desses professores não possuírem licenciatura tem ligação com a desmotivação para participação nos processos formativos realizados no IF Sertão – PE Campus Ouricuri por meio do Núcleo de Apoio Pedagógico – NAP. Tal premissa configura-se como uma questão que em algumas situações são tratadas por parte de alguns professores como alternativas inviáveis, pois estes pensam que o fato de não possuir formação pedagógica não os deixam menos habilitados para ministrar aulas, uma vez que estes profissionais indicam que a experiência adquirida no dia a dia é suficiente para lecionar e que não veem a formação pedagógica complementar e/ou continuada como parte relevante do processo de ensino e aprendizagem. Consideram que o mestrado ou doutorado já é suficiente para atuação enquanto docente.

O professor não licenciado que possui mestrado ou doutorado, em alguns casos, diz que não necessita de uma qualificação permanente, pois se considera um profissional extremamente qualificado com domínios técnicos de excelência, menosprezando em, algumas situações, um ponto imprescindível para a profissão docente que são os conhecimentos pedagógicos. Nesse direcionamento Oliveira e Silva (2012, p. 196) destacam que:

Os docentes de Ensino Superior e da Educação Profissional necessitam ter clareza de que seu conhecimento deve estar em constante resignificação, desenvolvendo uma postura de professor transformador que reflete sobre sua prática, questionando, pensando, criticando, buscando soluções, refazendo conceitos. Oliveira (2011) acrescenta que diante da sociedade da informação os docentes não podem oferecer aos discentes a mesma prática

pedagógica que seus professores ofereceram em sua formação. Pois, as transformações e mudanças afetam toda a comunidade, até mesmo, em especial, o meio acadêmico.

Percebe-se que, enquanto o professor estiver no exercício da docência, cabe refletir de modo permanente sobre sua prática pedagógica. Uma dos caminhos para tornar a reflexão parte da prática docente poderá ser a valorização da formação continuada, posto que os momentos formativos vivenciado entre pares podem se constituir em momento de troca de experiências e não como mais um momento de transferência de informações que não dialogam com os desafios cotidianos do professor.

2.4 A FORMAÇÃO DOCENTE E O USO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC)

A internet vem sendo apontada como uma forte aliada para os processos formativos, quando utilizada para fins da construção do conhecimento com autoria do sujeito que aprende, bem como para explorar o universo de informação disponível em rede. As condições de acesso às TIC estão entre os itens de infraestrutura considerados como básicos, sendo necessário para que o uso da rede na escola seja possível para aqueles que não terão acesso de outra forma, dadas a situação socioeconômica da maioria da população. Não se trata apenas de uma opção, mas de um mecanismo necessário para a preparação dos estudantes para a vida no mundo contemporâneo.

Entretanto, percebe-se que a realidade de acesso às TIC na educação é ainda precária na maioria das localidades. Um rápido olhar sobre as escolas mostra o quanto é limitada a disponibilização de internet com banda larga nas instituições públicas de ensino. No âmbito municipal, por exemplo, na cidade de Ouricuri – PE, as escolas que oferecem o serviço de internet se limitam a atender apenas os servidores municipais ou os estudantes que são usuários das bibliotecas públicas. Os visitantes desses espaços não têm acesso aos serviços de internet e os professores que quiserem desenvolver uma atividade que necessite fazer uso da internet em sala de aula não são atendidos com o serviço, em razão da baixa capacidade da rede.

Com realidade distinta em relação ao próprio município, o Campus Ouricuri do Instituto Federal do Sertão Pernambucano dispõe de rede sem fio com velocidade

que tem atendido às demandas locais da instituição. Tanto funcionários, quanto professores, estudantes e visitantes tem acesso livre à rede disponibilizada no Campus. Os serviços possibilitam que as atividades acadêmicas sejam desenvolvidas com o uso das TIC, pontencializando o processo de ensino e aprendizagem. Os usuários também têm a facilidade de usar a rede para a pesquisa e demais atividades acadêmicas.

O Projeto Pedagógico Institucional – PPI é um documento que tem como princípio norteador direcionar todas as atividades relacionadas às políticas de ensino, pesquisa, extensão e inovação além de tratar dos aspectos inerentes à gestão, inserção regional e a visão filosófica e técnico-metodológica do IF Sertão PE, organização didática e a visão da responsabilidade social.

Sendo assim, o Projeto Pedagógico Institucional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano *Campus Ouricuri* que, repito: norteia as atividades de ensino, pesquisa, extensão e inovação deve ser construído com a participação de professores, técnicos, estudantes, comunidade externa, associações e ONGs. Necessitando, com isso, contemplar em sua estrutura organizacional, as inovações tecnológicas, principalmente as digitais, para a partir daí, ser trabalhada uma política de formação continuada para os docentes, que permita ,aos mesmos, adquirirem competências e habilidades tecnológicas para mediar esses conhecimentos nos espaços escolares.

O acesso às TIC está previsto no PDI e do PPI do IF Sertão – PE, colocando essa questão como parte essencial para organização, competência e funcionamento da Instituição. O mesmo se repete em outros documentos importantes como documento da Organização Didática aprovada pela Resolução 31/2010 de 30 de setembro de 2010; o Regimento Geral aprovado por meio da Resolução nº 60 de 28 de dezembro de 2011 e o Estatuto do Instituto Federal aprovado através do Ato nº 1, de 7 de dezembro de 2009. Essa ênfase está relacionada a demandas de um coletivo que demanda o uso das TIC e está integrado e mobilizado para a elaboração dos marcos legais do Instituto, que atende a um processo de construção coletiva das diretrizes da instituição.

Figura 6 - Fórum de construção coletiva do Projeto Pedagógico Institucional



Fonte: Fotografia Lídio Parente

Figura 7 - Apresentação da proposta de construção coletiva do PPI



Fonte: Fotografia Lídio Parente

Nesse contexto, quando falamos em educação conectada, partimos do pressuposto de que as redes são instrumentos indispensáveis para o processo de

ensino e aprendizagem e que as instituições escolares devem incorporar as TIC em suas matrizes curriculares em todos os níveis e modalidades de ensino, alinhado ao Projeto Político Pedagógico. Visto que todas as demandas de atividades existentes na contemporaneidade, seja nas questões profissionais, particulares, acadêmicas e em todos aspectos da vida, envolvem, impreterivelmente, o uso das TICs.

Isto porque o mundo contemporâneo tem passado por inúmeras transformações e as TIC têm avançado consideravelmente em todos os âmbitos e contextos da sociedade. Os alunos, em especial os mais jovens, têm acompanhando essas mudanças, que fazem parte da realidade em que estão imersos, por vezes sem percebê-la criticamente, sendo comum que utilizem e dominem tecnologias mais avançadas do que os professores. Nas instituições escolares, a ausência do olhar crítico sobre esta realidade impedem a formulação de projetos que direcionem as práticas pedagógicas e orientem os professores a lidar com tais dispositivos em sala de aula, porque as inovações requerem atualização dos saberes desses profissionais.

Evidentemente que para efetivação de uma escola que funcione em uma perspectiva inovadora com o uso das TIC vários fatores são fundamentais. Não há possibilidade de um uso efetivo das tecnologias sem uma boa estrutura física, sem a disponibilização de dispositivos, em especial os móveis, sem acesso à internet com banda larga.

A ideia de que o presente projeto de intervenção contemple o uso das TIC na formação dos professores pressupõe, para além da formação pedagógica do docente, que eles se permitam investir em uma formação voltada para o uso das TICs. As TIC não fazem o trabalho pedagógico sozinhas, é fundamental uma apropriação criativa das TIC entre os professores para que esse uso fortaleça os processos de ensino e aprendizagem, o que requer, evidentemente, a formação continuada para professores, além da base construída na sua formação inicial, quando isso tenha sido possível por meio de um curso de licenciatura. Giroto, Poker, e Omote (2012, p. 18) explicitam que:

O uso das TIC está se disseminando atingindo gradativamente a escola e, conseqüentemente, a prática pedagógica utilizada pelos professores, nas salas de aula. Entretanto, apesar desse notório movimento, a maioria dos Cursos de Pedagogia ainda não incorporou na sua matriz curricular esse importante conteúdo. Nem os professores em serviço e nem os milhares de professores que

estão se formando para atuar na rede pública de ensino tem conhecimento aprofundado sobre o uso, na prática pedagógica, das Tecnologias de Informação e Comunicação.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano, por exemplo, tem em seu quadro de servidores professores e técnicos administrativos que são profissionais específicos da área de informática e estes poderiam participar como colaboradores das formações continuadas dos docentes contribuindo com o ensino de técnicas e métodos pedagógicos de como usar tais tecnologias em sala de aula.

Logo, é relevante destacar, que o uso das tecnologias nas atividades pedagógicas dos professores só terão efeitos positivos se a metodologia implementada também for executadas em perspectiva inovadora, isto é, se os docentes forem preparados tanto nos cursos de formação inicial quanto continuada, inerente aos mecanismos, estratégias e aprofundamento da prática pedagógica, ou, do contrário, será apenas mais um recurso didático que, quando mal utilizado, não trará resultados satisfatórios para o processo de ensino e aprendizagem.

CAPÍTULO III - ACESSO, PERMANÊNCIA E ÊXITO NO IF SERTÃO – PE CAMPUS OURICURI

O acesso, a permanência e o êxito dos estudantes é um desafio assumido no IF Sertão-PE, Campus Ouricuri. Esse capítulo traz elementos para análise da complexidade desse desafio e para discutir a questão da evasão dos alunos na sua correlação mais específica com questão da mediação pedagógica dos professores em sala de aula, sistematizando dados que vão além do Campus, atingindo a rede federal de educação profissional e tecnológica como um todo, inclusive comprometendo as metas estabelecidas pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do MEC.

3.1 A EVASÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO CENÁRIO NACIONAL

A evasão escolar vem sendo um problema enfrentado, de modo generalizado, pelas instituições de ensino no Brasil. Há dados que revelam tratar-se de um fenômeno que ocorre, com mais intensidade, entre estudantes das camadas sociais mais fragilizadas em virtude de inúmeros fatores, os quais podemos destacar: condição de vulnerabilidade socioeconômica no contexto das famílias, condições mínimas necessárias para acesso a escola por meio de transporte escolar, alimentação, a falta de motivação para o estudo e a prática pedagógica dos docentes, entre outros.

Além disso, trata-se de um fenômeno de múltiplas faces e nuances. De acordo com Dore *et al.* (2013, p. 236):

A evasão/abandono escolar pode se referir à retenção e repetência do aluno na escola, à saída do aluno da instituição, à saída do aluno do sistema de ensino, à não conclusão de um determinado nível de ensino, ao abandono da escola e posterior retorno. Ela abrange indivíduos que nunca ingressaram num determinado nível de ensino, especialmente na educação compulsória, bem como o estudante que concluiu uma etapa do ensino, mas se comporta como um dropout (evadido) do contexto escolar.

Ou sejam, a evasão escolar vai além do fato do sujeito abandonar a instituição escolar, sendo um fenômeno complexo, dado as suas múltiplas causas e efeitos.

Envolve fatores internos à instituição de ensino e vai além dos muros escolares, sendo desencadeado fortemente por aspectos externos à escola.

A evasão escolar sempre é uma temática que tem preocupado demais as instituições de ensino, vários estudos já foram realizados no sentido de

Minimizar esse problema perpassa tanto ações a serem realizadas pelo estado quanto pela família. Nesse sentido, a LDB nº 9394/96 é enfática ao afirmar que:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Na prática, observa-se um negligenciamento desses atores, pois há casos no campus Ouricuri, por exemplo, em que os pais não acompanham efetivamente o processo em relação à frequência e o desempenho escolar.

Contextualizando essa situação com a rede federal de educação profissional e tecnológica, temos um cenário ainda mais preocupante uma vez que os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia têm um quadro extremamente preocupante quando se trata da questão da permanência e êxito nas diversas modalidades de ensino que a Instituição oferta.

A evasão na Educação Profissional e Tecnológica é tão grande que chega a preocupar veementemente o futuro dos Institutos Federais, os investimentos nessa modalidade de educação são muito altos, principalmente, com a folha de pagamento de pessoal.

Um exemplo de componente dessa despesa alta é o RSC por exemplo, que atribui uma gratificação aos professores que possuem mestrado para que recebam vencimento equivalente a um professor com Doutorado, causa um impacto muito grande nas contas públicas. Essa medida é relevante do ponto de vista da valorização financeira do professor, contudo, seria pertinente atrelada a essa questão, uma política de formação docente que viabilizasse a diminuição dos índices de evasão na EPT, uma vez que o retorno para sociedade é bastante pequeno se comparado a razão do que é investido com os estudantes que saem preparados para o mundo do trabalho.

Nesse sentido, “não basta apenas incluir, é preciso garantir a permanência dos filhos dos trabalhadores em espaços educacionais de qualidade que alarguem seus

horizontes de conhecimentos”... Araújo, Silva e Mendes (2014, p. 18) Dessa forma, a permanência e o êxito dos sujeitos na EPT é que garantirá o sucesso desses profissionais no mundo do trabalho, sendo assim, o que garante de fato a inclusão dos estudantes no processo formativo é sem dúvida a conclusão com êxito nos cursos ofertados pela EPT.

De acordo com dados extraídos da Plataforma Nilo Peçanha, PNP 2018 v.2 a evasão nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia se configuram de acordo com a tabela abaixo:

Tabela 2 - Taxa de evasão em todas as modalidades de ensino das IFs em 2018

TAXA DE EVASÃO EM TODAS AS MODALIDADES DE ENSINO DAS IFs EM 2018	
Nacional	23,3%
IF Sertão - PE	26,8%
<i>Campus Ouricuri</i>	36,8%

Fonte: Plataforma Nilo Peçanha. Acesso em jan. 2019.

Fazendo uma comparação da taxa de evasão escolar das IFs no contexto nacional, entre os Institutos Federais e os Campi, percebe-se que os índices de evasão do IF Sertão – PE é superior a média nacional em 3,5%. Quando comparado a média do Campus Ouricuri com a média nacional esse percentual é mais preocupante ainda, com a diferença chegando a ser de 13,5%. Comparando o percentual de evasão do Campus Ouricuri com a média do IF Sertão – PE a diferença na taxa de evasão excede a 10%.

Observa-se que a taxa de evasão do Campus Ouricuri é superior as médias do IFs no contexto nacional e no âmbito do IF Sertão – PE, tais números são assustadores e demandam um estudo aprofundado para tentar compreender e combater esse fenômeno avassalador que tem causado tantos transtornos para o cumprimento das metas previstas no PPI e PDI da Instituição.

3.2 CAUSAS E CONSEQUÊNCIAS: OS IMPACTOS NEGATIVOS DA EVASÃO ESCOLAR NO IF SERTÃO – PE

A evasão escolar, no IF Sertão – PE, tem preocupado bastante a gestão e os profissionais envolvidos no processo formativo da instituição. No que tange à entrada de novos alunos, a demanda de vagas ofertadas sempre são preenchidas em sua totalidade o que, efetivamente, não é um problema para organização das turmas nos diversos cursos. A grande problemática é o fenômeno multifacetado da evasão escolar que, alarmantemente, chega a 27% na pesquisa realizada no Campus Ouricuri no ano 2014. O que se torna mais preocupante ainda se comparado com a taxa de evasão do ano base referente a 2017, que, segundo a Plataforma Nilo Peçanha, corresponde a 36,8% em todas as modalidades e níveis de ensino ofertadas pelo referido Campus.

Em 2014, quando foi realizada a pesquisa, percebe-se que o cenário da evasão era bem dramático e se dava em decorrência de aspectos que, muitas vezes, fugia da competência da Instituição. Por exemplo, o fato de os alunos desistirem por motivo de trabalho é uma questão muito complexa, visto que tal condição perpassa por fatores externos que envolvem diretamente o capital social, cultural e econômico.

Estudos apontam que a evasão na EPT se dá em consequência de vários fatores, mestrados da FAGED/UFBA, realizaram um estudo de caso no campus Ouricuri no ano de 2017, sobre a relação da evasão com a prática docente e de acordo com Santos *et al.* (2018, p. 90):

O que tenho conhecimento, são de alunos que trancaram disciplinas que seriam dadas pelo mesmo professor, na qual essas pessoas reprovaram em disciplinas anteriores, por motivos no qual esse professor não dava o assunto completo nas aulas “enrolava” na sala de aula e dificultava a aprendizagem, por coincidência esse professor não é licenciado, talvez uma capacitação docente seria o melhor, pois, por mais que tenhamos bons profissionais no Instituto, não significa dizer que são bons professores.

Na fala do entrevistado, percebe-se que às vezes o fato do docente não ser licenciado pode implicar diretamente no processo de ensino e aprendizagem e consequentemente provocar a evasão de estudantes.

É extremamente pertinente à instituição escolar, sempre, realizar um trabalho de sensibilização do quanto é importante os estudantes priorizarem os estudos para depois serem inseridos no mercado de trabalho. Todavia a instituição também precisa dar as condições mínimas necessárias, por meio da oferta de bolsas, de modo que os alunos possam custear as despesas mínimas para se locomover e a alimentar-se.

É sabido que o IF Sertão – PE oferta algumas bolsas e auxílios estudantis para ajudar os alunos em suas despesas estudantis, contudo, esses subsídios além de um valor pequeno, não contemplam a maioria dos estudantes. O que acaba, por vezes, fazendo com que os discentes abandonem os cursos para trabalhar em atividades diversas.

Outros pontos relevantes que merecem destaque com muita ênfase é que os estudantes do IF Sertão – PE Campus Ouricuri afirmam segundo Mendes *et al.* (2016, p. 143):

Para estes alunos a dificuldade de aprendizagem é causada, principalmente, pela metodologia de ensino utilizada pelos professores com 23% das respostas, a baixa aprendizagem em séries anteriores apresenta 20%, a quantidade de disciplinas apresenta 17%, o pouco tempo para estudos extra-classe apresenta 16%, o conteúdo das disciplinas apresenta 13%, outros motivos apresenta 6% e a falta de interesse/motivação apresenta 4%.

Observa-se, nas respostas dos estudantes, que o maior percentual atribuído às dificuldades de aprendizagem e, conseqüentemente, à evasão é concernente à metodologia docente. Como já abordado em outras partes do texto, o fato de os professores não possuírem licenciatura pode estar diretamente ligado a essa problemática exposta pelos estudantes e pode, certamente, ser uma das causas desse abandono nos cursos do IF Sertão – PE Campus Ouricuri.

Quando os alunos que frequentavam a instituição foram indagados se já haviam pensado em desistir do curso, de acordo com Mendes *et al.* (2016, p. 143):

Quando questionados se eles próprios já pensaram em desistir do curso 61% afirmaram que sim e 39% afirmaram que não. Dos 100 alunos que já pensaram em desistir do curso 20%, o equivalente a 35 alunos, indicaram a falta de merenda escolar como fator principal, 18% apontam a necessidade de trabalho e geração de renda, 18% não conseguiu acompanhar o ritmo de estudo, 18% apontam outros fatores, 12% indicam a quantidade de disciplinas, 2% apontam os

problemas familiares (como alcoolismo, drogas, doença e conflitos entre membros da família) e 1% dos alunos passou em cursos de outras instituições.

Se compararmos o número de alunos que ingressam na instituição com os alunos que, efetivamente, finalizam o curso, temos uma taxa de êxito muito pequena, isso se dá em decorrência dos índices de evasão e de os estudantes que, em alguns casos, pagam todas as disciplinas da matriz curricular, mas ficam com uma pendência apenas no desenvolvimento do TCC ou relatório de estágio a ser entregue. Tal situação é bastante delicada, pois os números que aparecem positivamente atingindo as metas estabelecidas pelo MEC só se concretizam quando os estudantes são, de fato, certificados.

O IF Sertão – PE vem demonstrando bastante preocupação com essa problemática e já viabilizou a instituição de uma comissão, a fim de levantar quantos alunos estão com essa pendência de modo que eles possam retornar a instituição para finalizar o estágio e algumas disciplinas pendentes de maneira que tenham os seus cursos integralizados.

Vale salientar ainda, que essas metas devem ser atingidas de modo que alcancem os objetivos propostos pelo MEC/SETEC objetivando, sobretudo, alinhar o percentual da eficácia e eficiência visto que, a procura de candidatos que participam dos processos seletivos é sempre numa concorrência grande, o que precisa melhorar, de fato, são as políticas de permanência e êxito, e isso perpassa por melhorias nos aspectos internos e externos inerentes à instituição.

3.3 A EVASÃO ESCOLAR VINCULADA À MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NO IF SERTÃO – PE CAMPUS OURICURI

É evidente que a problemática da evasão nas instituições de ensino se dá em consequência de vários fatores internos e externos dos quais é pertinente destacar: falta de transporte escolar, alimentação, acesso, estrutura, estruturação familiar, entre outros. Conforme Araújo e Santos (2012, p. 8):

A questão da escola não atrativa em que, por diversos fatores internos, não favorece um ambiente de acolhimento e, principalmente, de aprendizagem aos alunos, corresponde como fator de exclusão dos alunos. A escola com currículos desatualizados, que não apresenta o perfil do curso e sua

importância para o mercado, falta de apresentação da demanda em empregabilidade na área do aluno, a falta de ações pedagógicas em disciplinas com altas taxas de retenção, a falta de apresentação coerente dos critérios e do sistema de avaliação do desempenho do aluno, a falta de formação didático pedagógica dos professores, professores desmotivados, poucas visitas técnicas, poucas ou nenhuma aula prática, pouca divulgação de vagas de estágio, a falta de parcerias e convênios com empresas para o estímulo da aprendizagem contextualizada, a falta de estágios e empregos aos alunos, a falta de adequação de plano de carreira do professor, a falta de estrutura na escola, a falta de laboratórios, de equipamentos de informática, de recursos humanos para apoio aos alunos, como psicólogos, assistentes sociais, orientadores educacionais, além de apoio e reforço para os alunos com dificuldades.

Apesar desse rol de fatores apresentados que levam à evasão, neste projeto de intervenção serão levados em consideração apenas as questões inerentes à prática pedagógica, uma vez que o corpo docente do IF Sertão – PE é constituído de professores com formação em nível de bacharelado, licenciatura e tecnólogos o que pode ser um fator de evasão, considerando que a formação em Bacharelado e Tecnólogo não os prepara para os aspectos didáticos e metodológicos essenciais para o desempenho da docência. De acordo com Nóvoa (2009, p. 41) “A formação de professores é essencial para consolidar parcerias no interior e no exterior do mundo profissional”.

Desse modo se pretende, nesse estudo, a análise da evasão a partir da sua relação com a ausência ou baixa oferta de formação pedagógica complementar, considerando que a maior parte dos docentes do Campus possui formação em bacharelado ou tecnólogos como explicitado no levantamento supracitado.

Nesse sentido, Maria Helena Costa, referindo-se à evasão e fazendo uma relação com a atuação docente ressalta:

Há outro item muito discutido pelos profissionais de educação: a formação do professor. Esta tem grande participação na permanência dos alunos em sala de aula. Pois, o professor que cuida de se manter atualizado, que estuda sempre, que é pesquisador, que procura se inserir no mundo das tecnologias, por certo vai estar melhor instrumentalizado para oferecer aos seus alunos aulas atraentes, dinâmicas, versáteis, extraíndo desses alunos atitudes e comportamentos que os levem a conquistar seu lugar na escola, descobrindo o desejo e o interesse em frequentar as aulas (2004, p. 28).

A autora enfatiza, veementemente, o quão é pertinente o professor estar sempre se atualizando para atuação enquanto docente no cotidiano escolar, pois de

acordo com pesquisas realizadas, a medida em que o professor se qualifica, suas aulas ficam mais dinâmicas e motivadoras, elevando o desenvolvimento de aprendizagem dos alunos e diminuindo os índices de evasão escolar.

O IF Sertão – PE *Campus* Ouricuri, iniciou no ano de 2014, após solicitações feitas pelos próprios docentes não licenciados, uma formação pedagógica. Tal processo formativo se deu em razão dos professores não licenciados acharem ser necessário ter uma formação continuada para aprofundamento dos seus saberes docentes. Os professores tinham a percepção que era imprescindível estar buscando a qualificação para melhorar a sua prática pedagógica visto que os mesmos não eram contemplados com a formação inicial em licenciatura.

Nas reuniões pedagógicas, bem como após apresentação da pesquisa que foi aplicada aos discentes e docentes no ano de 2014 sobre a questão da evasão, os professores também reconheceram que a evasão é provocada por diversos fatores, e que a ausência de formação inicial e/ou continuada é um deles.

Pelas respostas concebidas pela maioria dos professores não licenciados, na pesquisa realizada, é visível a necessidade que esses profissionais têm de fazer uma formação pedagógica. Nessa perspectiva, a oferta de uma formação pedagógica complementar e/ou continuada a partir da escolha das temáticas pelos mesmos irá contribuir de forma salutar para o melhoramento da práxis pedagógica no contexto escolar, de modo que essa formação possa vir a ser transformada em uma política de formação docente no âmbito do IF Sertão – PE.

Essas informações traduzem o quão pertinente é trabalhar a formação pedagógica dos docentes dentro do IF Sertão – PE *Campus* Ouricuri, visto que os alunos já sinalizaram esse problema como uma das causas que afetam aprendizagem e que, conseqüentemente, levam à evasão ou abandono dos alunos da instituição escolar.

Na pesquisa realizada pela comissão de evasão em 2014, os alunos afirmam que sentem dificuldades de aprendizagem em razão da metodologia aplicada pelos professores, na presente pesquisa desenvolvida com os docentes em 2018 para obtenção do título de mestre pela UFBA, a maioria dos docentes não licenciados, informa que “Às vezes” a ausência de formação complementar interfere, negativamente, nos índices de desempenho escolar e/ou evasão escolar.

3.4 OS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA EDUCAÇÃO, O ENFRENTAMENTO DA EVASÃO ESCOLAR E A FORMAÇÃO DOCENTE

Uma pesquisa aplicada pela comissão de evasão do referido *campus* com os segmentos docente e discente, que, dentre inúmeros aspectos, apontou os problemas que levam à evasão, merecendo especial destaque a metodologia implementada pelos professores, sobretudo, a daqueles ainda não contemplados com a formação em licenciatura.

De acordo com Libâneo (2004, p. 227):

O termo formação continuada vem acompanhado de outro, a formação inicial. A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, completados por estágios. A formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional.

O que o autor expressa acerca da formação, é que não basta ao sujeito finalizar uma licenciatura, uma vez que o ofício da docência não termina com a conclusão de um curso superior, mas, bem ao contrário, apenas se inicia. Por isso, é necessário ter a consciência de que a formação da prática pedagógica deverá fazer parte de toda sua trajetória profissional.

Nessa perspectiva, Tardif e Lessard, (2013, p. 28) mencionam que “Trabalhar não é exclusivamente transformar um objeto em alguma outra coisa, em outro objeto, mas é envolver – se ao mesmo tempo numa práxis fundamental em que o trabalhador também é transformado por seu trabalho”.

De acordo com Gatti *et al.* (2015, p. 77):

A mudança docente, por ser uma mudança na cultura profissional, é muita lenta. Porém, essa lentidão comporta também uma necessidade de viver no âmbito pessoal a experiência da mudança. As mudanças dos outros não necessariamente ajudam na mudança individual.

Nessa perspectiva, o autor exprime que não se muda uma cultura profissional do dia para noite, mas que a experiência profissional e a necessidade de mutação faz com que os professores busquem as transformações necessárias a sua prática docente.

Outro aspecto relevante é o contexto de legalidade da formação pré-requisito para adentrar na carreira profissional no IF Sertão Pernambucano. Ponto controverso.

A Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012, que dispõe, entre outras coisas, sobre o plano de carreira e cargos do magistério do ensino básico, técnico e tecnológico e sobre o plano de carreiras de magistério do ensino básico federal, define em seu artigo 10:

Art.10 - O ingresso nos cargos de provimento efetivo de Professor da Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e da Carreira do Magistério do Ensino Básico Federal ocorrerá sempre no Nível 1 da Classe D I, mediante aprovação em concurso público de provas ou de provas e títulos.
§ 1º No concurso público de que trata o caput, será exigido diploma de curso superior em nível de graduação.

Observa-se que o artigo define com o parágrafo 1º apenas a exigência de diploma de curso superior em graduação, não especificando qualquer outro critério, podendo ser docente do IF qualquer graduado, seja bacharel, tecnólogo ou Licenciado, além de não estabelecer formação complementar na área pedagógica e tampouco pós-graduação na área da educação.

Ficou evidenciado, a partir da análise da lei, que a formação pedagógica para os profissionais que adentram no IF fica a critério da própria instituição promover, independente de formação específica para qual prestaram concurso.

É importante enfatizar que o IF Sertão – PE Campus Ouricuri, conta com uma Coordenação de Políticas de Assistência ao Educando que dentre os inúmeros objetivos, tratar da permanência e êxito dos estudantes é a sua principal meta. Tal coordenação se norteia com base no Decreto 7.234, de 19 de julho de 2010, que trata do Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES:

Art. 4º As ações de assistência estudantil serão executadas por instituições federais de ensino superior, abrangendo os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, considerando suas especificidades, as áreas estratégicas de ensino, pesquisa e extensão e aquelas que atendam às necessidades identificadas por seu corpo discente. Parágrafo único. As ações de assistência estudantil devem considerar a necessidade de viabilizar a igualdade de oportunidades, contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e agir, preventivamente, nas situações de retenção e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras.
Art. 5º Serão atendidos no âmbito do PNAES prioritariamente

estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar **per capita** de até um salário mínimo e meio, sem prejuízo de demais requisitos fixados pelas instituições federais de ensino superior (BRASIL, 2010).

Em linhas gerais, essa coordenação atende, prioritariamente, aos alunos que estão em vulnerabilidade socioeconômica por meio da oferta de auxílios estudantis quais sejam: auxílio transporte, alimentação, moradia e creche.

A política dessa coordenação é bastante abrangente e prevê em sua competência um universo de ações que podem contribuir significativamente para a permanência e êxito dos estudantes. Contudo, em razão de a Instituição não disponibilizar recursos suficientes, essa coordenação se limita apenas, a concessão de auxílios estudantis.

CAPÍTULO IV - ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA: O DESENVOLVIMENTO, A ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.

A presente pesquisa foi desenvolvida tomando-se como base a abordagem da pesquisa exploratória e o contexto da investigação foram os docentes com formação em bacharelado e tecnólogos, sendo trinta e quatro professores que ministram aulas nas modalidades de ensino: médio integrado, subsequente, proeja e superior. Nesse sentido, Marli André (2005, p. 48) enfatiza que:

A fase exploratória é o momento de definir a(s) unidade(s) de análise – o caso –, confirmar – ou não – as questões iniciais, estabelecer os contatos iniciais para entrada em campo, localizar os participantes e estabelecer mais precisamente os procedimentos e instrumentos de coleta de dados.

Preocupados com os elevados índices de evasão no IF Sertão – PE, a comunidade acadêmica, através dos servidores e estudantes, constituíram uma comissão denominada: Comissão de Evasão do IF Sertão – PE, que foi organizada da seguinte forma: existia a comissão central que tinha a incumbência de coordenar os trabalhos de forma macro e a comissão local que desenvolvia as suas atividades dentro de cada campus. No ano de 2014, as comissões locais realizaram um trabalho no qual o principal objetivo foi identificar as possíveis causas que levavam os alunos da Instituição a se evadirem. Foi produzido uma enquete levantando questões que enfatizavam os motivos que levavam os discentes a se evadirem dos cursos.

Os questionários foram aplicados por meio da tecnologia google drive, onde os alunos foram direcionados para o laboratório de informática e disponibilizado um link para os mesmos acessarem e responderem a enquete. No caso dos docentes e Técnicos Administrativos, o link foi disponibilizado no e-mail Institucional. Após a comunidade acadêmica fazer a resolução da enquete, principalmente, o segmento estudante, foi identificado que vinte e três por cento das respostas concedidas pelos discentes, enfatizavam que a evasão do *Campus Ouricuri* estava ligada à questão da metodologia docente.

Foi feita uma pesquisa inicial, fazendo uma conexão com as atividades que foram desenvolvidas nos componentes curriculares de Oficina 2 e Prática Docente, onde foi realizado uma enquete com a comunidade acadêmica do IF Sertão – PE

Campus Ouricuri acerca da temática da formação dos docentes não licenciados, atrelada à questão da evasão escolar.

Foi desenvolvido, uma dinâmica na aplicação de questionários com perguntas abertas onde os participantes do segmento docente e discente tiveram a oportunidade de relatar o que pensam a respeito da temática. A maioria das respostas concedidas pelos participantes dos dois segmentos entrevistados afirmavam que a falta de formação pedagógica interferia negativamente nas ações didáticas dos docentes, que, por sua vez, implicavam no aumento dos índices de evasão escolar no IF Sertão – PE Campus Ouricuri.

Desse modo, na pesquisa realizada em 2018, foi produzido um questionário e aplicado aos docentes, a fim de perceber quais as principais dificuldades encontradas pelos mesmos no tocante à problemática da evasão do campus Ouricuri e das dificuldades de mediação didática relacionada à área de formação do corpo docente.

Foram elaboradas questões fechadas de múltipla escolha para o corpo docente, as quais fizeram menção a evasão, metodologias utilizadas pelos docentes e formação continuada, como meio de formação complementar e situações hipotéticas de evasão. A aplicação do questionário foi feito de modo que contemplou mais de sessenta por cento dos professores não licenciados.

Nesse sentido, os questionários foram analisados e as respostas de todos os participantes, foram tratadas de forma fiel levando-se em consideração as suas concepções à luz da temática da evasão e formação da prática docente, direcionando sempre para os aspectos relevantes para a pesquisa.

A entrevista foi realizada com os docentes de formação em bacharelado e tecnólogos com o intuito de fazer um levantamento no que concerne aos principais problemas encontrados pelos mesmos em relação às suas práticas pedagógicas e o fenômeno da evasão.

A presente pesquisa realizada em 2018 foi norteadada pelo enfoque qualitativo-descritivo. Segundo Diehl (2004) a pesquisa qualitativa, por sua vez, descreve a complexidade de determinado problema, sendo necessário compreender e classificar os processos dinâmicos vividos nos grupos, contribuir no processo de mudança, possibilitando o entendimento das mais variadas particularidades dos indivíduos.

Será desenvolvido um questionário a ser aplicado aos docentes, a fim de reconhecer quais eixos temáticos os mesmos pretendem estudar na formação de sua prática pedagógica.

A partir das respostas concebidas pelos docentes na pesquisa, por meio dos questionários e entrevistas, será desenvolvido um trabalho que possibilite a eficácia da formação complementar, e atrelada a essa questão, possivelmente, aconteça de fato à diminuição nos índices de evasão do IF Sertão - PE *Campus Ouricuri*.

A entrevista foi realizada com os docentes de formação em bacharelado e tecnólogo, com o intuito de fazer um diagnóstico sobre as principais dificuldades encontradas pelos mesmos em relação as suas práticas pedagógicas.

A pesquisa também trouxe em sua composição a base da técnica da pesquisa documental, que de acordo com Lakatos (2010, p. 157):

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

Desta forma, foram feitas consultas em documentos que tratam acerca da formação docente no âmbito do IF Sertão – PE desde o tempo em que a Instituição era denominada de Escola Agrotécnica, passando por CEFET, até a transformação em IF Sertão – PE. Tais documentos pesquisados foram: o Projeto Pedagógico Institucional – PPI, Organização Didática, Regimento Interno, Resolução nº 06/2012 que versa sobre as diretrizes curriculares nacionais para Educação Técnica de Nível Médio, Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI e Lei de criação dos Institutos Federais.

O contexto da pesquisa se deu com a exploração de materiais impressos. Nesse sentido, Severino (2007, p. 122) expressa que:

A pesquisa bibliográfica é aquela que realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisa anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza – se de dados ou categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam – se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos.

A referida pesquisa foi explorada com a utilização de artigos científicos que tratam da temática da formação docente no âmbito dos Institutos Federais, bem como, dos livros que estão disponíveis na biblioteca do IF Sertão – PE Campus Ouricuri. Também foi feita uma análise nas dissertações e teses disponíveis na Internet que abordam a questão da temática da formação docente na rede federal de ensino.

A organização e o planejamento da formação pedagógica vivenciada pelos docentes, serão desenvolvidos por meio de discussões pontuais das atividades em grupo, com estudo das principais temáticas que compõem a prática pedagógica; discussão sobre as metodologias de ensino e de avaliação; realização de oficinas, seminários, dinâmicas de grupo e estudos sobre as inovações tecnológicas na perspectiva educacional.

A coleta de dados se deu através de entrevistas semiestruturadas. De acordo com Richardson (1999), neste tipo de entrevista, o entrevistador faz perguntas preestabelecidas que consideram principais, mas está livre para ir além, podendo elaborar novas perguntas que tornem as respostas mais completas.

A análise de dados foi pautada na análise de conteúdo que segundo Lakatos & Marconi (1999) é uma técnica de pesquisa para a descrição objetiva, sistemática, e quantitativa do conteúdo evidente da comunicação.

A presente pesquisa fez uma interlocução com as atividades que foram desenvolvidas nos componentes curriculares de Oficina 2 e Prática Docente, uma vez que foram realizados levantamentos iniciais com a comunidade acadêmica do IF Sertão – PE Campus Ouricuri acerca da temática da formação dos docentes não licenciados. As atividades realizadas nos componentes contribuíram para o aprimoramento nos estudos, visto que a comunidade tratou da temática com mais aprofundamento participando de forma mais efetiva de todas as etapas da pesquisa.

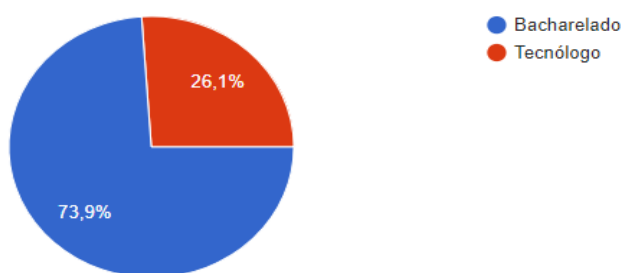
4.1 O OLHAR DOCENTE À LUZ DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA, DOS SABERES DOCENTES E DA EVASÃO ESCOLAR: ANALISANDO E INTERPRETANDO OS DADOS

Na realização da pesquisa que trata da temática: Saberes e “não-saberes” do professor não licenciado: a cultura da formação continuada e o enfrentamento da evasão escolar no *Campus* Ouricuri do IF Sertão-PE, foram utilizados dois

instrumentos para coleta de dados, sendo a aplicação de um questionário no Google drive com quantitativo de quinze questões de múltipla escolha contendo as opções (Sempre, Às vezes, Raramente e Nunca), e uma entrevista com um roteiro de cinco perguntas para os professores não licenciados do IF Sertão – PE Campus Ouricuri.

Dos vinte e três docentes que participaram da pesquisa, 73,9% têm formação inicial em bacharelado, 26,1% é tecnólogo. O número de professores bacharéis é bem superior as demais formações no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano Campus Ouricuri. Ao todo são vinte e oito profissionais nessa área e seis com formação em tecnólogo, contabilizando um total de trinta e quatro docentes que não possuem licenciatura. A figura abaixo, apresenta como se organiza os perfis dos professores participantes da pesquisa:

Gráfico 2 - Perfil dos professores participantes da pesquisa



Fonte: Extraído do Google Docs a partir das informações da pesquisa

Os vinte e três docentes que participaram da pesquisa respondendo o questionário, corresponde a 67,64% do total de professores não licenciados, que atuam no IF Sertão – PE Campus Ouricuri. Se considerarmos o quantitativo geral de professores lotados no campus Ouricuri, que atualmente é de cinquenta e sete professores, percebe-se que mais da metade dos docentes não tem licenciatura, isto é, representa um percentual de 59,64% de professores que não tem formação em licenciatura.

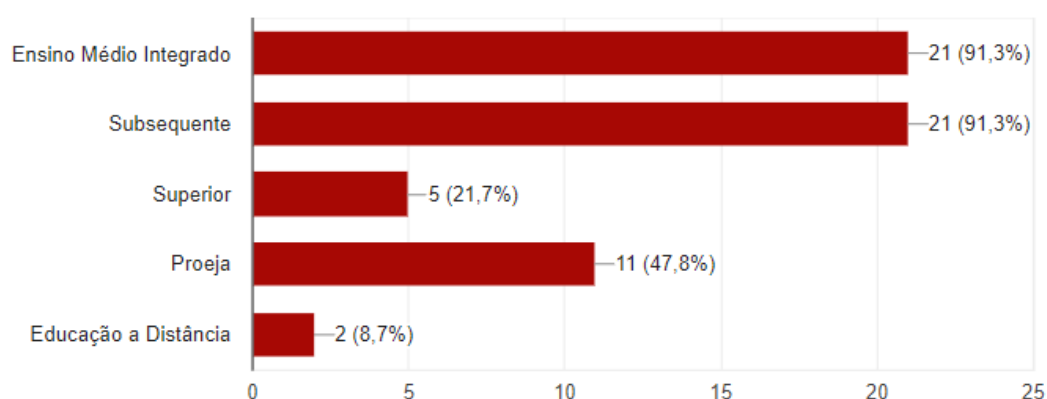
Considerando que o IF Sertão – PE, oferta cinco modalidades distintas e a maioria dos docentes, que trabalham no IF Sertão – PE, atuam na maioria das dessas modalidades, percebe-se que, dos vinte e três docentes respondentes da pesquisa, 21 atuam nas modalidades de Ensino Médio Integrado e Subsequente, o que representa um total de 91,3%. Dos vinte e três professores, cinco também desenvolve suas atividades no ensino superior e demais modalidades,

contabilizando um percentual de 21,7%. Na Modalidade Proeja, esse índice computa um total de onze professores perfazendo um total de 47,8%. Na Educação à Distância que é a quinta e última modalidade existente no IF Sertão – PE, apenas dois docentes atuam nessa modalidade contabilizando um total de 8,7%. A figura abaixo mostra as modalidades que os docentes atuam no IF Sertão – PE Campus Ouricuri.

Gráfico 3 - Modalidades em que os docentes do IF Sertão – PE Campus Ouricuri atuam

Atuação em:

23 respostas



Fonte: Extraído do Google Docs a partir das informações da pesquisa

Nesse sentido, é possível observar que dos vinte e três professores respondentes da pesquisa a maioria atua no Ensino Médio Integrado e Subsequente, em alguns casos, o professor exerce suas atividades em três ou quatro modalidades distintas, o que pode, até certo ponto, comprometer a sua atuação enquanto docente no processo de ensino e aprendizagem, considerando as peculiaridades existentes em cada segmento.

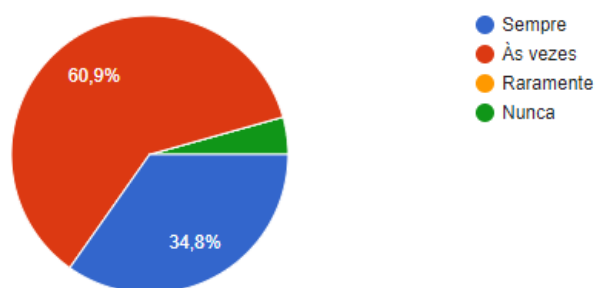
Outro ponto, que merece ser elencado, é que de acordo com depoimentos alguns professores, não diversificam os seus métodos e procedimentos metodológicos, usando uma mesma metodologia para diversas modalidades, o que pode, em algumas situações, ocorridos em atendimentos feitos aos alunos do campus Ouricuri, comprometer o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que cada modalidade tem as suas particularidades.

Esse contexto faz com que a formação pedagógica complementar e/ou continuada seja visto como uma estratégia mais necessária ainda, dada às características e fragilidades existentes na Educação Profissional do IF Sertão – PE Campus Ouricuri.

Questão 1. Quando os docentes foram indagados por meio do questionário do Google drive se tinham interesse em participar de formação pedagógica complementar e/ou continuada no IF Sertão – PE Campus Ouricuri, 60,9% responderam que “Às vezes”, 30,8% afirmaram que “Sempre”, 8,3% disseram que “Nunca” tem interesse. Observa-se que nenhum dos participantes da pesquisa respondeu a opção “Raramente” contudo, os que afirmaram que sempre estão dispostos a participar da formação docente é um percentual pequeno, pois compreende pouco mais de trinta por cento.

Um ponto positivo é que os respondentes que afirmaram nunca querer participar da pesquisa não é majoritário. Isso reafirma que a maioria dos docentes que ministram aulas no IF Sertão – PE Campus Ouricuri às vezes tem interesse em participar da formação docente. A figura abaixo retrata melhor como se organiza o grau de interesse dos professores sobre a formação:

Gráfico 4 - Representação dos docentes que tem interesse em participar de formação pedagógica complementar



Fonte: Extraído do Google Docs a partir das informações da pesquisa

O fato da maior parte dos docentes do campus afirmarem que “às vezes” tem interesse em participar dos processos formativos, é uma questão muito subjetiva, que pode ser condicionada à questão das prioridades profissionais. Em outras palavras a formação pedagógica não será vista como a prioridade número “um” no

exercício da docência. Pouco mais de trinta e quatro por cento é que realmente tem convicção e sempre demonstra interesse nas formações pedagógicas.

É importante pontuar que esse meio termo sinalizado pela maioria dos professores não licenciados, ao afirmarem que, às vezes, tem interesse em participar de formação pedagógica cria uma nebulosa e não sabemos, claramente, até que ponto esses docentes estão motivados a fazer parte desse processo formativo.

Na última etapa da pesquisa que trata da entrevista, participaram apenas dezesseis professores, isso representa 47,05% do total de professores não licenciados que atuam no Campus Ouricuri.

Quando os docentes não licenciados foram questionados, por meio das entrevistas, se teriam interesse em participar de formação complementar e/ou continuada dentro do Campus Ouricuri, e em caso afirmativo qual seria o seu objetivo nesse curso.

O prof. 1 expressou que: “Sim, pois isso iria enriquecer minhas aulas, facilitando assim a aprendizagem dos alunos. Além disso, iria possibilitar uma melhoria no planejamento das atividades”	O prof. 2 relata que: Sim, existe uma grande dificuldade na lida diária com os alunos, principalmente, na modalidade Ensino Médio. Práticas Pedagógicas não foram discutidas durante minha formação. Tenho bastante interesse em melhorar minha forma de trabalho.
Nesse mesmo direcionamento, o prof. 3 também enfatiza que “Sim. Para que eu possa aprimorar a ação de ministrar aulas, principalmente aprender a lidar com os alunos em algumas situações”.	Seguindo o mesmo contexto o prof. 4 diz que “Sim. Melhorar o planejamento pedagógico das minhas aulas e conhecer estratégias para lidar com as diversidades das turmas”.

Para consolidar a opinião do professor 1, Carvalho 2017 enfatiza que: “Os professores precisam se atualizar, também e principalmente, nas metodologias de ensino específicas de seus conteúdos, uma vez que conhecer o conteúdo que se vai

ensinar, embora seja condição necessária a qualquer professor, está longe de ser suficiente”.

O prof. 5 também sinaliza que “Sim. Melhorar conhecimentos de didática, realizar atualização e aperfeiçoar conhecimentos”.	Seguindo a mesma linha de raciocínio o prof. 6 pontua que “Sim. Aprimorar os conhecimentos referente ao curso que leciono e melhorar na didática”.
Para o prof. 7 tem interesse em participar das formações pedagógicas “Sim, melhorar a prática docente em sala de aula”	O prof. 8 “Sim. Na área de pedagogia como certa vez chegou a ser ofertado a pós - graduação e foi cancelada”.
O prof. 9 “Sim. Ampliar meus conhecimentos sobre as práticas pedagógicas de disciplinas técnicas que tem base na Física e na Matemática”.	O prof. 10 “Sim, para me formar melhor”.

Para Gatti *et al.* (2015, p. 81):

A formação deve se apoiar em uma reflexão dos sujeitos sobre suas práticas docentes, a fim de lhes permitir examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes e, com isso, se realizar um processo constante de autoavaliação que oriente o desenvolvimento profissional.

As falas dos dez docentes não licenciados, relatados acima, trazem um panorama alinhado no que concerne às expectativas e objetivos desejados por esses profissionais para suas práticas pedagógicas. É notório a unanimidade desses professores que tem o anseio, sobretudo, de se qualificar e buscar melhorias para suas ações pedagógicas visando o aperfeiçoamento, a atualização e a mediação de situações diversas em sala de aula. Além disso, os docentes expressam em suas falas o objetivo de participar dessa formação tendo como meta principal aprimorar a bagagem pedagógica e melhorar significativamente o seu dia a dia em sala de aula.

Para o prof. 11 é importante que a formação seja ofertada “desde que este curso seja voltado para o ensino de ciências, para que possa utilizá-lo em sala de aula, acho interessante ser ofertado”.	Seguindo a mesma linha de pensamento do prof. 11, o prof. 12 relata que “Sim, desde que seja envolvendo a minha área de formação no nível que venha adicionar conhecimento atualizado”.
---	---

Fazendo uma analogia das falas dos profs 11 e 12, fica evidenciado que ambos têm interesse em participar da formação docente, na condição de que tal qualificação seja ofertada com base nas áreas das formações iniciais específicas de cada um desses docentes. Neste sentido, fica caracterizado que uma formação docente com foco apenas na qualificação pedagógica não é interessante para esses dois docentes.

Os profs. 13, 14 e 15 informaram que “não tem interesse em fazer formação pedagógica” Vale ressaltar que esses professores não sinalizaram os motivos pelos quais não tem interesse em participar da formação.	Enquanto o prof. 16 pontua que: “Apesar de já ter feito vários cursos à distância na parte de docência pelo SENAI, teria interesse sim. O objetivo seria a atualização, novas metodologias a serem inseridos em sala de aula”.
--	--

Com relação a essa primeira questão, dos dezesseis professores respondentes da entrevista, onze afirmaram ter interesse em participar da formação pedagógica complementar e/ou continuada por diversos motivos já elencados acima, dois sinalizaram interesse desde que fosse ofertado tomando – se como base a formação específica inicial destes docentes e apenas três docentes informaram que não tem interesse em participar dessas formações.

Se colocarmos esses números de docentes entrevistados que tem interesse em participar dos cursos de formação pedagógica em percentuais, temos 81,25% dos docentes que afirmam querer participar dessas formações, com ressalva apenas

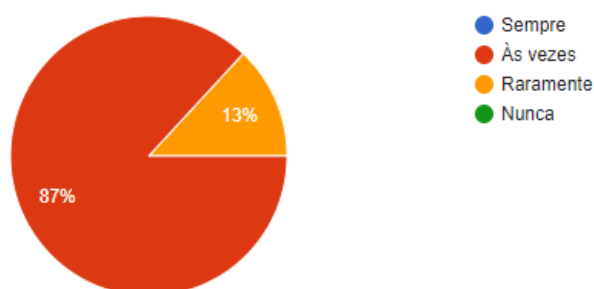
de dois docentes que enfatizam que a formação tem que ser na área da atuação específica da formação inicial.

Se comparado à porcentagem do questionário Google drive com a porcentagem da entrevista em relação a essa primeira questão, o resultado da entrevista é bem mais expressivo, apresentando mais de 80% de aceitação dos docentes que tem interesse em participar da formação pedagógica, enquanto as respostas do questionário Google drive representa apenas 30,8% dos docentes que “Sempre” que tem interesse em participar de formações pedagógicas. Isso apresenta uma diferença de quase cinquenta por cento, sendo que a maioria dos docentes que participaram da pesquisa respondendo o questionário Google drive são os mesmos que responderam a entrevista.

4.2 REFLETINDO ACERCA DO FENÔMENO DA EVASÃO ESCOLAR: A VISÃO E OS DESAFIOS DOCENTES NA PERSPECTIVA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Questão 2. Quando questionados se os índices do fenômeno da evasão escolar têm, em um dado momento relação com a prática docente, 87% informaram que “Às vezes” tem relação, 13% colocaram que “Raramente” e nenhum dos professores respondentes do questionário afirmaram que sempre a culpa é do docente nem tão pouco que o professor nunca tem culpa. Percebe-se nesse contexto, que a grande maioria dos docentes tem a concepção de que os índices de evasão, às vezes, têm relação com sua práxis. Isso evidencia que os docentes já têm essa percepção de que as práticas utilizadas pelos professores, em alguns momentos, interferem na permanência e êxito dos alunos no IF Sertão – PE Campus Ouricuri. O gráfico abaixo representa como os professores visualizam a relação entre os índices de evasão e a prática docente utilizada.

Gráfico 5 - Relação dos índices de evasão com a prática docente



Fonte: Extraído do Google Docs a partir das informações da pesquisa

Observa-se que a maioria dos professores tem clareza que “às vezes” a sua prática pedagógica reflete na problemática da evasão. Tal afirmativa justifica o quão é pertinente trabalhar a formação pedagógica complementar e/ou continuada dentro da Instituição e com base nos conhecimentos adquiridos nesses processos formativos, tentar minimizar os impactos inerentes à evasão.

É pertinente enfatizar que os docentes já percebem que, até certo ponto, a evasão escolar tem ligação com a prática docente utilizada e isso, dá abertura para uma reflexão mais profunda do ponto de vista da formação pedagógica complementar que faz com que eles sintam a necessidade de se qualificar continuamente a fim de melhorar sua prática pedagógica.

Quando questionados, na entrevista, se a problemática da evasão tem, até certo ponto, relação com a prática docente utilizada, e em caso afirmativo, cite exemplo de uma situação real ou hipotética.

O prof. 1 relata que: “Com certeza a prática docente é um dos fatores que pode contribuir com a evasão por gerar falta de estímulo por parte dos alunos, desinteresse, reprovação sensação de incapacidade”...	Nessa perspectiva, o prof. 2 também afirma que a evasão tem ligação com a prática docente. “Sim. Tenho dois pontos de vista: Primeiramente o aluno é reflexo do respeito adquirido pelo professor no decorrer das aulas. Um exemplo seria a disciplina que o professor ministra, quando se fala em repassar o conteúdo, estar sempre presente, ser educado, rígido (não arrogante). A falta de comprometimento é o primeiro sentimento repassado. Segundo a cultura da nova geração, na minha opinião não consegue enfrentar as adversidades impostas pela vida. Acredito que em um futuro bem próximo teremos uma população muito fragilizada”.
O prof. 4 sinaliza que “Sim” porém com visão diferenciada do prof 2: “Quando o aluno não se adequa à metodologia do professor e não se sente à vontade para pedir mudanças ou capaz de um bom desempenho na disciplina, tende a desistir”.	Analisando pela mesma linha de pensamento, o prof. 6 também enfatiza que “Sim. Pois a forma como o professor ministra suas aulas pode contribuir para o desinteresse do aluno. Já tive dificuldade com alunos que apresentavam dificuldade de aprendizado, não conseguindo fazer com que esses alunos acompanhassem o conteúdo da disciplina”.

Seguindo a mesma linha de raciocínio, o prof. 7 afirma que: “Sim, pois a didática em sala de aula se não for com objetividade, desmotiva o aluno”.	Para o prof. 8 “Contribui, porém na maioria das vezes é a falta de conhecimento do curso, falta de opção e questão financeira, pois não consegue conciliar com o trabalho”
Já o prof. 9 não atribui essa problemática da evasão cem por cento aos docentes, pois relata que: “Até certo ponto sim, entretanto acredito que a formação em licenciatura não interfira de maneira que evite completamente esse problema. Alguns casos que podem levar a evasão, do ponto de vista da prática docente são: avaliação punitiva, excesso de autoridade em sala de aula (abuso de poder) emissão de opiniões pessoais adversas, perseguição, brincadeiras em tom de deboche em relação à capacidade dos estudantes, dentre outros”.	Dentro dessa mesma concepção, o prof 13 pontua que: “Parcialmente. A metodologia adotada pelo professor pode não estar adequada com a turma”.
Seguindo a mesma linha de reflexão dos demais professores, que acham que a evasão tem, até certo ponto, ligação com a prática docente o prof. 14, pontua que: “Sim. Professores que não entendem a dificuldade dos alunos. Professores que não se importam pela vida dos alunos, pois cada aluno tem sua especificidade. Professores apenas acadêmicos...”	O prof. 15 sinaliza que: “Sim. É importantíssimo o professor verificar a peculiaridade de cada aluno, entender que todos são diferentes e cada um tem seu tempo de aprendizagem, caso contrário estará o professor criando um ambiente propício para desmotivação”.

Seguido a mesma linha raciocínio, Carvalho (2017, p. 11) pontua que: “É preciso, ainda, que o professor veja a importância da integração do conteúdo a ser desenvolvido com a realidade do aluno para que este amplie sua visão de mundo”

Com uma reflexão um pouco diferente dos demais docentes entrevistados, o prof. 16 tece que: “A problemática da evasão pode até ter relação com a prática docente, mas eu acho que é bem mais complexo do que isso, são vários fatores. Por exemplo, no caso do Proeja, como é que um aluno que já tem ensino médio vai fazer praticamente outro ensino médio. Perda de tempo, claro que o aluno irá desistir”.	Os profs. 3, 5, 10, 11 e 12 em linhas gerais não atribuem uma relação da evasão escolar com a atuação docente. Expressam que esse problema não é um fato isolado e que a evasão vai muito além da prática docente utilizada. Informam que as diferentes formas de metodologias de ensino só vêm agregar conhecimento e preparação para vida futura.
---	--

Percebe-se que a maioria dos professores não licenciados, que foram entrevistados, expressa que a problemática da evasão escolar tem em alguns pontos ligação com a prática docente. Se fizermos uma analogia com as respostas dos questionários do Google drive, as afirmações se entrelaçam, uma vez que nessa segunda questão, oitenta e sete por cento respondem a esse questionamento seguindo a linha da subjetividade optando pelo termo “Às vezes”.

As falas dos professores são bem enfáticas quando eles relatam que a má condução do processo de ensino e aprendizagem por parte dos docentes causa a desmotivação, desinteresse e conseqüentemente a evasão. É um dado bastante relevante para as finalidades da oferta da formação pedagógica com os docentes, pois a maior parte desses profissionais tem a percepção tanto nas respostas concebidas no questionário Google drive, quanto na entrevista aparece essa clareza de que a problemática da evasão escolar também perpassa pela atuação do professor em sala de aula. O professor reconhecer que sua prática pedagógica pode

contribuir para elevação dos índices de evasão já é um passo muito significativo, visto que essa concepção faz com que eles tenham a motivação para participar das formações pedagógicas ofertadas dentro da Instituição.

Atribui a problemática da evasão escolar, a questão da base construída nas escolas estaduais e municipais argumentando que os professores não tem formação nas áreas específicas o que acaba prejudicando o processo de ensino e aprendizagem no IF Sertão – PE Campus Ouricuri, e também a falta de recursos como transporte, alimentação e hospedagem que devido à vulnerabilidade financeira os fazem desistir do curso. E por fim, atribuem, ao problema da evasão, um fator que não passa pela prática docente, mas sim pela educação pessoal de alguns docentes com os alunos.

Questão 3. Considerando o tempo curto que o docente do Campus dispõe para diversas atividades acadêmicas, uma possibilidade de formação seria a realização de encontros formativos nas terças-feiras e nas quintas-feiras a cada quinze dias. Quando questionados se os mesmos teriam disponibilidade para participar dessa formação em um dos dias a depender do seu horário de trabalho, 52,2% sinalizaram que “às vezes” teriam esse tempo disponível para participar das formações pedagógicas nas terças-feiras e nas quintas-feiras, 30,4% confirmou que “sempre” estão disponíveis para participar das formações, 13% expressou que “raramente” terá tempo livre para participar desses momentos formativos e por último, 4,4% responderam que “nunca” tem interesse em participar das formações nesse formato de organização.

Nessa questão, observa-se que, a maioria dos docentes respondentes, enfatizou que “às vezes” nas terças-feiras e quintas-feiras estarão disponíveis para se qualificar. Mais uma vez nos deparamos com uma situação hipotética visto que a formação em questão ventilada para esses docentes é condicionada a sua disponibilidade e não como uma prioridade. Possivelmente, essa falta de motivação, deve ter ligação com o fato de os docentes não licenciados, não terem passado por uma formação pedagógica complementar ou licenciatura uma vez que tal qualificação, até certo ponto, faz com que os professores reflitam melhor sobre sua identidade profissional.

Questionados na entrevista acerca do tempo curto que o docente do Campus disponibiliza para desenvolver várias atividades, uma alternativa de formação seria organizar as atividades formativas nos dias em que os professores estiverem na

Instituição para os docentes que ficam de segunda a quarta e os de quarta a sexta. Como avalia essa opção? Se tem outras alternativas, cite-as abaixo.

O prof. 1 sugere que: “A formação deve ocorrer nos dias designados ou escolhidos pelo professor”.	Já o prof. 2 traz uma concepção totalmente contrária a opinião do prof 1, pontuando que: “Na minha opinião a organização de distribuição é completamente <u>ERRADA</u>, professores vivem em função do seu conforto esquecendo que é contratado para <u>SERVIR</u> os alunos. Formação Pedagógica deve ocorrer nos dias que o professor está na prática disponível. Temos 5 dias para trabalhar não 3.
--	---

Fazendo uma análise da fala do professor 2 alguns pontos precisam ser tratados. Considerando que os docentes do IF Sertão – PE, em sua maioria, são contratados no regime de Dedicação Exclusiva, dada a natureza da atribuição do professor que é contratado para desenvolver suas atividades no ensino, pesquisa e extensão, a organização de trabalho se configura da seguinte forma: a Instituição concentra as atividades inerentes ao ensino em três dias, desse modo os professores só ficam no Campus três dias na semana.

Os outros dois dias são para realização de atividades ligadas a pesquisa e a extensão. Vale salientar que quando a Instituição programa uma atividade que esteja fora dos dias de aula do professor, o mesmo não comparece para participar, esquece que o seu contrato foi celebrado no regime de Dedicação Exclusiva, por isso, que o prof 2 pontua sua angústia enfatizando que o docente tem que estar à disposição da Instituição durante os cinco dias da semana.

Já o prof. 3 destaca que: “Acredito que seja uma alternativa interessante, já que alguns professores não tem disponibilidade de estarem presentes fora dos dias de aulas”.	O prof. 4 já traz uma visão diferente dos três primeiros docentes, dizendo que: “Acredito que mesmo nesses dias, haverá barreiras para conciliar horários. Talvez a formação possa ser organizada de forma semipresencial, sendo parte à distância e quando presencial, solicitar que os professores fiquem um dia a mais. Ou fazer a formação no horário mais provável para todos, entre 17h e 19h”.
---	--

A ideia do professor 4 é louvável quando traz a perspectiva da formação por meio do contexto semipresencial, o que dificulta esse processo é a questão do professor ter que ficar mais um dia no Campus, a não ser que a Direção Geral do Campus estabelecesse uma normativa regulamentando essa situação.

O prof. 5 corrobora com a ideia do prof. 3, afirmando que: “Boa ideia. Creio que a disponibilidade de formação em dias que o docente comumente não esteja no Campus venha a ter baixa frequência e boa chance de poucos alunos”.	Seguindo a mesma linha de pensamento proposta pelo pesquisador, o prof. 6 ressalta que: “Concordo com a proposta. Poderia ser realizada junto com a Jornada Pedagógica”.
No mesmo direcionamento do prof. 6, o prof. 7 também está de acordo: “Concordo com as opções”.	Da mesma forma, o prof. 8 diz que: “Acredito ser a melhor opção”.

Em outro direcionamento, o prof. 9 argumenta que: “Infelizmente, desconheço esse tempo curto para o desenvolvimento de atividades, pois realizo atividades durante 40 horas semanais de segunda à sexta-feira, sendo estas divididas entre ensino, pesquisa e extensão. Entretanto, acredito que devido à carga de trabalho requerida pela Instituição, as duas opções para realizar atividades formativas seriam: Educação à Distância ou semi-presencial; sendo esta segunda opção a que mais tenho interesse, pois os encontros serviriam para debater conteúdos e trocar experiências”.	O prof. 10 segue a mesma linha de raciocínio dos professores que concordam com a organização da formação nos dias em que os docentes estiverem na Instituição, pois pontua que: “Boa, sem problemas”.
--	--

Para o prof. 9 as opções que melhor se encaixariam para participar das formações pedagógicas, nesses dias, seriam a Educação à Distância ou semipresencial. Nessa segunda alternativa é visível que o referido professor sinaliza a mesma sugestão do prof. 4 enfatizando a Educação semipresencial como uma opção mais pertinente do ponto de vista da organização do processo formativo.

Argumentando em uma linha que difere do ponto de vista dos demais docentes o prof. 11 coloca que: “É complicado, pois considerando esta proposta, é provável que nem sempre todos os docentes possam estar presentes. O ideal seria ter mais de um momento. Mas, diante do que está posto hoje, apenas a quarta seria o dia. Minha proposta é que seja elaborado um calendário que contemple 2 momentos e não apenas 1”.	Como sugestão para organização do curso de formação pedagógica, o prof. 12 indica que: “No caso de curso ofertado apresentar grande procura que venha apresentar conflito para implantação do curso, poderia se ofertar duas turmas em acordo com a disponibilidade das pessoas interessadas”.
Em razão de ter respondido negativamente a questão 1, o prof. 13 também não avalia essa opção da questão 3.	De acordo com argumentos do prof. 14 “Essa opção é péssima, pois reduz a qualidade do ensino. Professores com dedicação exclusiva tem que está disponível para atendimento ao aluno. E o aluno terá mais satisfação nos estudos”.
Seguindo a mesma concepção dos professores que concordam com esse modelo de formação pedagógica, o prof. 15 sinaliza também que: “Seria uma boa alternativa”.	Nesse mesmo direcionamento do professor 15, o prof. 16 coloca que: “Acho que a organização depende do professor, as atividades são muitas para alguns professores comissões, projetos, muitas horas de aulas. Eu acho uma boa opção, mas às vezes são muitas as atividades então cabe ao professor se organizar”.

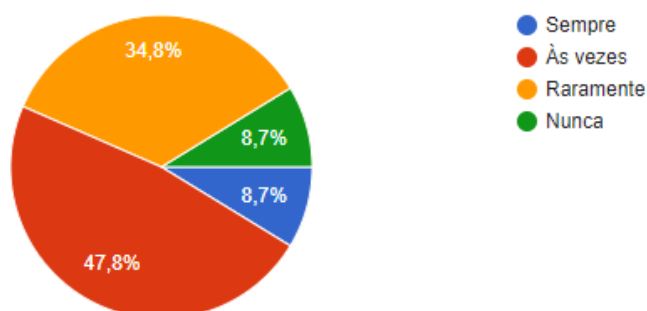
50% dos docentes não licenciados, não estão de acordo com a proposição de organização da formação posta pelo pesquisador. Isso implica que essa alternativa tem que ser revista de modo que contemple os anseios de todos os docentes implicados no processo formativo. A outra parcela dos docentes não quer esse formato de formação em virtude das peculiaridades no exercício da docência, mas será feito um trabalho de readequação desse curso de formação de modo que essa logística para oferta do curso seja adequado contemplando, ao máximo, as particularidades dos docentes.

É pertinente destacar que os professores sinalizaram a relevância desses momentos formativos serem organizados com base na disponibilidade dos docentes e ser dada atenção também aos níveis da Educação à Distância e Semipresencial. Neste sentido, os professores percebem que é complexo organizar essa formação concentrando um número considerável de participantes dada á suas peculiaridades sobre os horários na Instituição.

4.3 AS IMPRESSÕES DO PROFESSOR SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA UTILIZADA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Questão 4. Com relação ao fato de os docentes sentirem dificuldades para utilizar metodologias adequadas com os alunos no desempenho do processo de ensino e aprendizagem, 47,8% coloca que “às vezes” sente essas dificuldades, 34,8% menciona que “raramente”, apenas 8,7% demonstra que “sempre” tem problemas na mediação de metodologias adequadas e 8,7 afirma que “nunca” tem problemas com as metodologias em sala de aula. O gráfico abaixo, representa o que melhor explica a relação entre as metodologias adequadas no processo de ensino e aprendizagem:

Gráfico 6 - Dificuldades de utilizar metodologias adequadas no processo de ensino e aprendizagem



Fonte: Extraído do Google Docs a partir das informações da pesquisa

Nesse contexto, percebe-se que o índice de docentes que expressam que, às vezes, sentem dificuldades no processo de mediação pedagógica é bem superior, no entanto, um dado tem que ser levado em consideração e analisado com bastante cautela, é o fato de que mais de trinta e quatro por cento dos professores pontuaram que raramente sente algum problema com a metodologia de ensino em sala de aula.

Fazendo uma analogia com a questão 2, que questiona se os índices de evasão tem ligação com a prática docente, é visível que 87% afirmou que, às vezes, tem essa relação, com isso, 47,8% coloca que, às vezes, tem alguma dificuldade de mediação pedagógica. Analisando as duas questões, percebe-se que há certa incongruência, ora, se mais de oitenta e cinco por cento enfatiza que a evasão, até certo ponto, tem ligação com a prática docente e mais de trinta e quatro por cento coloca que, raramente, sentem dificuldades de mediação pedagógica, está visível que a diferença entre o “às vezes e o raramente” nesses dois pontos é uma porcentagem considerável e que deixa uma incógnita.

Isso leva a uma reflexão profunda, até que ponto os docentes acham que sua metodologia “às vezes ou raramente” pode interferir no processo de ensino e aprendizagem, é uma questão muito complexa. Os que se consideram sempre com dificuldades metodológicas para mediar suas aulas, só contabilizam pouco mais de 8,5%, enquanto os que apresentam nunca sentir dificuldades correspondem a mesma porcentagem de 8,5%.

Na entrevista quando indagados se sentem dificuldades para utilizar metodologias diversificadas com seus alunos no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem? E em caso afirmativo, especifique-as:

O prof. 1 expressa que: “Sinto bastante dificuldade, que eu vivenciei apenas práticas tradicionais enquanto aluna, e isso nunca me incomodou, mas hoje percebo que esse modelo não atende a todos os meus alunos e por não ter uma formação pedagógica, me sinto travada para aplicar novas didáticas”.	Já o prof. 2 exprime uma opinião que difere do prof. 1: “Não tenho dificuldades. Procuro sempre adaptar uma alternativa para cada turma. Tento deixar os alunos em um aspecto profissional, afinal estão prestes ao ingresso no mercado de trabalho”.
Seguindo uma linha semelhante ao do prof. 2, o prof. 3 pontua que: “Não. Sempre estou buscando inovar em minhas aulas”.	Em um contexto que se assemelha a concepção do prof. 1, o prof. 4 argumenta que: “Sim. Quando proponho alguma metodologia diferente daquelas com as quais estou acostumada, sinto insegurança sobre o sucesso destas atividades. Também me sinto pouco criativa para sugerir metodologias novas”.
A resposta do prof. 5 é: “Não”, porém o mesmo não argumenta o porquê de tal resposta.	Na acepção do prof. 6 corroborando com os professores que sinalizaram não sentir dificuldades na mediação pedagógica, ele pontua que: “Não sinto dificuldades. Porém, não tenho uma base para saber se minha metodologia é correta ou pode ser melhorada”.

O prof. 7 também exprime que sente dificuldades na mediação pedagógica respondendo que: “Sim, atividades interdisciplinares e que estejam fora da rotina como só aula e exercícios”.	Já para o prof. 8 argumenta também que: “Sim. Falta de materiais e equipamentos, além da estrutura física”.
--	---

Percebe-se que o professor 8 também sente dificuldades para utilizar metodologias diversificadas, só que esses problemas estão atrelados ao viés da falta de materiais e estruturação física. Isso implica que se a Instituição resolvesse essas questões, possivelmente, o referido professor teria uma melhora significativa nesse aspecto. Nesse sentido, o professor não atribui essas dificuldades também a sua qualificação visto que só pontua esses problemas a falta de estrutura e equipamentos.

O prof. 9 segue a mesma linha de pensamento dos docentes que afirmaram não ter dificuldades para utilizar metodologias diversificadas e sem nenhuma justificativa, informa que: “ Não”	Já o prof. 10 faz uma ponderação que difere de todas as colocações feitas pelos docentes pesquisados nessa questão afirmando que: “Sim e não. Tenho pouca vivência e experiência em metodologias diversificadas”.
--	---

Realmente o professor 10 em virtude de não ter passado por uma licenciatura e não vivenciar formações pedagógicas complementares e/ou continuada na Instituição fica na concepção do “sim e do não” pois não tem um parâmetro que permita diagnosticar suas ações pedagógicas a não ser que o docente reflita acerca dos conhecimentos e competências adquiridos pelos alunos em sala de aula.

No mesmo direcionamento dos docentes que sinalizam não ter dificuldades para utilizar metodologias diversificadas, o prof. 11 relata que: “Não, visto que hoje possuímos um laboratório, que nos permite abordar o conteúdo de forma palpável, mostrando ao aluno aquilo que se discute em sala”.	Argumentando na mesma linha de raciocínio, o prof. 12 exprime que: “Não, porém a maior dificuldade nos cursos técnicos, em diferentes modalidades, na minha visão, está na questão das aulas práticas, pois temos dificuldades estruturais e insegurança orçamentária”.
--	--

Na concepção do professor 12 percebe-se que o que falta mais é a Instituição dar mais condições para realização das aulas práticas, nesse direcionamento, observa-se que só é possível para o referido docente utilizar metodologias diversificadas se for com a alternativa das aulas práticas. Ressalta-se nesse contexto que o leque de opções para realização de aulas diversificadas é muito limitado para esse professor, uma vez que ele só visualiza essa alternativa.

O prof. 13 afirma que “Sim. Devido à falta de recursos didáticos ou base de conhecimento prévio do aluno”.	Segundo o prof. 14 também não sente dificuldades para utilizar metodologias diversificadas: “Não. Preciso mais de orientação para motivar os alunos em sala de aula”.
---	--

Analisando a fala do professor 14 fica a seguinte inquietação: dentre as inúmeras possibilidades que levam os alunos à desmotivação, será que este problema não perpassa pela metodologia que está sendo implementada pelo referido professor em sala de aula?

Na mesma perspectiva dos professores que afirmaram não sentir dificuldades para utilizar metodologias diversificadas, o prof. 15 também responde que: “Não”. Sem argumentar o porquê da resposta.	Na mesma visão do prof. 15, o prof. 16 responde que: “Não sinto dificuldades”.
---	--

Pelas colocações feitas pelos professores não licenciados na entrevista, observa-se que, a maioria, sinalizou não ter dificuldades para mediação de práticas pedagógicas diversificadas. Apenas cinco dos quinze docentes entrevistados afirmaram ter dificuldade para diversificar suas metodologias em sala de aula. Diante de tal contexto, cabe a seguinte reflexão: será se o fato de os docentes não possuírem licenciatura pode, até certo ponto, influenciar na resposta destes e fazer com que os mesmos não reconheçam que tem a necessidade de buscar a qualificação por meio das formações pedagógicas complementares e/ou continuada? E que só é possível diversificar as atividades metodológicas em sala de aula se o professor for um estudante ativo que esteja sempre buscando se atualizar em sua prática pedagógica? São indagações que permeiam essas reflexões acerca dos professores que não são licenciados e que não participam de formações continuadas.

4.4 PERCEPÇÕES DA FORMAÇÃO INICIAL DOS DOCENTES NÃO LICENCIADOS: OLHARES E REFLEXÃO SOBRE A ATUAÇÃO PEDAGÓGICA EM SALA DE AULA

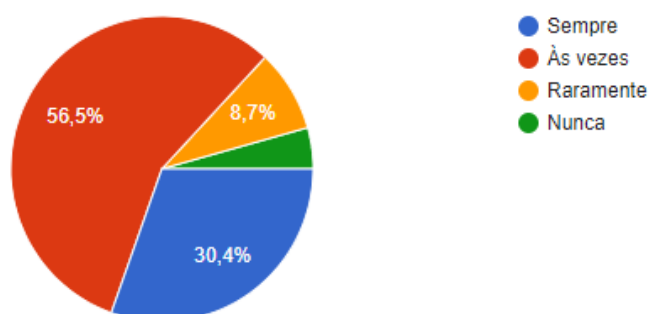
Questão 5. Quando indagados se a formação inicial é suficiente para sua atuação enquanto docente, 56,5% pontuam que “Às vezes”, 30,4% sinalizam que “Sempre”, 8,7% expressam que “Raramente” e 4,4% “Nunca” acham que sua formação inicial é suficiente para atuação na docência. Nessa questão, observa-se que mais trinta por cento afirma que sua formação inicial sempre é suficiente para atuação enquanto docente. É um número expressivo considerando que esses docentes não possuem formação pedagógica complementar, isso, até certo ponto,

faz com que eles se sintam preparados e não achem necessário fazer uma formação complementar e/ou contínua.

Os mais de 56% que “às vezes” acham que sua formação é suficiente para atuação enquanto docente são mais susceptíveis a participar dos processos formativos, uma vez que o fato de pontuarem a questão da subjetividade pode contribuir a depender do processo formativo a motivá-los a querer participar dessa construção formativa. Percebe-se que a alternativa que indica que a formação inicial “nunca” é suficiente, corresponde a pouco mais de quatro por cento, é um dado que chama atenção uma vez que essa pequena parcela de docentes, efetivamente, tem interesse em participar dessa formação.

Os outros 8,7% colocam que “raramente” essa formação inicial é suficiente para atender aos anseios docentes, isso significa que tais professores reconhecem que necessitam de uma formação complementar pedagógica e/ou continuada como algo pertinente que pode agregar valor, às questões inerentes ao processo formativo. Segue gráfico com as representações abaixo:

Gráfico 7 - Formação inicial para atuação enquanto docente



Fonte: Extraído do Google Docs a partir das informações da pesquisa

Saindo do contexto da questão fechada do Google drive e indo para a entrevista, quando questionado em relação a formação inicial se você considera como suficiente para atuação enquanto docente? E em caso negativo, que dificuldades você sente, na sua prática, em razão disso?

O prof. 1 afirma: “Não é suficiente, mesmo eu tendo optado por fazer algumas disciplinas de licenciatura, ainda sinto dificuldade sob alguns aspectos já relatados nas perguntas anteriores”.	O entendimento do prof. 2 é que: “Como o curso de Agronomia não contempla a modalidade Licenciatura em Agronomia, acredito que a ideia de ser professor não só nesta área como também em outras áreas, o conhecimento realmente terá que ser repassado por um profissional que não possui licenciatura a não ser que o mesmo tenha muita vocação para ensinar e possuir experiências anteriores. As dificuldades sempre estarão na nossa frente basta apenas buscarmos conhecer mais sobre o assunto”.
--	---

As colocações do professor 2 são pertinentes, até porque a própria Lei garante aos profissionais de determinadas áreas específicas a possibilidade de lecionar sem formação pedagógica, como já mencionado anteriormente. No entanto, necessário se faz que o professor, ao longo de sua carreira no magistério, permita-se ser um eterno estudante, sempre valorizando e participando das formações continuadas.

Na mesma linha de raciocínio do prof. 1, o prof. 3 exprime que: “Não, pois como não fui treinada para ministrar aulas, apesar de ter realizado mestrado, não me sinto apta quando me comparo a um professor licenciado”.	Seguindo essa linha de pensamento dos professores que não acham a formação inicial suficiente para atuação enquanto docente, o prof. 4 enfatiza que: “Não. A minha grande dificuldade está na falta de uma capacitação continuada para atender às novas tecnologias, visto que, nas áreas técnicas, as inovações são cotidianas. Também sinto a falta de capacitações em disciplinas que não são, essencialmente, das nossas áreas de estudo, mas nos são atribuídas para lecionar”
---	--

Nessa questão, vem à tona um ponto bastante polêmico, se analisado do ponto de vista da preparação do sujeito para o efetivo exercício da docência. Os mestrados, de um modo em geral, tanto na área de educação, quanto em outras áreas específicas, tem foco maior na pesquisa. Não que a pesquisa deva ser relegada, mas seria imprescindível que os programas de mestrado dessem mais atenção também à questão da formação do professor.

O prof. 5 também coloca que: “A busca pelo aperfeiçoamento deve ser constante, a vida toda. Sempre é preciso realizar e participar de formações”.	Na mesma concepção dos professores que afirmam que a formação inicial não é suficiente para a carreira da docência, o prof. 6 ressalta que: “Minha formação inicial não é suficiente. Pois não conheço as ferramentas principais da atividade docente.
--	---

Observa-se que as colocações feitas pelo professor 5, mesmo tendo formação inicial em bacharelado, tem a consciência de que a formação inicial nunca é

suficiente para atuação na docência e que, sempre, necessário, ao professor, a constante atualização.

Diferentemente da opinião dos demais docentes sobre essa quinta questão, o prof. 7 pontua que “Sim” mas tem algumas dificuldades: “Sim. Precisamos ouvir mais os alunos ou seja, os subsunçores dos alunos. Muitas das vezes, não levamos em consideração, pois o aluno, às vezes, quer aprender o que quer aprender”.	De acordo com o prof. 8 sua formação inicial também é suficiente para atuação enquanto docente argumentando que: “Sim, pois com um núcleo pedagógico atuante, auxilia e muito nas dificuldades didáticas.
O prof. 9 também tece que: “Não. E é por esse motivo que faço licenciatura em Matemática, pois é uma das disciplina de suporte para a área técnica de minha atuação. A maior dificuldade que encontro é a falta de vontade dos estudantes, pois busco incentivá-los de variadas formas, adapto minhas avaliações e modelo de aula, e mesmo assim percebo desinteresse por parte de alguns”.	Para o prof. 10 a sua formação inicial é suficiente para atuação enquanto docente explicitando que: “Na parte técnica, sim”.

Observa-se que o prof. 9 já sentiu a necessidade de fazer uma licenciatura para complementar a sua atividade docente no Campus Ouricuri, no entanto, ainda, vem enfrentado vários percalços com relação aos aspectos relacionados à motivação dos estudantes.

Já esse professor 10, tem clareza que, na parte técnica, que é a formação inicial se sente preparado. Isso significa que o referido docente tem a percepção de que necessita se qualificar em outras áreas relacionados a docência.

Com relação ao prof. 11 ele entende que: “Sim. Não entendo que há impedimento no sentido da atuação enquanto professor”.	O prof. 12 ressalta que: “Não, desde que seja na minha área de concurso e formação nessas disciplinas no qual me preparei durante anos de estudos não sinto dificuldades”.
--	--

A colocação do professor 11 é feita como se o mesmo levasse em consideração só a questão da legalidade. Realmente, a legislação, já mencionada nesse projeto de intervenção, garante que o sujeito possa lecionar nos Institutos Federais e Universidades apenas com bacharelado. Com relação a um possível anseio de ampliar o seu leque de qualificação pedagógica, o docente não exprime nenhum desejo.

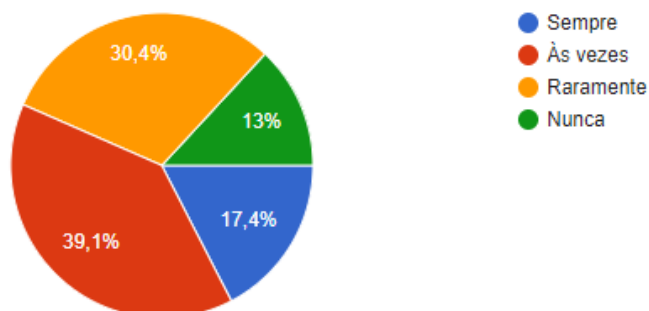
Na mesma perspectiva dos docentes que acham a formação inicial suficiente para atuação como docente, o prof. 13 diz que: “Considero suficiente”.	Seguindo o mesmo posicionamento do professor anterior o prof. 14 afirma que: “Sim. Mas preciso está sempre melhorando”...
--	---

O prof. 15 só pontua que: “Sim”. Não exprime nenhuma justificativa.	Seguindo o mesmo pensamento dos professores que afirmaram não achar a formação inicial como suficiente para atuação como docente, o prof. 16 enfatiza que: “Não. Mas como já fiz vários cursos de docência consegui suprir essa necessidade. Mas com certeza uma pessoa só com a formação inicial, sem o aperfeiçoamento na área de docência terá muita dificuldade”.
---	---

Analisando a resposta do prof. 16, percebe-se a lucidez do professor afirmando que já fez alguns cursos na área de formação docente, afirmando ser os mesmos necessários para aprimoramento da prática pedagógica em sala de aula.

Questão 6. Quando indagados acerca da formação docente ofertada pelo IF sertão – PE Campus Ouricuri por meio do Núcleo de Apoio Pedagógico – NAP se é suficiente para atender as demandas pedagógicas dos docentes, 39,1% expressam que “Às vezes”, essas demandas pedagógicas são atendidas, 30,4% diz que “Raramente”, 17,4% menciona que “Sempre” são contemplados com as formações ofertadas pelo NAP, 13% “Nunca” acham a formação oferecida pelo NAP, como suficiente para atender as questões pedagógicas.

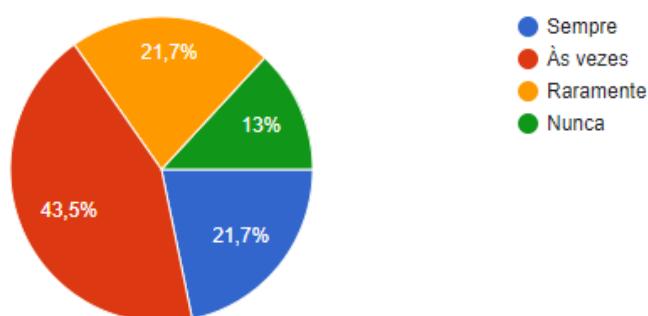
Percebe-se certo equilíbrio nas respostas dadas pelos docentes na questão. O que de fato é visível nas respostas dos professores não licenciados é que o Núcleo de Apoio Pedagógico - NAP não atende nem a 50% de satisfação no tocante ao atendimento das questões pedagógicas. Nesse sentido, existe a necessidade de um estudo e uma reflexão aprofundada, objetivando, sobretudo, ofertar uma formação que atenda aos anseios de, pelo menos, sessenta por cento dos docentes não licenciados para, assim, tentar minimizar esse impacto e fazer com que os professores se sintam motivados e implicados no processo de formação pedagógica complementar e/ou continuada do Campus. A figura abaixo ilustra a concepção dos professores acerca da formação ofertada pelo NAP.

Gráfico 8 - Formação docente ofertada pelo Núcleo de Apoio Pedagógico - NAP

Fonte: Extraído do Google Docs a partir das informações da pesquisa

É visível também que a formação ofertada pelo NAP, atualmente, apresenta lacunas, ou seja, não vem sendo eficaz considerando que pouco mais de dezessete por cento afirma que essa formação atende as necessidades dos docentes não licenciados, isso implica que, quase oitenta e três por cento não afirmam com certeza, que a formação ofertada pelo NAP, é significativa. Diante desse contexto, observa-se que é necessário desenvolver um projeto que motive esses docentes a participarem dessa formação com bastante empenho e dedicação, algo que seja atrativo e, acima de tudo, inovador.

Questão 7. A sétima pergunta questiona se o professor avalia a formação pedagógica ofertada pelo NAP como eficaz, 43,5% enfatiza que “Às vezes”, 21,7% sinalizam positivamente que “Sempre”, também a mesma porcentagem 21,7% pontuam que “Raramente” e 13% destaca que “Nunca” é eficaz. Segue o gráfico abaixo com as demonstrações:

Gráfico 9 - A eficácia da formação pedagógica ofertada pelo NAP

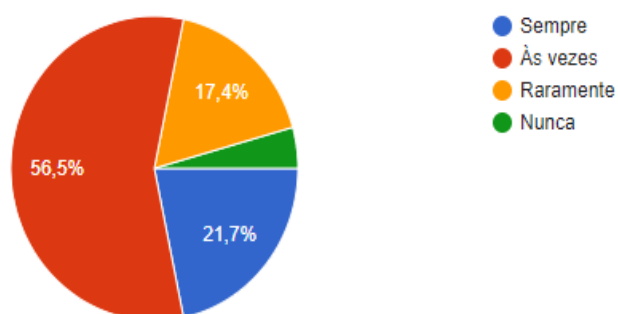
Fonte: Extraído do Google Docs a partir das informações da pesquisa

Observa-se, mais uma vez que, apenas pouco mais de 21% apontam a formação ofertada pelo NAP como eficaz, as demais porcentagens são alternativas abertas, com margem mais subjetiva. É visível também que a formação ofertada pelo NAP, atualmente, apresenta lacunas, ou seja, não vem sendo eficaz considerando que pouco mais de vinte e um por cento afirmam que tal formação sempre é eficaz e contribui com o processo de ensino e aprendizagem. Esses dados coletados na pesquisa indicam que o NAP precisa reinventar/innovar o seu processo de formação com os docentes, por isso, é relevante a construção desse projeto de intervenção com base nos anseios dos docentes e que se possa, sobretudo, contribuir para elevar o grau de satisfação e motivação dos docentes na participação das formações pedagógicas, fazer com que os índices de eficácia fiquem em um patamar mínimo de 70%.

Outro dado preocupante é que, treze por cento dos respondentes da pesquisa destacam que a formação ofertada pelo NAP “Nunca” é eficaz. Isso provoca uma reflexão maior ainda, sobre a abordagem pedagógica desse setor nos processos formativos e faz com que o NAP busque melhorar, significativamente, suas ações para intervenção pedagógica.

Questão 8. É evidente que o fenômeno da evasão escolar se dá em razão de vários fatores. Quando interrogados se a formação pedagógica complementar e/ou continuada, efetivamente, ofertada a cada quinze dias pode ser umas das alternativas que também contribuirá para a diminuição dos índices de evasão no IF Sertão – PE Campus Ouricuri, 56,5% enfatiza que “Às vezes” essa alternativa poderia ser pertinente para diminuir a evasão, 17,4% sinaliza que “Raramente”, enquanto 21,7% expressa que “Sempre” essa ação será relevante para o combate à evasão, 4,4% enfatiza que essa alternativa “Nunca” será efetiva no sentido de diminuir os índices de evasão no Campus Ouricuri. Segue ilustração abaixo, com os percentuais respondidos pelos docentes não licenciados:

Gráfico 10 - A oferta da formação pedagógica a cada quinze dias e a diminuição dos índices de evasão



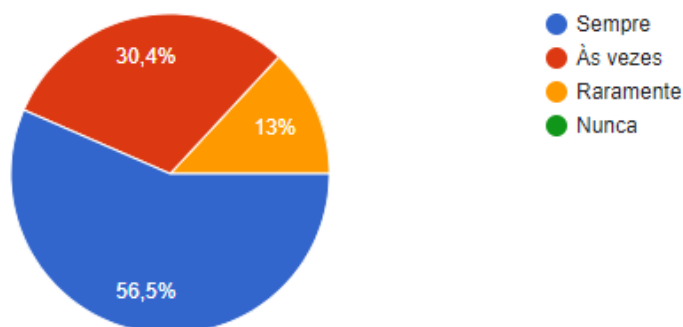
Fonte: Extraído do Google Docs a partir das informações da pesquisa

Somente 21,7% dos docentes pesquisados sinalizam que a organização da formação pedagógica ofertada a cada quinze dias “Sempre” contribuirá para resolver uma parte da problemática da evasão uma vez que os professores tem clareza de que a prática pedagógica exercida por alguns docentes tem, até certo ponto, relação com evasão escolar do Campus Ouricuri. Mais uma vez, a opção que deixa a resposta com um aspecto subjetivo tem o maior percentual isto é, 56,5%, o que corresponde a mais de 50% dos professores pesquisados.

Percebe-se que a maioria dos docentes, “às vezes” afirma que essa iniciativa da formação docente concentrada nesse formato pode contribuir para diminuição dos índices de evasão no IF Sertão – PE Campus Ouricuri.

4.5 A VISÃO DOS PROFESSORES NÃO LICENCIADOS ACERCA DA PARTICIPAÇÃO NOS PROCESSOS FORMATIVOS PEDAGÓGICOS

Questão 9. Em relação à questão que trata se os professores costumam participar de outras atividades de formação continuada (Cursos, Palestras, Seminários, Congressos, Workshops) inerentes a sua área de atuação, 56,5% pontuam que “Sempre” participam desses cursos, 30,4% “Às vezes” e 13% “Raramente”, de acordo com demonstração no gráfico abaixo:

Gráfico 11 - Outras atividades de formação complementar

Fonte: Extraído do Google Docs a partir das informações da pesquisa

Nessa questão, é perceptível que a maioria dos docentes sendo, mais de 56% participam de outras atividades complementares a sua formação. Do ponto de vista da qualificação, essa iniciativa é bastante pertinente para ampliar os conhecimentos educacionais desses profissionais, pois agregam novos conhecimentos aos docentes fazendo com que eles reflitam sobre a sua prática pedagógica.

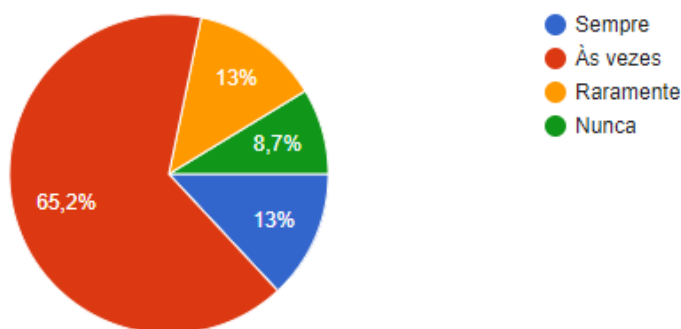
É mister destacar que tais atividades formativas, em alguns casos, só qualifica esses profissionais em determinadas áreas específicas, não vão além no quesito preparação pedagógica, uma vez que os sujeitos tendem a escolher esses eventos de acordo com a sua formação inicial. Nesse contexto, um bacharel em Engenharia Civil, por exemplo, tende a escolher as atividades de qualificação que melhor se aplica a sua formação inicial.

Tal iniciativa é bastante relevante visto que esses profissionais precisam estar em constante atualização, contudo, também é necessário que esses profissionais docentes tenham interesse e motivação em buscar a qualificação profissional no âmbito da formação pedagógica, considerando que o que foi visto na formação inicial dos bacharéis não contempla uma preparação específica para atuação como docente.

Questão 10. No que versa sobre o exercício da docência, quando questionados se os professores se consideram profissionais sem limitações pedagógicas em sala de aula, 65,2% exprime que “Às vezes”, se sentem como profissionais sem limitações, 13% “Sempre” se intitulam profissionais sem limitações, 13% “Raramente” se colocam nessa condição e 8,7% “Nunca” se acham sem limitações.

Abaixo, segue o gráfico que apresenta como se organiza as respostas dos professores não licenciados:

Gráfico 12 - O exercício da docência e os profissionais sem limitações pedagógicas



Fonte: Extraído do Google Docs a partir das informações da pesquisa

Fazendo uma interpretação das respostas dadas pelos docentes, percebe-se que a maioria expressa que “Às vezes” se julgam profissionais que não apresentam limitações pedagógicas, isso implica que esses profissionais se sentem quase “prontos e acabados” e essa condição, às vezes, faz com eles não sintam a necessidade de buscar a qualificação pedagógica.

É notório que apenas 8,7% “Nunca” se acham sem limitação pedagógica isto é, as dificuldades e as limitações em sala de aula são constantes e esses profissionais tem a ciência de que é imprescindível buscar incessantemente a qualificação pedagógica para o exercício da docência.

Outro ponto relevante é que 13% desses docentes afirmaram “Sempre” ser profissionais sem limitações pedagógicas, ou seja, esses docentes, possivelmente, acreditam que não necessitam de formação complementar e/ou continuada, consideram-se “prontos e acabados”, não precisam recorrer a nenhum tipo de formação pedagógica.

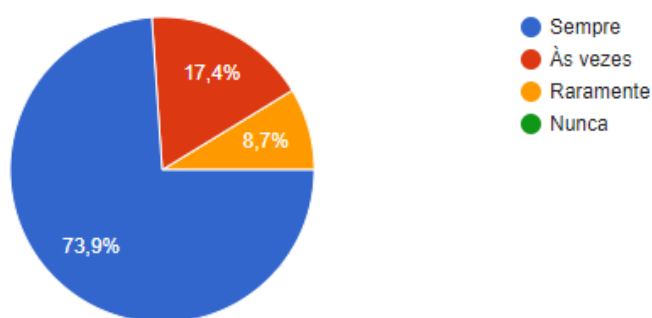
Outros 13% elenca que “Raramente” se consideram sem limitações pedagógicas, isso implica que, em determinados momentos, esses docentes se acham preparados e não é necessário inovar suas concepções pedagógicas, o que justifica o fato de esses profissionais não terem interesse em se envolver em formações pedagógicas. É claro que o fato de o docente se declarar sem limitações pedagógicas não vai definir efetivamente que o mesmo não tem interesse em participar de formações pedagógicas, mas, de um modo em geral, os professores

que se enquadram nessa situação tendem a julgar que não é pertinente a participação em tais formações.

É sabido que a profissão de professor é dinâmica, e esse profissional tem que acompanhar constantemente as mudanças que ocorrem no contexto social, educacional, econômico, cultural, tecnológico e político, uma vez que a atividade de professor requer que o sujeito esteja sempre preparado para acompanhar a evolução do mundo na contemporaneidade.

Questão 11. Quando questionados se uma formação pedagógica ofertada a partir dos anseios dos docentes, aonde as temáticas vivenciadas nos encontros pedagógicos fossem de forma democrática escolhida pela comunidade docente traria efeitos mais pertinentes do ponto de vista da qualidade da formação, 73,9% pontuam que “Sempre”, 17,4% enfatizam que “Às vezes” e apenas 8,7% expõem que “Raramente”. É relevante destacar que nenhum dos professores pesquisados sinalizou que essa alternativa “Nunca” seria pertinente para esse modelo de processo formativo. Segue gráfico com a sistematização dos dados representados abaixo:

Gráfico 13 - Formação pedagógica ofertada a partir dos anseios dos docentes



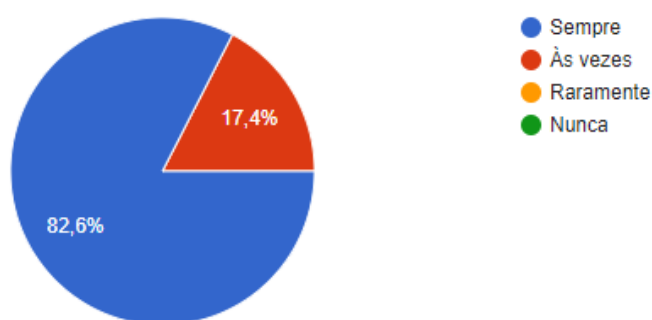
Fonte: Extraído do Google Docs a partir das informações da pesquisa

A questão 11 deixa bem explícita o quanto a maioria, mais 73% dos docentes não licenciados, tem interesse em participar de uma formação pedagógica em que eles possam fazer parte da construção e organização do processo: opinando/sugerindo ações que venham a viabilizar e dinamizar a formação pedagógica complementar e/ou continuada no IF Sertão – PE Campus Ouricuri. O fato de a maioria dos docentes sinalizarem positivamente para esse formato onde os

professores, implicados no processo formativo, façam, de forma democrática, a escolha das temáticas que serão desenvolvidas nas atividades, faz com que esses sujeitos, até certo ponto, se estimulem a participar das formações pedagógicas complementares e/ou continuada. Isso fará com que aconteça uma maior participação e envolvimento dos docentes e garanta qualidade no percurso formativo.

Questão 12. Com relação à questão 12 que versa se o professor enquanto profissional que prepara os sujeitos para a vida na condição de formador de opiniões, deve passar por uma formação contínua enquanto estiver no exercício da docência, 82,6% afirmam que “Sempre” o professor tem que estar se aperfeiçoando continuamente, 17,4% enfatizam que “Às vezes” ou seja, nem sempre para opinião desses professores é necessário o profissional docente está se qualificando de forma contínua. Vale salientar que os professores respondentes da pesquisa não assinalaram as opções “Raramente” e “Nunca”. Segue gráfico abaixo com essas demonstrações:

Gráfico 14 - O professor enquanto profissional formador de opiniões e a formação contínua



Fonte: Extraído do Google Docs a partir das informações da pesquisa

Fazendo uma analogia da questão 12 com a questão 01, percebe-se certa diferença: primeiro ponto, na questão 01 apenas 30,8% pontuou que tem interesse em fazer formação pedagógica complementar e/ou continuada. Na questão 12 um percentual elevado 82,6% informa que o professor enquanto estiver no exercício da docência deverá participar continuamente das formações pedagógicas.

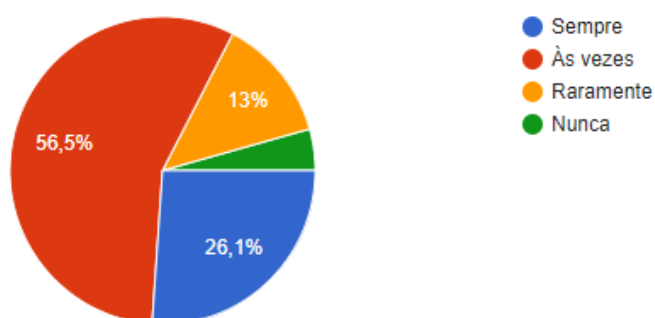
Observa-se que a maioria dos professores, mais de 82% tem consciência de que enquanto o docente estiver em regência de sala de aula é relevante passar ao longo da carreira pelas formações pedagógicas. Por outro lado, fazendo uma

comparação com a primeira questão, pouco mais 30% sinaliza o interesse em participar dos processos formativos.

Tal consciência da maior parte desses docentes não deixa de ser pertinente, apesar de somente pouco mais de 30% indicar que tem interesse nas formações pedagógicas. Uma coisa é importante enfatizar considerando que a maioria desses professores tem a consciência que a formação, ao longo da carreira, é importante, mas a minoria, pouco mais de 30%, dá o indicativo de que tem motivação para participar, nesse sentido, é imprescindível a organização de um plano de trabalho que motive esses docentes a participar desses momentos formativos.

Questão 13. Quando interrogados se o IF Sertão – PE Campus Ouricuri, fizesse uma enquete para consultar os alunos acerca da metodologia utilizada pelos docentes após seis meses de formação contínua, se os mesmos achariam pertinente para o processo de autoavaliação, 56,5% colocam que “Às vezes” essa ação seria relevante, 26,1% afirmam “Sempre” ser favorável a esse tipo de autoavaliação e 13% “Raramente” pontuam que essa alternativa poderia ser eficaz. A figura abaixo representa esses percentuais em forma de gráfico:

Gráfico 15 - Enquete acerca da metodologia utilizada pelos docentes após a formação complementar



Fonte: Extraído do Google Docs a partir das informações da pesquisa

Interpretando o contexto da autoavaliação, percebe-se que apenas 26,1% dos docentes destacam que essa ação “Sempre” será importante para o desenvolvimento do processo de autoavaliação, enquanto a maioria 56,5% informam que “Às vezes” esse mecanismo poderá contribuir para uma reflexão sobre a prática

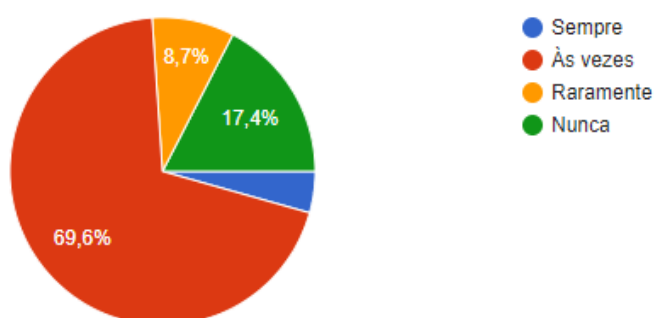
docente e 13% enfatizam que “Raramente” essa atividade de autoavaliação irá contribuir para os aspectos do ensino e aprendizagem.

Desse modo, possivelmente, pode-se concluir que alguns docentes não gostam de ser avaliados pelos estudantes, muitas vezes, por não terem uma boa empatia com a turma, entraves com relação a questões referentes às relações interpessoais. Muitas vezes, os estudantes tendem a julgar o professor pelo que ele representa e o seu grau de identificação e afinidade com a turma, essas questões ajudam a otimizar o processo de ensino e aprendizagem, contudo, não é suficiente, uma vez que existem casos em que os professores tem uma boa relação com a turma, mas o processo ensino-aprendizagem fica aquém do esperado.

Diante do exposto, a autoavaliação é imprescindível para atingir os objetivos educacionais e profissionais da Instituição e quando feita pelos alunos, com foco no processo de ensino e aprendizagem, traz elementos importantes para reflexão e melhoria no contexto educacional.

Questão 14. Com relação ao perfil do corpo docente é sabido que o IF Sertão – PE é composto de professores com formação em bacharelado, tecnólogo e licenciado. Quando indagados se os professores não licenciados têm uma dificuldade maior no que se refere às práticas pedagógicas em sala de aula, 69,6% colocam que “Às vezes”, 8,7% pontuam que “Raramente”, 17,4% expressam que “Nunca” e 4,3% afirmam que “Sempre”. O gráfico apresenta de forma mais organizada esses resultados:

Gráfico 16 - Os professores não licenciados e as dificuldades na prática pedagógica em sala de aula



Fonte: Extraído do Google Docs a partir das informações da pesquisa

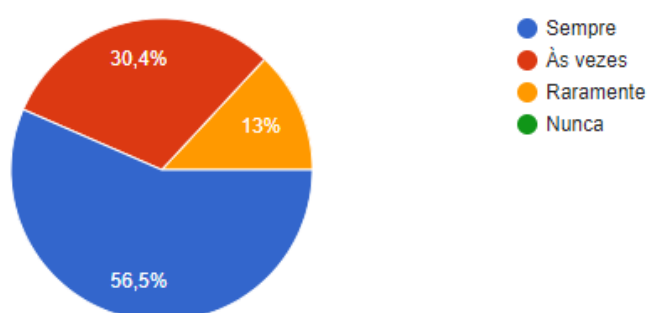
Observa-se que a maioria dos docentes pesquisados enfatizam que “Às vezes” esses docentes não licenciados tem uma dificuldade mais acentuada com relação às práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula. Um dado que chama a atenção é que apenas 4,3% respondem com certeza, que os docentes não licenciados, tem mais dificuldades no que concerne as práticas em sala de aula.

Outra questão que merece destaque é que 17,4% desses docentes expressam que “Nunca” tem mais dificuldades do que os professores licenciados. São dados importantes que nos levam a fazer as seguintes reflexões: Será se o fato de os professores não licenciados não terem passado por um curso de licenciatura ou formação complementar os deixe com uma visão menos privilegiada do ponto de vista da análise dos aspectos metodológicos?

Por outro lado, são raras as exceções, mas ocorre de professores não licenciados, buscarem estudar e descobrir, entre outras experiências, no contato com outros colegas de profissão, como se dá o processo de ensino e aprendizagem.

Questão 15. A formação complementar e/ou continuada em serviço permite que os professores, entre os seus pares, dialoguem acerca das experiências exitosas vivenciadas em sala de aula. Indagados se estão motivados a compartilhar e participar dessa construção coletiva no processo formativo, 56,5% dos docentes não licenciados, sinalizou que “Sempre”, 30,4% “Às vezes” e 13% “Raramente”. Nenhum dos docentes pesquisados informou a opção “Nunca”. O gráfico abaixo ilustra de forma organizada, como se dá os percentuais de respostas dos docentes:

Gráfico 17 - A formação complementar, o compartilhamento e a participação coletiva no processo formativo



Fonte: Extraído do Google Docs a partir das informações da pesquisa

Percebe-se que mais da metade dos docentes não licenciados pesquisados sinalizam positivamente e estão dispostos a participar compartilhando suas experiências exitosas nos processos formativos entre seus pares. Tal iniciativa é de suma relevância para atender aos objetivos traçados nesse projeto de intervenção, uma vez que traz elementos pertinentes para consolidação de uma formação que seja realizada a partir dos anseios dos docentes, levando-se em consideração um ponto que é de fundamental relevância para o sucesso da formação pedagógica que é a motivação e a implicação, de fato, desses sujeitos no processo.

A pesquisa apontou na parte que trata da entrevista que a maioria dos docentes tem interesse em participar de curso de formação pedagógica complementar e/ou continuada. Já na pesquisa que foi realizada por meio do instrumento Google drive, as respostas foram mais subjetivas aonde os docentes afirmam a demonstração do interesse de forma mais tímida.

Na entrevista os docentes elencaram a pertinência de uma parte do curso ser realizada na perspectiva da EAD, nesse sentido, o planejamento do curso também contemplará em sua organização e estruturação uma porcentagem de 30% destinada a EAD, com uso das tecnologias da informação e comunicação. Nessa configuração, o curso será organizado da seguinte forma: 70% construído na modalidade de educação presencial e 30% na perspectiva da educação à distância.

CAPÍTULO V - PROPOSIÇÃO INTERVENTIVA: TRILHA DOS PROCESSOS FORMATIVOS PEDAGÓGICOS

O presente capítulo versa sobre as proposições interventivas para o IF Sertão – PE Campus Ouricuri. A proposta foi construída com base nos anseios da comunidade pesquisada: os professores não licenciados do referido Campus. O capítulo traz em seu âmago, orientações de como organizar o curso de modo que a maioria dos docentes participe, além de propor um curso de formação pedagógica complementar que trata dos aspectos inerentes à seara da EPT.

5.1 TRILHA DOS PROCESSOS FORMATIVOS NO IF SERTÃO – PE

O Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI traz, em diversos trechos, a necessidade de contemplar a demanda de formação continuada de docentes existente na instituição. Nesse documento, tem-se o objetivo urgente de “permitir o desenvolvimento de cursos de formação inicial e continuada para docentes, gestores e técnicos administrativos da educação profissional e tecnológica, na modalidade de educação à distância.” (2014, p. 60).

Entretanto, tanto a formação continuada presencial, quanto por meio da Educação a Distância propostas hoje pela instituição, ainda se mostram insuficientes para atender à demanda do IF Sertão PE e as, ocasionalmente, ofertadas ao corpo docente, apresentam lacunas que precisam ser preenchidas, visto que não se tornam uma prática permanente dentro da instituição, enfraquecendo a política de formação continuada. Neste sentido, Nóvoa (1991, p. 30) destaca que:

A formação continuada deve estar articulada com desempenho profissional dos professores, tomando as escolas como lugares de referência. Trata-se de um objetivo que só adquire credibilidade se os programas de formação se estruturarem em torno de problemas e de projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmicos.

Nesse contexto e direcionamento, percebe-se que a formação só faz sentido se for orientada a partir da realidade da escola: suas problemáticas evasão, retenção, disciplinas críticas, relação professor e aluno, relação aluno. Uma formação orientada pelo currículo real que de acordo com Sacristán (2013, p. 26)

O currículo real é constituído pela proposição de um plano ou texto que é público e pela soma dos conteúdos das ações que são empreendidas com o intuito de influenciar as crianças (ou seja, o ensino desse plano). Porém, o importante é o que isso tudo produz nos receptores ou destinatários (seus efeitos), algo como aquilo que a leitura deixa como marca no leitor, que é quem revive seu sentido e obtém algum significado.

Considerando que os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia não têm nenhum impedimento no tocante à contratação de docentes não licenciados para ministrar aulas da área técnica conforme já mencionado em legislação, e tendo em vista o elevado índice de evasão justificada por meio de uma pesquisa realizada pela comissão de evasão do *Campus Ouricuri*, no ano de 2014 com o segmento estudante, é imprescindível trabalhar a prática dos docentes não licenciados do Instituto Federal do Sertão Pernambucano - *Campus Ouricuri*: estratégia necessária para o enfrentamento das dificuldades vivenciadas pelos discentes da instituição, na medida em que se configuram como público-alvo daqueles docentes, assimilando diretamente os resultados de seu desempenho. Segundo Tardif (2014, p. 286):

Enquanto profissionais, os professores são considerados práticos refletidos ou “reflexivos” que produzem saberes específicos ao seu próprio trabalho e são capazes de deliberar sobre suas próprias práticas, de objetivá-las e partilhá-las, de aperfeiçoá-las e de introduzir inovações susceptíveis de aumentar sua eficácia.

Evidentemente que todas essas habilidades se tornam mais fáceis de serem desenvolvidos pelos docentes, quando a formação pedagógica complementar e/ou continuada é vivenciada por meio da interação dos professores mais experientes com os novatos. É o momento em que é possível haver a troca de experiências, de relatos e da partilha do que está funcionando e do que precisa melhorar no exercício da profissão.

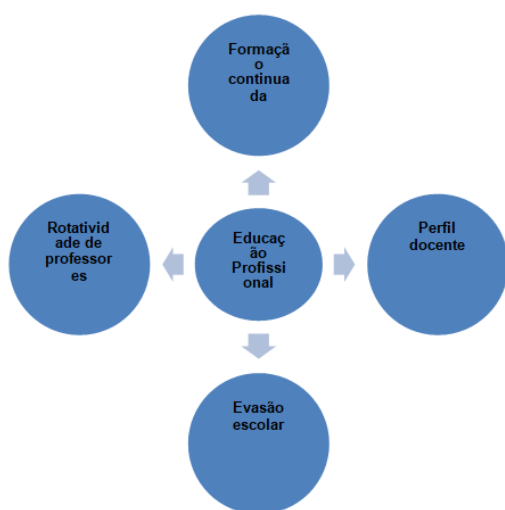
Levando-se em consideração as práticas que são desenvolvidas pelos docentes não licenciados, Freire (2001b, p. 205) destaca

[...] a prática de ensinar [...] envolve necessariamente a de aprender a de ensinar. A de pensar a própria prática, isto é, a de, tomando distância dela, dela se ‘aproximar’ para compreendê-la melhor. Em última análise, a prática teórica de refletir sobre as relações contraditórias entre prática e teoria.

Nesse sentido, fazendo uma reflexão acerca dos professores da área técnica que ministram aulas no IF Sertão – PE, formados apenas em bacharelado ou tecnólogo, percebe-se que estes são os que mais necessitam de uma formação pedagógica complementar, bem como de uma formação continuada dentro da própria Instituição.

O desenho a seguir trata da construção do Projeto de Intervenção:

Figura 8 - A organização e a construção do Projeto de Intervenção



Essa formação para os professores da área técnica pode ser desenvolvida por meio da participação das coordenações de cursos, núcleo pedagógico e dos professores mais experientes, pois, de acordo com Tardif (2014, p. 53) “As reuniões pedagógicas, assim como os congressos realizados pelas diversas associações profissionais, são mencionados pelos professores como sendo também espaços privilegiados para trocas”.

Os cursos de formação complementar e/ou continuada serão desenvolvidos com base nas sugestões de temas pré estabelecidos pelos docentes não licenciados, após a escolha dos temas, será organizado uma espécie de matriz curricular com suas respectivas cargas horárias, que irão variar de oitenta a cem e vinte horas por cada curso.

O desenho a seguir, ilustra como será desenvolvida a aplicação dos instrumentos da pesquisa por meio dos questionários e entrevistas e da dinâmica do processo formativo para os docentes:

Figura 9 - Trilha formativa do Projeto de Intervenção

Os sujeitos envolvidos serão os docentes não licenciados, e os profissionais que atuarão como colaboradores e facilitadores desses cursos serão os Pedagogos, Técnicos em Assuntos Educacionais, Professores Pedagogos e Professores com Licenciatura em outras áreas.

Primeiramente, será realizada a formação complementar, cuja duração será em torno de oito a dez meses. Posteriormente, os docentes serão consultados novamente para escolha dos temas que serão vivenciados na formação continuada, que trará em sua essência características similares as da formação complementar, contudo, com maior abertura para exploração de temáticas diversas no que concerne as inovações pedagógicas.

Os recursos utilizados para o desenvolvimento das atividades serão: apostilas impressas em formato digital, notebook, projetor multimídia, cartolinas, folhas A4 entre outros.

5.2 NORMAS NORTEADORAS E MOTIVADORAS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Como forma de incentivo e motivação no processo de formação da prática pedagógica dos docentes, estes serão avaliados com base nos seguintes princípios:

1º Como pré-requisito para avaliação do estágio probatório, durante os três primeiros anos, os professores concursados com formação inicial em bacharelado

e/ou tecnólogo poderão fazer a formação pedagógica complementar nesse período. A avaliação corresponderá a cinquenta por cento na nota total atribuída à AV do estágio probatório. Nesse sentido, os docentes que ingressarem no Instituto Federal do Sertão Pernambucano *Campus Ouricuri*, e fizerem o curso de formação complementar conseguirão atingir a nota mínima para aprovação no estágio probatório com mais facilidade.

2º Para obtenção da Retribuição – RT por meio do Reconhecimento de Saberes e Competências – RSC, a formação pedagógica complementar terá peso de metade da nota geral, isto é, o docente que fez a formação complementar e obteve a certificação com êxito em todo processo formativo, irá se preocupar em atender, apenas, cinquenta por cento dos demais critérios para ser contemplado com tal direito. Nesse sentido, é necessário ser feita uma emenda na Lei que trata da concessão do RSC, a fim de modificar o barema que atribui às pontuações na avaliação para concessão dessa gratificação.

3º Os docentes que já são estáveis e são contemplados com o RSC, terão, a cada dois anos, a progressão funcional e esta se dá até o fim da carreira. Como forma de incentivo para facilitar no cômputo da pontuação para obtenção dessa progressão funcional, se os docentes participarem dos processos de formação inicial e continuada, receberá um certificado que corresponderá a 60% da pontuação exigida para progressão funcional. Semelhante a orientação do RSC, para progressão funcional, é necessário também fazer uma modificação na Lei que versa sobre as progressões funcionais dos docentes objetivando alterar o barema que atribui pontuação nas avaliações.

Dessa forma, todos os professores do IF Sertão – PE *Campus Ouricuri* serão contemplados com a formação pedagógica complementar e continuada, uma vez que todos estes profissionais estão inseridos em todas as situações elencadas acima.

Nos achados da pesquisa, foi constatado a partir das respostas dos docentes, principalmente, na parte que trata do instrumento da entrevista que a maioria sinalizou ter interesse em participar do curso de formação pedagógica complementar. Os docentes que demonstraram interesse, corresponde a 75% dos professores não licenciados. Nos achados da pesquisa, os referidos sujeitos entrevistados enfatizaram, ainda, a importância do curso ser realizado nas modalidades presencial e EAD.

Nesse sentido, levando-se em consideração todos os achados da pesquisa foi organizado uma proposta de formação complementar, tomando-se como base todos os anseios dos docentes demonstrados por meio da participação na referida pesquisa.

5.3 FORMAÇÃO PEDAGÓGICA COMPLEMENTAR: UMA NOVA DINÂMICA FORMATIVA NO IF SERTÃO – PE CAMPUS OURICURI

A organização do curso será desenvolvida por meio de uma Formação Didático-Pedagógica conforme ementa, atividades, conteúdos e cronograma abaixo:

FORMAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA – PLANO DE CURSO

Tabela 3 - Curso de formação pedagógica complementar

1. IDENTIFICAÇÃO

- Modalidades: Presencial (84h); Educação a Distancia – EAD (36h)
- Carga horária total: 120 horas

2. EMENTA

- Reflexões sobre o perfil e identidade docente na Educação Profissional e Tecnológica do IF Sertão – PE Campus Ouricuri;
- A docência na Educação Profissional e os saberes didático-pedagógicos necessários ao ofício do ser professor;
- Discussão entre as concepções de currículo, formação e docência na EPT;
- Análise do ser docente na EPT sob o tripé do ensino, pesquisa e extensão e os saberes pedagógicos inerentes à profissionalização.
- Abordagem das diretrizes que tratam da EPT no Brasil e suas concepções frente aos aspectos didáticos pedagógicos em todas as modalidades de ensino.
- Estudo sobre a permanência e êxito dos alunos no IF Sertão – PE Campus Ouricuri, a partir dos teóricos que versam sobre a temática na EPT.
- Elaboração de um plano de metas em conjunto com os docentes a fim de diminuir os índices de evasão no IF Sertão – PE Campus Ouricuri.
- Planejamento e organização da prática pedagógica a partir das ressonâncias dos elementos didáticos vivenciados no curso e na prática do cotidiano escolar.

3. OBJETIVOS**Geral:**

- Estabelecer a formação pedagógica complementar como uma política de formação docente com viés na EPT, com ressonâncias dos saberes docentes por meio dos processos formativos ressignificando a prática pedagógica a partir da reflexão sobre a identidade docente nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Específicos:

- Desenvolver ações pedagógicas evocando os teóricos da educação que tratam, especificamente, da formação pedagógica complementar com foco na ressignificação da prática docente através da formação atrelada ao trabalho;
- Ofertar a formação pedagógica complementar, levando em consideração os princípios formativos da Educação e trabalho na perspectiva da formação para atuação na EPT;
- Conhecer as teorias que tratam da formação pedagógica no âmbito da Educação Profissional;
- Refletir acerca dos processos de aprendizagem dos estudantes do IF Sertão – PE Campus Ouricuri, considerando os seus contextos cultural, econômico e social de modo que contemple a interação entre os saberes e as experiências vividas no cotidiano, a fim de facilitar a troca de conhecimento;
- Promover momentos de discussão na arena da prática docente com viés na educação profissional de forma que sejam levantadas alternativas que possibilitem o enfrentamento dos problemas vivenciados no contexto escolar;
- Alinhar as experiências vivenciadas no âmbito da sala de aula e as discussões realizadas no curso de formação pedagógica ao Projeto Pedagógico Institucional e aos Projetos Pedagógicos de Cursos.

4. PÚBLICO ALVO

- Professores EBTT não licenciados do IF Sertão – PE Campus Ouricuri.

5. MEDIADORES:

- ❖ Professores licenciados e pedagogos do IF Sertão – PE, Núcleo de Apoio Pedagógico e profissionais do público externo que tenham domínio sobre a formação pedagógica na educação profissional.

6. ATIVIDADES, CONTEÚDOS E CRONOGRAMA				
MÓDULO 1º (PRESENCIAL) 84h				
Ordem Numérica	Carga Horária	Conteúdos	Docente/TAE Responsável	Periodicidade Quinzenal
01	12h	Apresentação do grupo e da proposta pedagógica do curso; Construção da Identidade Docente na EPT (Obs: os cursistas irão propor os textos e os teóricos que melhor abordam a temática; Saberes experiências e os desafios frente à prática docente na Educação Profissional; Como tornar-se docente na educação profissional e tecnológica.	NAP/ Docentes	
02	12h	Estudos teóricos e práticos sobre os aspectos pedagógicos na dimensão da educação profissional; Atividade online; Trabalho em grupo para apresentação.	NAP/ Professores Pedagogos	
03	12h	As novas diretrizes curriculares nacionais na formação de professores e sua relação com a educação profissional; Discussão em grupo; Apresentação de trabalho.	Servidores da Pró reitoria de ensino e NAP	
04	12h	Estudo de aspectos pedagógicos atrelados às políticas de formação na EPT.	NAP/ Professores Pedagogos	

05	12h	A nova BNCC e suas implicações na formação do docente para atuação na EPT; Material teórico a ser escolhido pelos cursistas; Discussão em grupo; Exercício online.	NAP/ Docentes	
06	12h	Modelo de saberes pedagógicos para organização, desenvolvimento e planejamento de aulas para a EPT; Exercício apresentação de trabalho em grupo.	NAP/ Professores Pedagogos/ Servidores Pró Reitoria de Ensino	
07	12h	Conhecendo o perfil do aluno do IF Sertão – PE Campus Ouricuri: Adequação da metodologia, planejamento e avaliação da aprendizagem com base na realidade do estudante com foco no capital social, econômico e cultural; Atividade online e em grupo.	NAP/ Pedagogos e Assistente Social	

MÓDULO 2º (EAD) 36h				
Ordem Numérica	Carga Horária	Conteúdos	Docente/TAE Responsável	Periodicidade Quinzenal
01	12h	Otimização de atividade online dando ênfase ao plano de ensino na EPT; Criação de um blog para ressignificação das abordagens pedagógicas em sala de aula.	NAP/ professores e servidores do Campus Ouricuri que atuam na EAD.	

02	12h	Temática: Ser professor digital - estudo de textos e discussão em ambiente virtual; Exercício online.	NAP/ e professores da EAD	
03	12h	Fórum de discussão: Situações exitosas dos aspectos pedagógicos no contexto escolar do IF Sertão – PE Campus Ouricuri; Produção e publicação no blog pessoal de cada cursista. Atividade online.	NAP/ e professores da EAD	

Observação: O curso será desenvolvido com base na participação efetiva do docente em todas as tomadas de decisão.

7. METODOLOGIA:

- ❖ Os subsídios teórico-metodológicos que embasarão o desenvolvimento do curso serão os teóricos que tratam da Educação Profissional e Tecnológica, em especial os autores que abordam sobre a formação docente na seara da EPT;
- ❖ No módulo 1º, que trata da oferta do curso na modalidade presencial, serão trabalhados as temáticas da identidade docente e dos contextos pedagógicos de forma integrada, coletiva e participativa sempre com foco na educação profissional. As atividades dos cursistas serão vivenciadas por meio rodas de debate, oficinas, seminários, palestras, relatos de experiências e vivências no contexto escolar, dinâmicas de grupo.
- ❖ No módulo 2º, os estudos serão desenvolvidos na perspectiva da modalidade da educação a distância e os cursistas farão suas produções por meio dos dispositivos, redes sociais, WhatsApp, Webconferência e Blogs criados pelos próprios professores estudantes.

8. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

- A avaliação da aprendizagem dar-se-á por meio dos pressupostos processuais e discussões em grupo. Sendo assim, a participação, assiduidade, pontualidade e compromisso com as atividades são imprescindíveis para atingir os objetivos traçados pelo curso, uma vez que os relatos de experiências vividas na vida estudantil e os processos formativos serão evocados para que os docentes possam, através dos textos, das leituras e das discussões em grupo, consolidar e ressignificar a sua prática docente de modo que possam contribuir para melhoria dos índices no IF Sertão – PE Campus.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento da presente pesquisa do Projeto de Intervenção intitulado “Saberes e “não-saberes” do professor não licenciado: a cultura da formação continuada e o enfrentamento da evasão escolar no *Campus Ouricuri* do IF Sertão-PE”, possibilitou um estudo acerca da formação pedagógica complementar e/ou continuada atrelada à questão da evasão escolar. Além disso, permitiu a realização da pesquisa de campo por meio da aplicação de questionário Google drive e da realização de entrevistas, trazendo o olhar e a concepção dos docentes não licenciados no que tange à formação docente.

O projeto faz alusão à educação profissional desde a sua criação no período em que a preparação do sujeito consistia apenas na qualificação para o mercado de trabalho sem o viés da formação humanística. Trata também da forma como se deram os processos formativos dos professores na educação profissional e tecnológica apontando os saberes experiências as certezas e incertezas no cotidiano da prática pedagógica em sala de aula. Dimensão ainda bastante deficitária na Educação Profissional e Tecnológica em razão de a própria legislação educacional não prever a obrigatoriedade para formação complementar e continuada dentro das Instituições da Rede Federal.

Observou-se ainda por meio das pesquisas em documentos Institucionais que os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia não têm uma política de formação docente voltada para qualificação continuada dos professores que adentram na Instituição. Isso é preocupante porque além das IFs permitirem o ingresso de profissionais sem formação pedagógica para atuarem no exercício da docência, ainda existe a questão de esses profissionais não terem formação sobre a modalidade da Educação Profissional e Tecnológica, o que compromete os objetivos da EPT no que tange à preparação dos sujeitos em sua plenitude: para o mundo do trabalho e para a vida, o que chamamos de formação humanística.

A pesquisa apresentou, em seus dados, que a maioria dos docentes não licenciados, demonstra, de forma muito tímida, a necessidade da busca pela qualificação pedagógica. Também sinalizou que uma parte dos profissionais não associa a questão da evasão escolar com a atuação pedagógica. Isso demonstra uma acomodação por parte de uma parcela destes professores que, visivelmente, não se motivam para participar dos processos formativos.

Entretanto, culpabilizar o professor não é o caminho, até porque esse profissional, em alguns casos, passou toda sua trajetória de vida se preparando para algo que fugia das perspectivas da sala de aula. De fato, o professor engenheiro, por exemplo, vislumbrava atuar na Construção Civil e não no exercício da docência. Nesse contexto, é pertinente que a instituição faça um trabalho de motivação junto a esses docentes de modo que eles passem a visualizar a formação complementar e/ou continuada como algo que vai facilitar sua vida no processo de ensino e aprendizagem.

Nesse contexto, percebe-se o quão é pertinente tratar dessa temática da formação levando-se em consideração as peculiaridades do público pesquisado uma vez que o perfil desses professores é bastante diversificado, haja vista os diversos tipos de profissionais com formações iniciais distintas, principalmente, os das áreas técnicas que, em sua maioria, pertencem às engenharias.

No bojo do trabalho, trago os principais teóricos que tratam da formação docente a partir das questões que envolvem a qualificação dos professores não licenciados, permeada pelo perfil docente que leciona nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. É apresentada a proposta formativa para os professores não licenciados, como uma forma de minimizar os entraves pedagógicos existentes na Instituição, de modo que essa qualificação venha consolidar uma formação pedagógica complementar e/ou continuada com foco na modalidade da Educação Profissional.

Nesse sentido, os professores não licenciados passarão por uma formação complementar onde os conteúdos a serem tratados serão escolhidos com a participação dos mesmos, sempre buscando um alinhamento com a Educação Profissional e Tecnológica. Vale ressaltar que após os professores não licenciados passarem por esse processo, a instituição ofertará uma formação continuada envolvendo todos os professores do Campus Ouricuri, inclusive os docentes que já possuem licenciatura.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livros, 2005.

ARAÚJO, Cristiane F. de; SANTOS, Roseli A. dos. A educação profissional de nível médio e os fatores internos/externos às instituições que causam a evasão escolar. **International Congresso on University – IndustryCooperation**. São Paulo: Editora, 2012.

BONILLA, Maria Helena; PRETTO, Nelson de Luca. **Inclusão digital: polêmica contemporânea**. Salvador: EDUFBA, 2011.

BRASIL. Constituição (1937). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 4.019**, de 19 de novembro de 2001. Transfere a Unidade de Ensino Descentralizada de Petrolina, do Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco, para o Centro Federal de Educação Tecnológica de Petrolina, e dá outras providências. Brasília, DF, 19 nov. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D4019.htm. Acesso em: 25 abr. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 7.234**, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Brasília, DF, 19 de jul de 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Atos2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm. Acesso em: 21 ago. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 7.566**, de 23 de setembro de 1909. Dispõe sobre a criação de Escolas de Aprendizes Artífices, destinadas ao ensino profissional primário e gratuito. Rio de Janeiro 23 set. 1909. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 17 abr. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 96.598**, de 25 de agosto de 1988. Cria a Escola Agrotécnica Federal Dom Avelar Brandão Vilela, em Petrolina, Estado de Pernambuco, e dá outras providências. Brasília, DF, 25 ago. 1988. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1988/decreto-96598-25-agosto-1988-447290-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 23 abr. 2018.

BRASIL. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF., 26 jun 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em 13 abr. 2019.

BRASIL. **Lei nº 12.772**, de 28 de dezembro de 2012. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/l12772.htm. Acesso em: 25 mar. 2017.

BRASIL. **Lei nº 6.545**, de 30 de junho de 1978. Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca

em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília, DF, 30 jun. 1978. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6545.htm. Acesso em: 20 abr. 2018.

BRASIL. **Lei nº 8.948**, de 8 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília, DF, 8 dez. 1994. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8948.htm. Acesso em: 21 abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, DF, 23 set. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.p [df](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.p). Acesso em: 18 abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 23 abr. 2018.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa. **Formação continuada de professores: uma releitura das áreas do cotidiano**. 2. ed. São Paulo: Cengage, 2017.

CARVALHO, O. F.; KIPNIS, B. Educação Profissional e um uma perspectiva internacional comparada e suas repercussões no Brasil. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 16, n. 30, p. 49-70, jan./jun. 2010.

DIEHL, Astor Antonio. **Pesquisa em ciências sociais aplicadas: métodos e técnicas**. São Paulo: Prentice Hall, 2004.

DORE, Rosemary, ARAÚJO, Adilson César de, MENDES, Josué de Sousa (Orgs.). Evasão na educação: estudos, políticas e propostas de enfrentamento. In: CUNHA, Daisy Moreira *et al.* **Formação/profissionalização de professores e formação profissional e tecnológica fundamentos e reflexões contemporâneas**. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2013.

FONSECA, Celso Suckow. **História do Ensino Industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: Escola Técnica, 1961. v.1.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Editora UNESP, 2001b.

GATTI, Bernardete Angelina. *et al.* **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

GIROTO, Claudia Regina Mosca; POKER, Rosimar Bortolini; OMOTE, Sadão. **As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas** (Orgs.). Marília: Oficina Universitária. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. 238 p. IFB/CEPROTEC/RIMEPES, 2014.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LAPO, Flavinês Rebolo; BUENO, Belmira Oliveira. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 65-88, março/2003.

LEMOS, André. **Cibercultura e Mobilidade: a Era da Conexão**. Rio de Janeiro, nov. 2004. Disponível em: <http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n41/alemos.html> em 23/02/2017. Acesso em: 27 mar. 2018.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999 . (Coleção TRANS).

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. Goiânia: Alternativa, 2004.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MENDES, Josué de Sousa; SILVA, Cláudio Nei Nascimento da, MACHADO, Veruska Ribeiro; ARAÚJO, Adilson César de, SANTOS, Átila Pires dos, RAMOS, Paulo Antônio Baltazar; SANTOS, Yvonete Bazbuz da Silva. (Orgs.) **Título da comunicação**. In: *Anais do II Workshop Nacional sobre evasão na educação profissional técnica e tecnológica: da compreensão ao enfrentamento*. Brasília: IFB, 2016.

MIDDLEJ, Maristela; BONILLA, Maria Helena Silveira; PRETTO, Nelson De Luca. A cultura da liberdade de criação e o cerceamento tecnológico e normativo: potencialidades para a autoria na educação. ETD. **Educação Temática Digital**, v. 18, p. 43-59-59, 2016.

MOURA, D. H. A formação de docentes para educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, v. 1, n. 1, Brasília, 2008.

NÓVOA, Antônio. Concepções e práticas da formação contínua de professores: In: NÓVOA A. (Org.). **Formação contínua de professores: realidade e perspectivas**. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

NÓVOA, Antonio. **Professores: imagem do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

PACHECO, Eliezer. **Institutos Federais: uma Revolução na Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: Moderna, 2011.

PERRENOUD, P. **As competências para ensinar no século XXI**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. **Didática e Formação de Professores: Percursos e Perspectivas no Brasil e em Portugal**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI. 2014 – 2018. Disponível em https://www.ifsertao-pe.edu.br/images/IF_Sertao-PE/Documentos/PDI%202014-2018.pdf. Acesso em: 20 mar. 2017.

PNP – Plataforma Nilo Peçanha. Disponível em: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/>. Acesso em: 07 jan. 2019.

PRETTO, Nelson de Luca. **Uma escola sem/com futuro: educação e multimídia**. 8. ed. Salvador: Edufba, 2013.

REVISTA DA EDUCAÇÃO FÍSICA. Maringá: Departamento de Educação Física, Universidade Estadual de Maringá, 2011.

SACRISTÁN, J. G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Caetana Juracy Resende. **Institutos Federais lei 11.892, de 29/12/2008: comentários e reflexões**. Nata: IFRN, 2009.

TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia de pesquisa-ação**. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

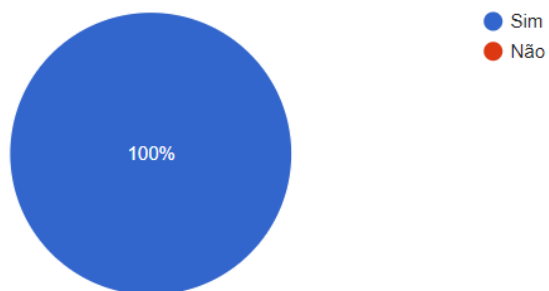
APÊNDICE A

RESPOSTAS DA PESQUISA DE CAMPO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você aceita participar da pesquisa?

23 respostas



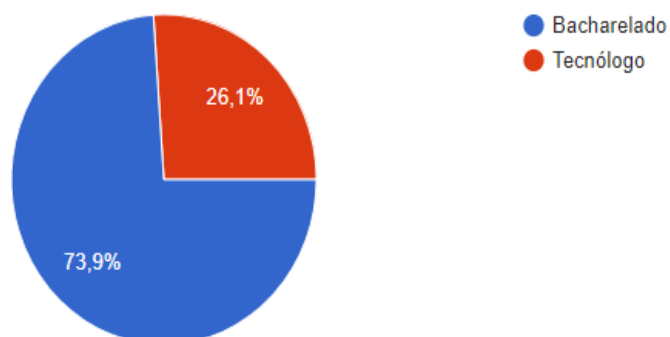
Dados pessoais:**Nome (opcional):**

12 respostas

Thiciano
Juliana Cantalino dos Santos
Eziom Alves
Cathylen
SHAYANE MOURA
Társio Alves
Luiz Santiago Souza do Nascimento de Lacerda
Washington Lacerda
Adeilson Rodrigues da Silva
EVIO
Júlio César Teixeira da Silva
Ana Carolina Braga

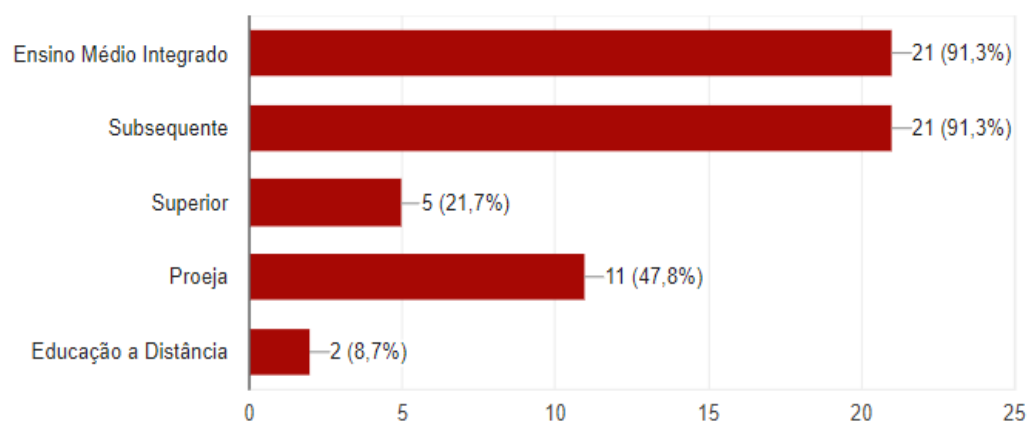
Área de formação:

23 respostas



Atuação em:

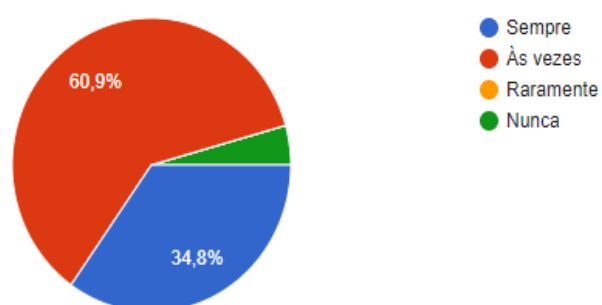
23 respostas



Questionário

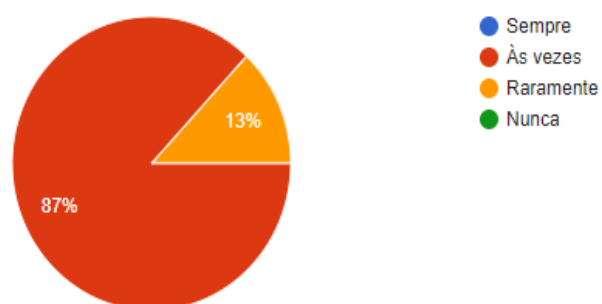
1. Você tem interesse em participar de curso de formação complementar e/ou continuada dentro do Campus Ouricuri?

23 respostas



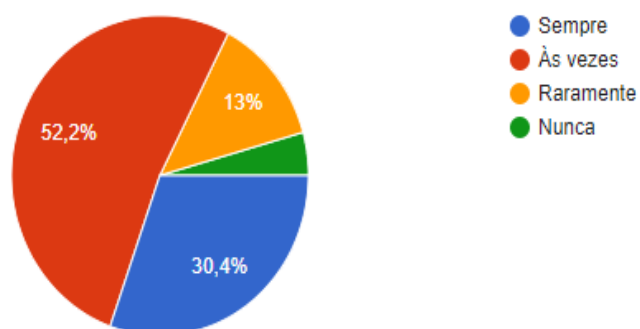
2. Você acredita que os índices de evasão têm, em um dado momento, relação com a prática docente utilizada?

23 respostas



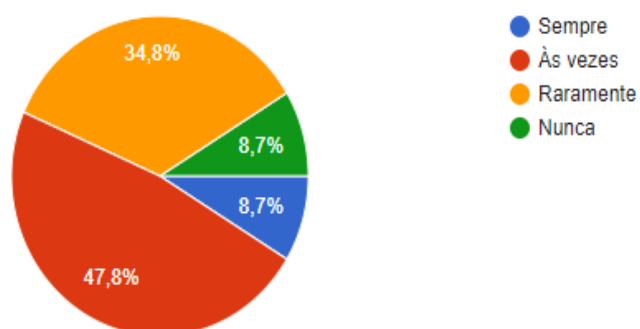
3. Considerando o tempo curto que o docente do Campus dispõe para diversas atividades acadêmicas, uma possibilidade de formação seria a realização de encontros formativos nas terças-feiras e nas quintas-feiras a cada quinze dias. Você teria disponibilidade para participar em um dos dias a depender do seu horário de trabalho?

23 respostas



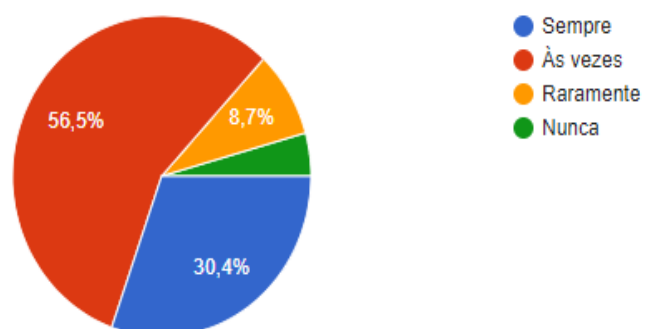
4. Sente dificuldades para utilizar metodologias adequadas com seus alunos no desempenho do processo de ensino aprendizagem?

23 respostas



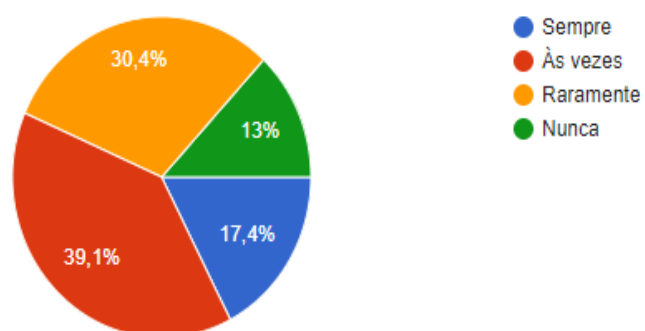
5. Sua formação inicial é suficiente para sua atuação enquanto docente?

23 respostas



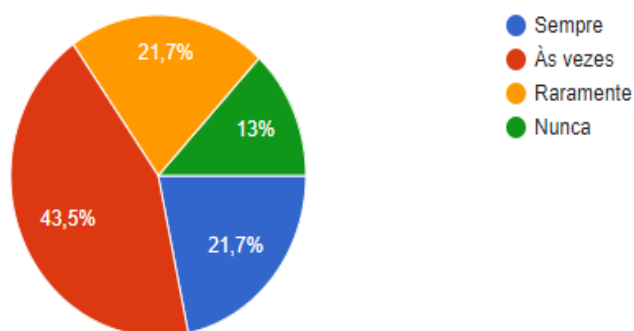
6. A formação pedagógica ofertada pela Instituição por meio do Núcleo de Apoio Pedagógico é suficiente para atender as demandas pedagógicas dos docentes?

23 respostas



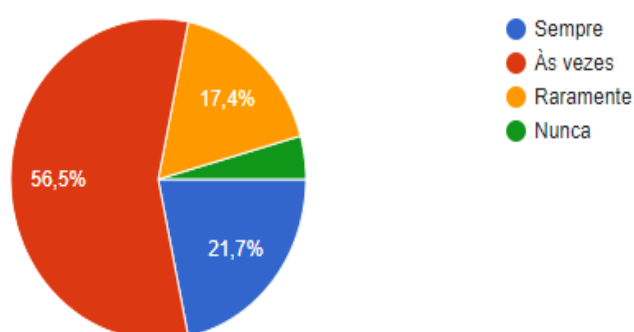
7. Você avalia a formação pedagógica ofertada pelo Núcleo de Apoio Pedagógico como eficaz?

23 respostas



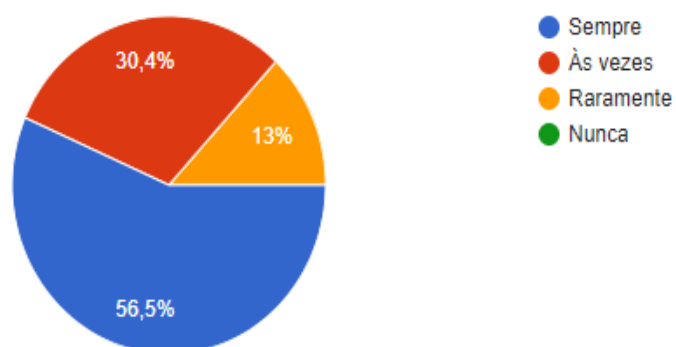
8. É evidente que o fenômeno da evasão escolar se dá em razão de vários fatores. No tocante a formação pedagógica complementar e/ou continuada, efetivamente, ofertada a cada quinze dias pode ser umas das alternativas que também contribuirá para a diminuição dos índices de evasão no IF Sertão – PE Campus Ouricuri?

23 respostas



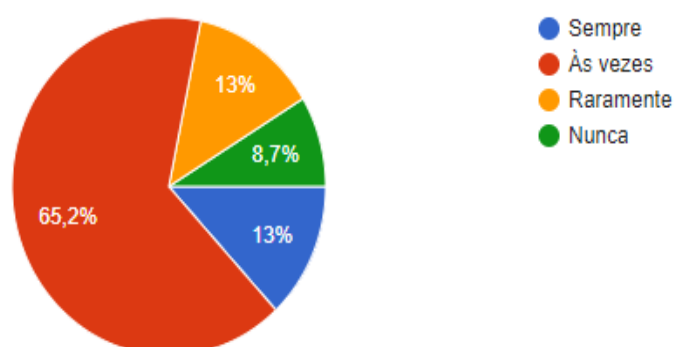
9. Você costuma participar de outras atividades de formação continuada (Cursos, Seminários, Palestras, Congressos, Workshops) inerentes a sua área de atuação?

23 respostas



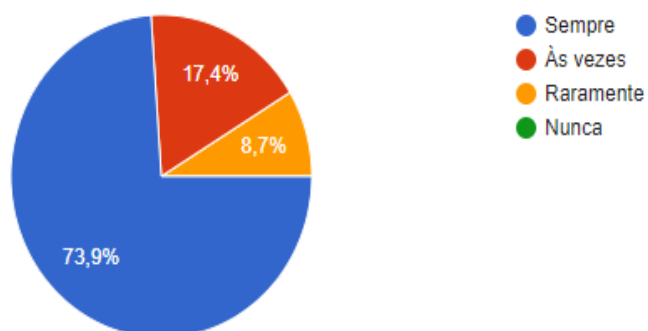
10. Em se tratando do exercício da docência, você se considera um profissional sem limitações pedagógicas em sala de aula?

23 respostas



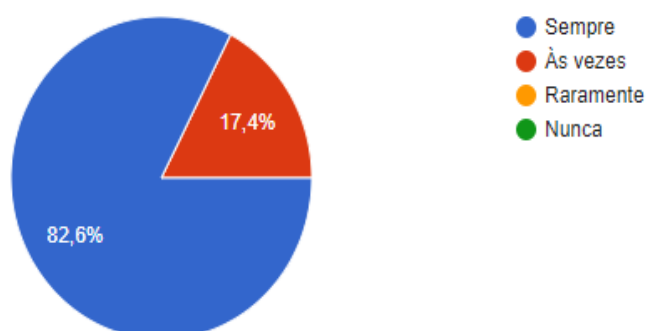
11. Você acredita que uma formação pedagógica ofertada a partir dos anseios dos docentes, onde as temáticas vivenciadas nos encontros pedagógicos fossem de forma democrática escolhida pela comunidade docente traria efeitos mais pertinentes do ponto de vista da qualidade da formação?

23 respostas



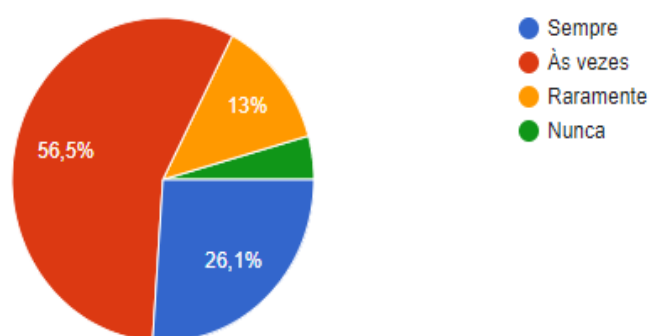
12. O professor enquanto profissional que prepara os sujeitos para vida na condição de formador de opiniões, deve passar por uma formação contínua enquanto estiver no exercício da docência?

23 respostas



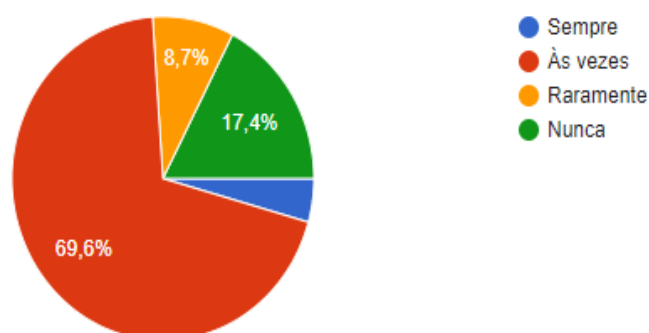
13. Se o IF Sertão – PE Campus Ouricuri, fizesse uma enquete para consultar os alunos acerca da metodologia utilizada pelos docentes após seis meses de formação contínua, você acharia pertinente para o processo de auto avaliação?

23 respostas



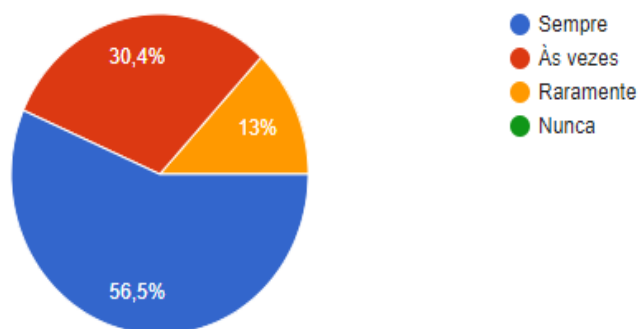
14. É sabido que o corpo docente do IF Sertão – PE é composto de professores com formação em bacharelado, tecnólogo e licenciado. Você acredita que os professores não licenciados têm uma dificuldade maior no que se refere às práticas pedagógicas em sala de aula?

23 respostas



15. A formação complementar e/ou continuada em serviço permite que os professores entre os seus pares, dialoguem acerca das experiências exitosas vivenciadas em sala de aula. Você está motivado a compartilhar e participar dessa construção coletiva no processo formativo?

23 respostas



APÊNDICE B

QUA	MAT	PROFESSORES EBTT	CARGA	FORMAÇÃO INICIAL	FORMAÇÃO PEDAGÓGICA COMPLEMENTAR POSSUI LICENCIATURA
1	1936406	Adriano Neves Pereira	DE	Especialização em Iluminação e Design de Interiores, Graduação Superior Bacharelado em Arquitetura e Urbanismo	Não
2	2317730	Águida Nayara da Silva	DE	Licenciatura em Pedagogia - Especialização – Psicopedagogia	Sim
3	1676120	Alcidênio Soares Pessoa	DE	Especialização em Química, Licenciatura em Química	Sim
4	2321677	Aline Emanuelle De Biase Albuquerque	DE	Bacharelado em Historia - Mestrado – História	Licenciatura em História
5	1937072	Aline Gonçalves Pinheiro	DE	Graduação Superior em Arquitetura e Urbanismo	Não
6	1695517	Aline Medeiros de Paula Mendes	DE	Graduação em Zootecnia - Mestrado – Zootecnia	Não
7	2322206	Ana Carolina Dias Braga	DE	Graduação - Tecnologia em Alimentos - Mestrado -Horticultura Irrigada	Não
8	2322277	André Henrique Barbosa de Oliveira	DE	Licenciatura em Química – Mestrado e Doutorado - Ciências MarinhasTropicais	Sim
9	2324447	Andrey Borges Bernardes	DE	Graduação – História	Sim
10	1773715	Antonio Marcio Carvalho da Silva	DE	Especialização - Desenvolvimento de Aplicações Web baseadas na tecnologia Java	Não
11	1766342	AntonioRennan Sales	DE	Especialização em Matemática: Geometria Euclidiana, Licenciatura Plena em Matemática	Sim

12	1813084	Arthur Francisco de Paiva Alcântara	DE	Mestrado em Química, Licenciatura em Química	Sim
13	2173960	Cleiton Marinho Lima Nogueira	DE	Mestrado em Geografia, Licenciatura em Geografia	Sim
14	2114358	Cristiano Dias da Silva	DE	Licenciatura Plena em Filosofia	Sim
15	1815063	Cristiano Feitosa de Amorim	DE	Especialização em Engenharia de Segurança do Trabalho, Graduação Superior em Engenharia de Produção Mecânica	Não
16	2159908	Ednaldo Feijó de Souza	DE	Especialização em Tradução – Inglês, Licenciatura Plena em Letras com habilitação em Português/Inglês	Sim
17	2157427	Elizangela da Silva Dias de Souza	DE	Especialização em Leitura e Produção de Texto, Licenciatura em Pedagogia - habilitação em Magistério para Educação de Adultos	Sim
18	2086665	Enio Luiz Costa Tavares	DE	Mestrado em Ciências da Linguagem, Licenciatura em Letras - Português e Inglês	Sim
19	1897954	Évio Alves Galindo	DE	Mestrado em Agronomia - Sementes, Graduação Superior em Engenharia Agrônoma	Não
20	1085958	Eziom Alves de Oliveira	DE	Graduação - Engenharia da Computação	Não
21	1970760	Fabiana Augusta Alves de Araújo	DE	Especialização em Relações de Trabalho e Negociação, Graduação Superior Bacharelado em Administração de Empresas	Não

22	2321941	Iuri Ozires Sobreira de Oliveira	DE	Licenciatura em Pedagogia Especialização - Educação Aplicada à Performance Musical (cursando)	Sim
23	2671023	Jean Carlos Coelho de Alencar	DE	Graduação Superior em Ciência da Computação	Não
24	1983582	Jairo Carlos de Oliveira Quintans	DE	Especialização em Matemática Pura e Aplicada, Licenciatura em Matemática	Sim
25	1917323	João Humberto Aires Pedroza Júnior	DE	Mestrado em Física, Graduação Superior Bacharelado em Física	Não
26	1012890	João Paulo de Holanda Neto	DE	Graduação em Engenharia Agrônoma	Não
27	1896805	Juliana Cantalino dos Santos	DE	Mestrado em Ciência de Alimentos, Especialização em Inspeção e Segurança de Alimentos, Graduação Superior em Engenharia dos Alimentos	Não
28	1972921	Julliana Melo Pinheiro de Araujo	DE	Mestre em Engenharia Civil, na área de Tecnologia Ambiental / Recursos Hídricos Graduação Bacharelado em Engenharia Civil	Não
29	1970672	Juliano Varela de Oliveira	DE	Doutorado em Desenvolvimento Urbano. Mestrado em Ciências Sociais – área de concentração: Desenvolvimento Regional, Graduação Superior Bacharelado em Ciências Sociais	Não
30	2322264	Leonardo Gueiros da Silva	DE	Doutorando em Letras Mestrado - Letras / Linguística Bacharelado em Letras	Não
31	1844898	Lourival de Souza Ataíde Junior	40h	Especialização em Geografia, Licenciatura em Geografia	Sim

32	2086008	Luiz Santiago Souza do Nascimento	DE	Mestrando em Engenharia Civil Graduação Superior Bacharelado em Engenharia Civil	Não
33	1527222	Mabele de Jesus Santos	DE	Doutoranda em Física, Mestrado em Física, Licenciatura em Física	Sim
34	1781698	Maria do Socorro Conceição de Freitas	DE	Mestrado em Manejo de Solo e Água, Graduação Superior em Tecnologia em Fruticultura Irrigada	Sim
35	2033130	Maria Rafaella da Fonseca Pimentel Mendonça	DE	Mestrado em Ciência e Tecnologia de Alimentos, Graduação Superior em Nutrição	Sim
36	2917945	Milka Carvalho de Azevedo	40h	Mestrado em Ciência Animal, Especialização em Processamento de Produtos de Origem Animal, Graduação Superior de Tecnologia em Alimentos	Sim
37	2700572	Noberto Freire da Silva Filho	DE	Licenciatura Plena em Educação Física	Sim
38	1977138	Patricia Andrade Sousa	DE	Especialização em Engenharia de Recursos Minerais, Graduação Superior em Engenharia de Minas	Não
39	1821520	Paulo Alvacely Alves Ribeiro Júnior	DE	Mestrado em Bioprospecção Molecular, Especialização em Biologia e Química, Licenciatura em Biologia	Sim
40	1781573	Rejane Rodrigues de Oliveira	DE	Doutorado em Zootecnia, Mestrado em Zootecnia - área Produção Animal, Graduação Superior em Zootecnia	Não
41	2174070	Renato César da Silva	DE	Mestrado em Química, Licenciatura em Química	Sim
42	1948280	Ricardo de Andrade Araújo	DE	Mestrado em Ciência da Computação, Graduação Superior Bacharelado em Ciência da Computação	Não

43	1888500	Ricardo Macedo da Silva	DE	Mestrado em Ciência Animal, Graduação Superior em Engenharia Agrônoma	Não
44	1213876	Rivânia Oliveira de Lima	DE	Mestranda em Matemática Licenciatura em Matemática	Sim
45	1029439	Roberta Machado Santos	DE	Doutorado em Recursos Genéticos Vegetais Mestrado - Ciência Animal Graduação em Ciências Biológicas	Sim
46	1692567	Rodrigo Slama Ribas	DE	Doutorando em Estudos da Linguagem Mestrado - Estudos da Linguagem Graduação em Letras	Não
47	1766686	Roniedson Fernandes da Silva	DE	Especialização em automação Industrial Graduação Superior em Tecnologia em Eletromecânica	Sim
48	1898364	Társio Thiago Lopes Alves	DE	Doutorado em Zootecnia, Mestrado em Zootecnia, Graduação Superior em Engenharia Agrônoma	Não
49	2885141	Tathiane Pereira Mendes	DE	Mestrado - Letras /Português	Não
50	2317834	Tatyana Keyty de Souza Borges	DE	Doutorado em Engenharia Agrícola Mestrado - Engenharia Agrícola Graduação em Engenharia Agrônoma	Não
51	1983960	Thiciano Leão Miranda	DE	Mestrado em Engenharia Agrícola, Graduação Superior em Engenharia Agrônoma	Não
52	1782955	Tiago Santos Silva	DE	Mestrado em Ciência Animal, Graduação Superior em Medicina Veterinária	Não

53	1724642	Shayane de Oliveira Moura	DE	Mestrado em Ciências da Computação Graduação Superior de Tecnologia em Automação Industrial	Não
54	2031546	Valter Cezar Andrade Junior	DE	Mestrado em Estudo da Linguagem Especialização em Língua Portuguesa, Licenciatura Plena em Letras com habilitação Português e Literatura da Língua Portuguesa	Sim
55	1896682	Vicente de Sousa Marques	DE	Mestrado em Química, Licenciatura em Química	Sim
56		Washington Pereira Lacerda	DE	Graduação em Engenharia da Computação	Não
57	1897323	Ythallanya Maria Bezerra Rodrigues	DE	Especialização em Gerenciamento da Construção Civil, Graduação Superior de Tecnologia em Produção Civil	Não