



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO

**PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA, TÉCNICA E TECNOLÓGICA (EBTTs) NO
PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NO INSTITUTO FEDERAL CAMPUS –
PALMAS/PR**

MELÂNIA DALLA COSTA

CASCADEL - PR
2017



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO

**PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA, TÉCNICA E TECNOLÓGICA (EBTTs) NO
PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NO INSTITUTO FEDERAL CAMPUS –
PALMAS/PR**

MELÂNIA DALLA COSTA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, área de concentração Sociedade, Estado e Educação, linha de pesquisa: Sociedade, Educação e Estado da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE – Campus de Cascavel, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientador(a): Profa. Dra. Carmen Célia B.C. Bastos

CASCADEL - PR
2016

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

C874p

Costa, Melânia Dalla

Professor da educação básica, técnica e tecnológica (EBTTs) no processo do ensino-aprendizagem no Instituto Federal Campus – Palma/PR. / Melânia Dalla Costa.— Cascavel, 2017.

79 f.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Carmen Célia Barradas Correia Bastos
Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná,
Campus de Cascavel, 2017.

Programa de Pós-Graduação em Educação

1. Professores - Formação. I. Bastos, Carmen Célia Barradas Correia. II. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. III. Título.

CDD 20.ed. 370.71
CIP – NBR 12899

Ficha catalográfica elaborada por Helena Soterio Beijo – CRB 9^o/965



unioeste

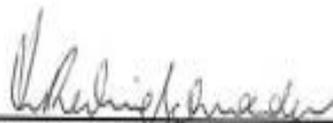
Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Campus de Cascavel CNPJ 78680337/0002-65
 Rua Universitária, 2069 - Jardim Universitário - Cx. P. 000711 - CEP 85819-110
 Fone:(45) 3220-3000 - Fax:(45) 3324-4566 - Cascavel - Paraná

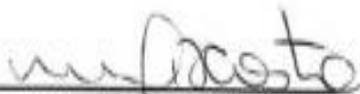


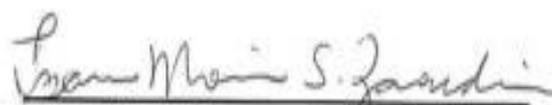
Programa de Pós-Graduação em Educação

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE MELÂNIA DALLA COSTA, ALUNO(A) DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE, E DE ACORDO COM A RESOLUÇÃO DO PROGRAMA E O REGIMENTO GERAL DA UNIOESTE.


 Tania Maria Rêchia Schroeder

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel, (UNIOESTE)


 Melânia Dalla Costa
 Candidato(a)


 Coordenador(a) do Programa de Pós-Graduação
 em Educação

Profa. Dra. Isaura Monica Souza Zanardini
 RG nº 5.421.000-0
 Coordenadora do Programa de Pós-Graduação
 em Educação - nível de Mestrado/PPGE

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, que em todos os dias de minha vida me deu forças para nunca desistir.

À minha orientadora, Professora Dra. Carmen Célia Bastos, minha orientadora, pelas brilhantes contribuições, pela dedicação, pela competência e pelo apoio.

Aos professores da banca de qualificação, pelos valiosos apontamentos em meu texto.

À todos os professores do Programa de Pós Graduação em Educação da UNIOESTE que, de alguma forma, contribuíram para a minha formação.

À minha família, peça fundamental na minha caminhada e em especial à meu pai (*in memoriam*) e à minha mãe, pelo intenso amor que recebi em toda minha vida. Vocês são os pilares da minha vida.

À meus filhos, Amaurício, Milena e João Gabriel, que trazem tanta luz para minha vida. Vocês são a lição mais profunda que vivi de ética, de dignidade e de amor.

Ao meu amado esposo, Amaurício, por estar ao meu lado incondicionalmente, sempre me fazendo acreditar que chegaria ao final desta difícil, porém gratificante etapa. Sou grata por cada gesto de carinho recebido nos últimos anos.

À todas as pessoas que, de alguma forma, estiveram presentes e contribuíram para a realização desta jornada e que, por lapso ou por limite de escrita, não foram especificamente referidas: meu muito obrigada.

DALLA COSTA, Melânia. **Professor da Educação Básica, técnica e Tecnológica (EBTTs) no processo de ensino-aprendizagem no Instituto Federal – Campus Palmas/PR**. 2017. 80 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel

RESUMO

A Educação Técnica e Tecnológica tem se configurado, hodiernamente, como uma modalidade de ensino fortemente marcada pelo interesse em atender à demanda do mercado de trabalho por mão de obra qualificada. Assim, os Institutos Federais de Educação Técnica e Tecnológica têm se destacado no cenário educacional como espaço de formação profissional tanto à nível médio quanto à nível superior. Entretanto, vale ressaltar que o docente que atua em tais instituições (professor EBTT) deve estar qualificado para atuar em diferentes níveis de ensino e em ementas variadas. Dessa maneira, realizou-se um estudo de caso no Instituto Federal do Paraná – Campus Palmas, no qual foram analisados 13(treze) diários de classe de docentes da instituição, de modo a avaliar se a capacitação profissional destes influencia as práticas pedagógicas em sala de aula, bem como nos índices de aprovação/reprovação das turmas. Notou-se, então, que metade dos professores possuíam quatro (4) ou mais ementas, entretanto, tal fato não mostrou-se diretamente relacionado com o aproveitamento dos professores. De igual maneira, 50% dos docentes apresentou índices de reprovação maiores de 25%, sendo a evasão escolar a principal causa de tal situação. Nesse contexto, evidencia-se que uma atuação docente de qualidade envolve diferentes processos que vão além da adequada formação pedagógica dos professores, como valorização profissional, vocação para a profissão e infraestrutura escolar. Dessa forma, é preciso que a formação pedagógica ocorra de acordo com a realidade das salas de aulas e haja um fortalecimento das políticas formativas e educacionais como um todo.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de Professor. Ensino-aprendizagem. Ensino Profissional e Tecnológico. Ensino Básico.

ABSTRACT

The Technical and Technological Education has been configured as a modality of education marked by the interest in attending the labor market. The Federal Institutes of Technical and Technological Education have emphasized in educational scene as a place of professional training at both the secondary and higher levels. However, it is worth mentioning that the teacher who works in such institutions (EBTT) must be qualified to act at different levels of teaching. In this way, a case study was carried out at the Federal Institute of Paraná - Campus Palmas, when was analyzed 13 (twelve) daily classes of teachers of the institution, to evaluate their professional qualification as classroom pedagogical practices, As well as in the approval disapproval rates of the classes. It was noted that half of the teachers had four (4) or more subjects, and this fact did not prove to be well related to the use of the teachers. Likewise, 50% of teachers had higher failure rates than 25%, with school dropout being the main cause of such a situation. In this context, it is evident that a quality teaching activity involves different processes that go beyond the pedagogical training of teachers, such as professional valorization, vocation for a profession and school infrastructure. In this way, it is necessary that the pedagogical formation takes place according to a reality of the classrooms and there is a strengthening of the formative and educational policies as a whole.

KEYWORDS: Teacher Training. Teaching-learning. Professional and Technological Teaching. Basic education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Localização das Unidades do IFPR.....	44
Quadro 02 - Alunos em cursos técnicos e superiores na modalidade presencial.....	46
Quadro 03 - Relação de professores por regime de trabalho.....	53
Quadro 04 - Relação de professores substitutos e temporários.....	56
Quadro 05 - Cursos superiores oferecidos no IFPR – Campus Palmas.....	60
Quadro 06 - Titulação máxima, porcentagem e número de docentes IFPR – Campus Palmas	61
Quadro 07 – Professores EBTTs.....	62

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Localização das unidades do IFPR.....	45
Figura 02 - Organograma do IFPR.....	48

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 – Alunos em curso superior.....	47
Gráfico 02 – Alunos em curso técnico.....	48
Gráfico 03 – Professores por regime de trabalho.....	54
Gráfico 04 – Professores por regime de trabalho.....	54
Gráfico 05 - Professores por regime de trabalho.....	55
Gráfico 06 - Titulação máxima, porcentagem e número de docentes IFPR – Campus Palmas.....	63

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 - Descrições.....	65
------------------------------------	-----------

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1 POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A CRIAÇÃO DO INSTITUTO FEDERAL BRASILEIRO A PARTIR DE 1990.....	16
1.1 EDUCAÇÃO TÉCNICA E TECNOLÓGICA E OS INSTITUTOS FEDERAIS.....	21
1.2 FORMAÇÃO DOS DOCENTES: UMA QUESTÃO COMPLEXA.....	26
1.3 A FORMAÇÃO DE DOCENTES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA.....	32
1.4 O PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA, TÉCNICA E TECNOLÓGICA (EBTTs).....	38
2 INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ.....	42
2.1 HISTÓRICO.....	42
2.2 CORPO DOCENTE.....	49
2.3 DIÁLOGO COM A HISTORIOGRAFIA DO IFPR – CÂMPUS PALMAS.....	57
3 METODOLOGIA DA PESQUISA.....	63
3.1 DESCRIÇÕES.....	64
3.2 ANÁLISE DOS DIÁRIOS/DESCRIÇÕES.....	65
4 CONSIDERAÇÕES SOBRE O ESTUDO.....	68
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	75

INTRODUÇÃO

A formação de professores para atuar na rede federal de educação técnica e tecnológica exige reflexões na busca de uma educação essencialmente de qualidade para todos. Sendo assim, é essencial pensar em formação para a docência, bem como contemplar os conteúdos aliados à didática desses e avaliar se estão atuando em conjunto com os resultados, e aqui fala-se da qualificada mão de obra que o mundo atual exige.

Assim, a problematização do presente estudo busca identificar qual a formação acadêmica necessária para dar conta da diversificação de temas e conteúdos curriculares, da demanda com sala de aula, com o setor administrativo e, em alguns casos, com mais de quatro ementas distintas por professor EBTTs (Educação Básica Técnica e Tecnológica). Dessa forma, questiona-se: Como realizar, de maneira satisfatória, o ato docente muitas vezes sem a mínima formação pedagógica?

Esse questionamento surge no contexto de que, conforme nos alerta Lima Filho (2016), a Educação Profissional Técnica de Nível Médio poderá ser ofertada ainda de modo integrado ao ensino médio e que os seus concluintes, havendo também concluído o ensino médio, fazem jus ao diploma de técnico de nível médio na especialidade cursada. A Educação Profissional Tecnológica, por sua vez, é definida como uma modalidade específica de curso de graduação de nível superior e seus concluintes recebem o diploma de Tecnólogo em determinada especialidade. Quer dizer, trata-se de uma situação educacional complexa ao cargo do docente dos atuais Institutos Federais em diferentes regiões do Brasil.

Da mesma forma, é essencial recordar que diversos professores possuem ementas fora de suas áreas de atuação ou até mesmo de formação. Isso ocorre, na grande maioria dos casos, pela falta de docentes em determinadas disciplinas, o que exige dos “professores disponíveis” uma adaptação e aquisição de conhecimentos rápida, o que muitas vezes prejudica o bom desempenho do profissional.

Assim, a temática proposta para o presente estudo centraliza-se no interesse em conhecer a realidade institucional do chamado professor EBTT (Docente que atua na Educação Básica Técnica e Tecnológica) no Instituto Federal do Paraná Campus Palmas, em diferenciadas situações de ensino, ou seja, em cursos de licenciatura, de bacharelado e no ensino médio.

O estudo de caso em que se reveste este trabalho se deve ao interesse em analisar as condições de atuação pedagógica do profissional docente da instituição de base técnica tecnológica, responsável pela formação de profissionais bacharéis e licenciados, técnicos e tecnólogos.

É indiscutível, então, a relevância da formação e a capacitação dos docentes com uma especificidade para os que atuam na Educação Tecnológica para que os resultados educacionais possam ser satisfatórios e para atender a demanda pela profissionalização competente nessa modalidade de formação que são os técnicos e os tecnólogos. A carreira do docente para a educação técnica e tecnológica vem sendo sistematizada entre definições da lei e reivindicações de classe. Conforme Demo (1991), a maior modificação que se observa, no Brasil, na carreira do docente de ensino superior reside na transição do perfil de professor – preocupado com o ensino – para o perfil de pesquisador, o que exige diferentes requisitos para a ascensão na carreira.

Com a intencionalidade de conhecer a dinâmica docente dos professores EBTT's do Instituto Federal, Campus de Palmas/PR, sistematizamos a complexa discussão aqui problematizada a partir de diferentes momentos no texto, assim dispostos.

No primeiro capítulo falaremos sobre as Políticas Educacionais e a criação do Instituto Federal brasileiro a partir de 1990. Trata-se de apresentar como se formou a educação técnica e tecnológica nos institutos federais, a formação dos docentes que atuam nessa área e, por fim, tecer considerações sobre o professor da educação básica técnica e tecnológica, configurados como os EBTTs mesmo ainda não tendo essa configuração atual os IFs iniciam a partir das políticas públicas desse ano e se configurando até chegar nos Institutos atuais.

No segundo capítulo, abordaremos o Instituto Federal, sua história, seus docentes e o contexto do nosso objeto de estudo: o Campus Palmas.

No terceiro capítulo, discutimos a metodologia para o trabalho. A proposta é de um Estudo de Caso intrínseco como modalidade de análise de uma organização específica, no caso, o Instituto Federal do Paraná – Campus Palmas, por meio da análise dos diários de 13 (treze) docentes da instituição citada. A partir das observações nos documentos, a elaboração de descrições para constituição do *corpus* dos dados possibilitará a sistematização de evidências das convergências

encontradas na demonstração dos principais problemas encontrados pelos docentes na dinâmica pedagógica que marcaram seus registros nos referidos documentos.

No quarto capítulo, apresentamos algumas considerações sobre o estudo. Trazemos algumas inquietações que nos motivaram a busca pela realização do estudo, na perspectiva de desvelar a realidade institucional e da complexa tarefa docente a que são direcionados ao assumirem o cargo de professores EBTT'S.

Neste estudo, a atuação pedagógica ou docente compreende um conjunto de processos formativos desenvolvidos junto aos alunos, sendo o professor o mediador do conhecimento no cotidiano do trabalho docente, o que, no caso do ensino técnico, não ocorre somente nas salas de aula, mas também em laboratórios, em visitas técnicas, em feiras e em outros espaços.

Conforme Ferreti (2010), a Lei de Diretrizes e Bases atual apresenta a interpretação da Educação Profissional Tecnológica (EPT) na ótica da formação integral do profissional, entretanto, as regulamentações posteriores a essa lei, decorrentes das reformas da EPT na década de 1990, dão margem a polêmicas sobre essa questão por reduzirem o significado da EPT ao relacioná-la, sobretudo, ao desenvolvimento econômico.

Saviani (2009), ao encontro dessa questão, postula que, mesmo com tantas mudanças ocorridas na formação docente universitária, ainda persiste um desencontro da formação pedagógica com a realidade e a proposta da educação no Brasil, pois permanece a precariedade das políticas formativas.

1 POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A CRIAÇÃO DO INSTITUTO FEDERAL BRASILEIRO A PARTIR DE 1909

Neste capítulo há um texto introdutório sobre a história dos Institutos Federais ainda que não com a roupagem que hoje se encontra, mas se inicia uma política federal para tal modalidade educacional. A partir de 1909 discute-se a legalização e a proposta educacional que visa oferecer a seus discentes, e especialmente a classe trabalhadora, condições de formação profissional, muitas delas reproduzidas até os dias de hoje, sempre ofertando na escola o que o mercado exige, hora mão de obra para as fabricas, hora mãos de obras para a tecnologia, o que muda?

De acordo com Otranto (2010), a rede federal de educação profissional teve seus marcos regulatórios traçados no ano de 1909, pelo Decreto nº 7.566 (BRASIL, 1909) do Presidente Nilo Peçanha, como resposta a desafios de ordem econômica e política.

Consta do texto introdutório do Decreto (BRASIL, 1909):

O aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescente da luta pela existência: que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime; que é um dos primeiros deveres do Governo da República formar cidadãos úteis a Nação. (BRASIL, 1909, p. 1)¹.

Segundo Manfred (2002), a partir do Decreto, “Nilo Peçanha instaurou uma rede de 19 Escolas de Aprendizes Artífices, dando origem à rede federal que culminou nas Escolas Técnicas e, posteriormente todas foram transformadas em CEFETs” (MANFRED, 2002, p. 85). O que demonstra as intensas mudanças pelas quais essas instituições de ensino passaram.

No texto referente à matrícula estava explícito, no art. 6º, que dever-se-ia, inclusive, comprovar a situação social e financeira do requerente para fins de inserção nas instituições.

Como vemos, as determinações do Decreto deixavam claro que a população carente é que deveria ser preparada para o trabalho manual. A formação em letras iniciais, secundárias e superior caberia à elite, já que a estes pertencia o

planejamento do futuro do país. Reforça-se, assim, a ideia de classe dominada e dominadora.

Tem-se, por conseguinte, uma educação popular estrategicamente política em defesa da República, que também lutava contra os ideais socialistas da época com o objetivo de evitar que a classe trabalhadora fosse “enganada” pelas ideias dos membros da classe dominadora. Que até hoje percebe-se essa a contínua população carente ainda dependendo das mesmas políticas públicas para a mínima mudança esperada e que a educação pode ser essa mudança.

Veiga (2000, apud BRASIL, 2009) informa que, em virtude das chamadas classes perigosas (desfavorecidas) causarem medo e significarem um estorvo ao progresso e à almejada civilidade brasileira, elas se tornaram alvo de estudos que embasaram as reformas urbanas e escolares destinadas a “[...] fazer desaparecer o medo do contágio, tanto na perspectiva de doenças físicas, da ‘rudeza’ de certos hábitos e valores, quanto dos próprios movimentos insurrecionais” (VEIGA, 2000, p. 25 apud BRASIL, 2009).

No final da década de 1930, as Escolas de Aprendizes Artífices foram substituídas pelos Liceus Industriais a partir da Lei nº 378/1937. Apesar da mudança na nomenclatura, o objetivo da educação continuava o mesmo: profissionalizar a mão de obra exercida pela classe desfavorecida. Retomando sobre a legalização da educação superior brasileira, Otranto (2010) colabora:

a) A partir de 1942, foram criadas as Escolas Industriais e Técnicas, no lugar dos Liceus, com o objetivo de oferecer a formação profissional em nível equivalente ao do secundário.

b) No ano de 1959, as Escolas Industriais e Técnicas (EITs) passaram à categoria de autarquias e foram denominadas Escolas Técnicas Federais (ETFs)⁵.

² “Serão admitidos os indivíduos que [...] possuírem os seguintes requisitos, preferidos os desfavorecidos da fortuna: a. idade de 10 anos no mínimo e de 13 no máximo; b. não sofrer o candidato de moléstia infectocontagiosa, nem ter defeitos que o impossibilitem para o aprendizado de ofício”. (BRASIL, 1909, p. 45.)

³ Foi com a Constituição promulgada em 1937 que o ensino técnico passou a ser contemplado como um elemento estratégico para o desenvolvimento da economia e como um fator para proporcionar melhores condições de vida para a classe trabalhadora. [...] (PORTAL BRASIL, 2011, p. 01).

⁴ Ao fim da década de 1930, o País passava por transformações urbanas, a Segunda Guerra Mundial implantava um cenário de industrialização, esses fatos exigiram investimento maior na área da educação profissional. Assim, promulgou-se a Lei Orgânica do Ensino Industrial de 1942.

⁵ A partir daí muda-se a ideia de que quem deveria ter acesso à formação profissional era a classe carente. O ensino passou a ser destinado a toda a população.

Na tentativa de organizar o ensino ao novo quadro político (golpe militar de 1964), como instrumento para dinamizar a própria ordem socioeconômica, ajusta-se a LDB 4.024/61, não sendo considerado pelo governo militar a necessidade de editar por completo a lei em questão. Atendendo à ideologia desenvolvimentista adotada pelo governo, ajustou-se a LDB de 61, sancionando a lei de 5.540/68, que reformou a estrutura do ensino superior, sendo por isso, chamada de lei da reforma universitária. (CERQUEIRA et al, 2016, p. 02).

c) Em 1978, devido ao aumento da procura, três das ETFs se transformaram em Centros Federais de Educação Tecnológica, surgindo os CEFETs do Rio de Janeiro, Paraná e Minas Gerais, posteriormente acrescidos de outras escolas também alçadas à categoria de CEFETs.

Dessa forma, a rede federal de educação profissional foi adquirindo sua configuração ao longo da história da educação nacional.

Até o final de 2008, essa rede federal, segundo dados do Ministério da Educação e da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), contava com 36 Escolas Agrotécnicas, 33 CEFETs com suas 58 Unidades de Ensino Descentralizadas (UNEDs), 32 Escolas Vinculadas, 1 Universidade Tecnológica Federal e 1 Escola Técnica Federal. (OTRANTO, 2010, p. 03).

De acordo com Otranto (2010), a partir de 29 de dezembro de 2008, o então presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a Lei nº 11.892/08, que criou 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET), publicada no Diário Oficial da União de 30 de dezembro do mesmo ano.

A Lei nº 11.892/08 (BRASIL, 2008) determina, em seu Art. 1º, que a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica é constituída pelas seguintes instituições:

- I - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Institutos Federais;
- II - Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR;
- III - Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG;
- IV - Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais; e
- V - Colégio Pedro II (Incluído pela Lei nº 12.677, de 2012).

Ademais, em um contexto mais específico, o Art. 2º da referida lei afirma que os Institutos Federais “são instituições de educação superior, básica e profissional,

pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino” (BRASIL, 2008, Art. 2º), associando, para isso, os conhecimentos técnicos e tecnológicos com as práticas pedagógicas adotadas. Ademais, institui-se que:

§ 1º Para efeito da incidência das disposições que regem a regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação superior, os Institutos Federais são equiparados às universidades federais.

§ 2º No âmbito de sua atuação, os Institutos Federais exercerão o papel de instituições acreditadoras e certificadoras de competências profissionais.

§ 3º Os Institutos Federais terão autonomia para criar e extinguir cursos, nos limites de sua área de atuação territorial, bem como para registrar diplomas dos cursos por eles oferecidos, mediante autorização do seu Conselho Superior, aplicando-se, no caso da oferta de cursos à distância, a legislação específica.

Dessa maneira, tem-se que os Institutos Federais apresentam estruturação diferenciada em decorrência do próprio processo de criação destes, ou seja, transformação de antigas instituições de ensino profissional. Por outro lado, as demais instituições decidiram manter a mesma estrutura administrativa sem integrarem-se aos Institutos Federais (OTRANTO, 2010).

Assim, foi na primeira década do século 21 que a demanda pela formação profissional qualificada e pelo ensino de nível superior cresceu vertiginosamente, aliada à busca elevada, por parte dos jovens e de uma população acima desta faixa etária, por formação profissional oferecida por instituições privadas, por conta do limite de vagas ofertadas nas instituições públicas.

Segundo Nascimento (2012), e de acordo com dados do Ministério da Educação (BRASIL, 2012), até o ano de 2002, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica era composta por 140 unidades. No primeiro governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, foi lançada a primeira fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, por meio da Lei nº 11.195 de 18 de novembro de 2005. Nesta etapa, tinha-se como objetivo a criação de 64 novas unidades de ensino.

Ainda conforme Nascimento (2012), a segunda fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica foi em 2007, já durante o segundo mandato do referido presidente, dessa vez com a meta de entregar, até o final de 2010, mais 150 novas unidades, totalizando a criação de 214

unidades em 8 (oito) anos de mandato. Este número de unidades criadas no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva foi superior ao total de unidades criadas ao longo de toda a história que antecedeu o seu governo. No final de 2010, a Rede Federal já era composta por 364 unidades espalhados nas mais diversas regiões do país.

Na terceira fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, segundo informações do site do MEC (2011), seriam criados 208 novos campi até o final de 2014, totalizando 562 unidades com capacidade para 600 mil alunos. Esta expansão, iniciada no governo Lula e em desenvolvimento no governo de Dilma Rousseff, faz parte de um conjunto de reformas na EPT (Educação Profissional e Técnica). Embora seja significativa a relevância do crescimento quantitativo dessa rede de ensino e dos benefícios educacionais e sociais que poderiam advir ao país, há controvérsias, questionamentos e críticas sobre as condições concretas em que essa expansão está sendo realizada, bem como suas implicações na qualidade da educação ministrada nessas instituições. Melo (2010), sob essa perspectiva, destaca as opiniões de autores que possuem diferentes posicionamentos sobre essa expansão, como, por exemplo, Amorim (2008), que, por sua vez, analisa a medida como a rerepresentação e a reafirmação da dualidade estrutural da educação brasileira sob novas bases.

Para Melo (2010), embora controvertida, a atual reconfiguração da Rede Federal é complexa e demanda estudos aprofundados envolvendo não somente as atuais políticas e práticas afetas à EPT, mas também à totalidade das recentes políticas e práticas relativas à educação básica e superior no país.

1.1 EDUCAÇÃO TÉCNICA E TECNOLÓGICA E OS INSTITUTOS FEDERAIS

Um tema que leva a relevantes discussões diz respeito à diferenciação entre educação técnica e tecnológica. De acordo com Lima Filho (2016), os termos Educação Técnica e Educação Tecnológica são empregados para designar processos de educação formal dirigidos à formação para o trabalho. Ambas constituem modalidades educacionais específicas. De modo geral, a Educação Técnica tem como objetivo a formação de quadros intermediários para a produção e está relacionada ao nível médio, enquanto que a Educação Tecnológica trata de

considerar o crescente aporte das ciências nos processos produtivos, e é dirigida à formação de quadros de supervisão e gestão da produção, tendo relação com a ensino superior.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394 de 1996, incluindo as alterações promovidas pela Lei nº 11.741 de 2008) apresenta a seguinte definição:

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 e 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. (Capítulo III, artigo 39).

Ademais, Lima Filho (2016) afirma que a Educação Profissional Técnica de Nível Médio poderá ser ofertada de modo integrado ao ensino médio e que os seus concluintes, havendo também concluído o ensino médio, fazem jus ao diploma de técnico de nível médio na especialidade cursada. A Educação Profissional Tecnológica, por sua vez, é definida como uma modalidade específica de curso de graduação de nível superior e seus concluintes recebem o diploma de Tecnólogo em determinada especialidade.

A caracterização do Instituto Federal do Paraná como instituição de Educação Profissional e Tecnológica possibilita a verticalização do ensino e subsidia a proposição de políticas voltadas a diferentes níveis e modalidades da Educação Básica e da Superior. Tais políticas constituem-se a partir do conjunto de princípios pedagógicos já expressados neste documento e buscam alinhar-se a projetos maiores de luta pela educação integral e por uma sociedade mais justa. (IFPR, 2014, s/p.).

De acordo com Otranto (2010), as Escolas Vinculadas às Universidades Federais (EVs) não são dotadas de autonomia administrativa e orçamentária, uma vez que dependem das universidades às quais estão vinculadas. Não se constituem, portanto, em autarquias, como as demais. Antes da vigência da Lei nº 11.892/08, o sistema federal de educação profissional contava com 32 (trinta e dois) EVs, integradas a 21 (vinte e uma) Universidades Federais. A principal dúvida entre os docentes era em relação à oferta de cursos superiores, já que a maioria do universo

da amostra, cerca de 81%, limita-se à oferta de formação em nível médio. Isso ocorre porque os cursos superiores estão na alçada da universidade, o que, muitas vezes, impede a abertura destes mesmo quando a escola se propõe a oferecê-los. Obter maior flexibilidade para a abertura de cursos superiores foi um argumento que contou favoravelmente à proposta governamental, juntamente com a conquista da tão almejada autonomia orçamentária e administrativa prevista para os IFETs.

Para Lamb et al (2014), os Institutos Federais foram criados pelo Estado Brasileiro por meio da Lei nº 11.892 que estabelece no Art. 7º, inciso VI, letra b, para estes a finalidade de ministrar “cursos de licenciatura, bem como políticas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica” (BRASIL, 2008, art. 7), garantido para esses cursos no mínimo 20% de suas vagas. Desta forma, uma das atribuições principais dos IFs é oferecer formação de professores para Educação Básica, prioritariamente nas áreas de Ciências e Matemática.

Essa tarefa de articular e integrar conteúdos e práticas pedagógicas vai além das dinâmicas propostas pelos docentes, precisa ter um caráter coletivo, abrindo oportunidades para os discentes e para o mundo do trabalho. (IFPR, 2014, s/p).

Portanto, trata-se de uma política que identifica a necessidade de associar conteúdo e práticas pedagógicas que se complementam de forma articulada e que precisam levar em consideração os saberes discentes, especialmente quando se refere a jovens e adultos. Não basta, portanto, apenas associar componentes curriculares e reduzir ao planejamento em equipe. Associar aprendizagens, compartilhar espaços, dinamizar as técnicas de ensino e evitar a compartimentação de conteúdos, são iniciativas que podem representar a diferença de uma prática curricular inovadora.

A concepção dessa modalidade de educação orienta os processos de formação com base nas premissas da integração entre ciência, tecnologia, trabalho e cultura, conhecimentos específicos e desenvolvimento da capacidade de investigação científica como dimensões essenciais à manutenção da autonomia e dos saberes necessários à atuação profissional, que se traduzem nas ações de ensino, pesquisa e extensão. (BRASIL, 2000, s/p).

Lembra Nonenmacher et al (2015) que os Institutos Federais (IF) se

caracterizam por ofertar Ensino Técnico em modalidade integrada ao Ensino Médio, de forma concomitante ou subsequente, além dos cursos de tecnólogos, bacharelados, pós-graduações e licenciaturas.

Para atuar nos cursos técnicos e tecnólogos necessita-se de profissionais das diferentes áreas do conhecimento. Alguns destes profissionais não são formados em cursos de licenciatura como, por exemplo, agrônomos, engenheiros, médicos veterinários, enfermeiros, entre outros. Porém, todos são professores. Assim, um dos objetivos dos IF é oferecer cursos de licenciaturas para profissionais destas áreas. (NONENMACHER et al., 2015, p. 57).

No entanto, consta do Plano de Desenvolvimento Institucional (IFPR, 2014) que a oferta de cursos superiores no IFPR busca dar cumprimento à Lei de criação dos IFs, que estabelece o mínimo de 50% das vagas para cursos Técnicos de Nível Médio, e o mínimo de 20% das vagas a cursos de Licenciatura. Entende-se, portanto, que na somatória total, 30% das vagas podem ser destinadas aos demais cursos e níveis, entre eles os de Educação Básica, os Superiores Tecnólogos e Bacharelados, além dos cursos de Pós-Graduação. Sendo assim, faz parte das políticas do IF ofertar em nível Superior:

a) cursos Tecnólogos, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;

b) cursos de Licenciatura, bem como programas especiais de Formação Pedagógica, com vistas à formação de professores para a Educação Básica, sobretudo nas áreas de Ciências e Matemática, e para a Educação Profissional;

c) cursos de Bacharelado e Engenharia, visando à formação de profissionais para pesquisa e para atender aos diferentes setores da economia;

d) cursos de Pós-Graduação Lato Sensu, aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento;

e) cursos de Pós-Graduação Stricto Sensu, mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas ao processo de geração e inovação tecnológica.

Porto (2015) contribui com estudo ao definir:

a) Cursos Tecnológicos: é válido como curso superior e se difere dos técnicos. Para ingressar num curso deste tipo é necessário ter concluído o ensino médio. Apesar de ser um curso superior, ele tem uma duração menor que os cursos de bacharelado e licenciatura, entre 2 e 3 anos. Isso acontece porque os cursos

tecnológicos apresentam uma abordagem mais focada da área escolhida.

Esse tipo de curso é mais indicado para quem já tem certeza de que trabalho deseja exercer dentro da área. Por exemplo, se você quer trabalhar na área de meio-ambiente com foco em tratamento de resíduos sólidos, melhor fazer um curso de gestão ambiental do que partir para um bacharelado em biologia. Os cursos tecnológicos também são interessantes para quem já trabalha em uma determinada área e deseja obter uma formação, porém tem pouco tempo. No entanto, se você ainda não decidiu que área seguir dentro da profissão escolhida, melhor optar pelos cursos tradicionais. (PORTO, 2015, p. 01).

b) Bacharelado: é a formação superior tradicional, com duração que varia entre 4 e 6 anos. O bacharel estuda a área escolhida de forma generalizada, adquirindo um conhecimento superficial sobre todos os assuntos. Enquanto o tecnólogo se torna apto para atuar em apenas uma área específica, o bacharel pode atuar em diversas áreas após o término do curso, contando com pós-graduações para se especializar na área desejada.

Esse tipo de curso é ideal para jovens que ainda não conhecem o mercado de trabalho, ou que ainda têm dúvidas de que tipo de função exercer. O bacharelado oferece a possibilidade de ter contato com inúmeras áreas de atuação da profissão, e por ter um tempo de duração mais longo, não exige que o aluno decida qual área seguir sob pressão. Além do bacharelado, há também cursos de licenciatura, que seguem basicamente a mesma linha, no entanto formam profissionais diferentes. (PORTO, 2015, p. 01).

c) Licenciatura: têm a mesma duração dos cursos de bacharelado e confere boa parte do currículo do bacharel. No entanto, os profissionais formados nestes tipos de curso são aptos a ministrar aulas na educação básica (ensino fundamental e médio).

A diferença curricular entre o bacharelado e a licenciatura é a presença de matérias de cunho pedagógico nos cursos do segundo tipo. É importante destacar que bacharéis não podem ministrar aulas na educação básica. O aluno formado em licenciatura pode mudar a área de atuação com pós-graduações e tornar-se pesquisador ou começar a atuar na área técnica do curso. (PORTO, 2015, p. 01).

De acordo com as orientações do Setec/MEC, as licenciaturas voltadas para a formação de professores para a educação básica oferecidas no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), devem contemplar, como

uma de suas dimensões centrais, conhecimentos da esfera trabalho e educação de uma forma geral e, especificamente, da educação profissional.

Segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP, IFPR, CAMPUS PALMAS, 2015) o curso de Formação Pedagógica de Docentes para a Educação Profissional, equivalente à Licenciatura, já foi ofertado na modalidade à distância. O objetivo principal do curso era capacitar profissionais que atuam na Educação Profissional e que não possuíam formação de licenciatura, promovendo uma formação articulada à realidade do mundo do trabalho, à ação pedagógica e à base tecnológica de sua área de conhecimento com vistas a desenvolver uma educação de qualidade.

As licenciaturas no Instituto Federal do Paraná possuem incentivos relacionados à escassez de professores, principalmente em relação a professores para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), reforçando a demanda de docentes para esse nível de ensino. No relatório de Gatti e Barreto (2009) afirma-se que os professores dos componentes curriculares específicos da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) são originariamente leigos, oriundos da engenharia e de cursos técnicos. Essa peculiaridade se deve ao fato de que os cursos técnicos profissionalizantes estão incluídos nas áreas de conhecimento não cobertas por cursos de licenciaturas. (PPP, IFPR – CAMPUS PALMAS, 2015, s/p).

Para Machado (2008), a maioria dos sistemas e redes públicas de ensino não apresentam quadro de professores adequadamente formados para atuar no ensino médio, seja nas disciplinas voltadas para a formação profissional específica, seja nas disciplinas da educação básica. Assim, ao se incorporar licenciaturas ao campo histórico de atuação da Rede Federal de EPT, haveria uma contribuição maior para a institucionalização dessa formação integrada em cada IF (Instituto Federal) e na Rede em geral.

Ainda de acordo com Machado (2008), é necessário buscar uma organicidade na atuação da Rede no que se refere ao domínio da formação de professores, de maneira que seja estratégico buscar conexões entre a formação de professores para a educação básica e profissional.

É basilar a identificação dos conhecimentos, atitudes e valores a serem trabalhados no IFPR, a educação integral do cidadão trabalhador, a organização curricular sintonizada com o mundo do trabalho, enfim, a definição dos critérios e procedimentos do Projeto Pedagógico de Curso. Trata-se de uma convocação, então, a construir o currículo sem sobreposição de conteúdo, a promover

sintonia entre demandas educacionais da região, a produzir materiais didático-pedagógicos que favoreçam o trabalho integrado, a construir fundamentos teórico-metodológicos para a constituição e o desenvolvimento de um currículo integrado. (PPP, IFPR, CAMPUS PALMAS, 2015, p. 146).

Podemos estabelecer, em nosso pensar pedagógico, um posicionamento enquanto Campos e Seção que ajudaria os professores em sua postura docente nesse nível de ensino. Pensar em formação para a docência é muito importante nos dias de hoje em que busca-se contemplar os conteúdos e não a didática dos professores. Nas licenciaturas e nos bacharelados não se imagina o futuro docente e sim na mão de obra qualificada, que basta ser boa para que possamos dizer que determinado professor é “bom”. Será mesmo que os conteúdos contemplam tudo o que necessitamos para que o professor possa ser considerado bom?

1.2 FORMAÇÃO DOS DOCENTES: UMA QUESTÃO COMPLEXA

A presente subseção aborda a questão da formação docente, em uma perspectiva questionadora para a função do professor em diferentes espaços de atuação.

Concordamos com Teixeira (2007) ao ilustrar o ato docente propriamente dito:

A aula e a sala de aula, terrenos da docência, constituem-se, prioritariamente, na sociabilidade que se instala nestes tempos e espaços. A aula é sempre uma interação enredada em conteúdos, rituais, estratégias e práticas didático-pedagógicas que vão desenhando as interações, possibilidades e efetividade do exercício da docência. As atividades dos professores que nelas ocorrem, isto é, o trabalho docente, não têm sentido fora da relação docente/discente tecida nas aulas e salas de aula. Sendo ambas, aula e sala de aula, um micro espaço sociocultural, nelas estão, abertas ou veladas, permitidas ou proibidas, escondidas, conforme a situação, a polissemia e a polifonia das vozes de seus sujeitos. E por mais que os docentes queiram estar no centro, são elas um espaço policêntrico. (TEIXEIRA, 2007, p. 436).

Como apresenta Teixeira (2007), a sala de aula, ou a própria aula, é um espaço com diversas direções, sendo necessário que ambos os atores do processo de aprendizagem busquem centralizar as expectativas que os levem até este espaço. É por conta disso que a formação e capacitação do docente são importantes, uma vez que ele é quem conduz os alunos na direção adequada. Nesta

perspectiva, destacamos o que nos dizem Tardif e Lessard (2009):

A docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores (TARDIF; LESSARD, 2009, p. 35).

Pena (2014), ao analisar a especificidade citada pelos autores, lembra que o trabalho dos professores deve ultrapassar as visões normativas e moralizantes que se propõem a estudar o que os discentes deveriam ou não fazer, buscando olhá-los como agentes sociais e identificar o que eles realmente são e fazem.

Ou seja, o trabalho docente deve ultrapassar os limites da sala de aula, uma vez que estes promovem uma formação profissional. É preciso resgatar os objetivos do trabalho docente levando em conta a sua atuação.

Continuam Tardif e Lessard (2009, apud PENA, 2014):

Assim, seria possível incluir as perspectivas teóricas que abordam o ensino pelo alto priorizando estudo das grandes variáveis sociológicas que estruturam as práticas escolares, mas complementá-las com um ponto de vista por baixo, pesquisando o campo das práticas cotidianas do processo de trabalho docente. (TARDIF e LESSARD, 2009, p. 37-38 apud PENA, 2014, p. 56).

Pena (2014), ao observar a evolução das pesquisas sobre a docência, afirma que os primeiros estudos dedicados a esta temática eram de inspiração positivista e behaviorista. Isso porque buscavam evidenciar a regularidade das situações de trabalho, e tentavam especificar aspectos que aumentassem a eficiência da docência, como, por exemplo, os traços de personalidade dos professores ou as variáveis do ambiente da classe que favoreciam a aprendizagem dos alunos.

Sobre a influência da antropologia e sociologia, os estudos passaram a descrever de maneira mais profunda as práticas docentes decorrentes do contexto de trabalho, mostrando traços que a docência adquiriu no ambiente interacional.

Assim, a capacitação profissional do docente passou a ser objeto de estudo de vários pesquisadores, principalmente quando se questiona a formação do docente universitário. Essa preocupação decorre do fato de que muitos docentes não possuem preparação pedagógica para atuar junto aos diversos cursos oferecidos.

A LDBEN nº 9394/96 (BRASIL, 1996) estabelece que: “a preparação para o

exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996, p. 21).

Para Bartnik e Machado (2015), no entanto, os Programas de Pós-Graduação, responsáveis pela formação dos professores universitários, têm priorizado a condução de pesquisas e elaboração de dissertações ou teses, não inserindo nos seus currículos os conhecimentos teórico-metodológicos necessários ao exercício da docência.

Ainda, Bartnik e Machado (2015), em um estudo no qual avaliou-se, a partir de questionários com estudantes de três diferentes Instituições de Ensino Superior do município de Curitiba – PR, as implicações da formação pedagógica do professor de ensino superior em sua prática docente, ressaltam a percepção de um número significativo de alunos expressando cotidianamente relatos como estes:

O professor sabe a matéria mas não sabe como transmiti-la aos alunos, não sabe como conduzir a aula, nem como resolver os problemas de indisciplina, suas aulas são expositivas e monótonas, e ele não se importa com nossas dificuldades e nem valoriza a nossa participação. (BARTNIK; MACHADO, 2015, p. 33).

A análise efetuada por Roldão (2007, apud PENA, 2014) também procura entender a especificidade da atividade do professor. De acordo com a autora, o que caracteriza esse profissional ao longo do tempo é a ação de ensinar.

No seu entendimento,

No limite, e simplificando, tem-se associado à primeira leitura a postura mais tradicional do professor transmissivo, referenciado predominantemente a saberes disciplinares, e à segunda uma leitura mais pedagógica e alargada a um campo vasto de saberes, incluindo os disciplinares. (ROLDÃO, 2007, p. 94-95 apud PENA, 2014, p. 61).

De acordo com Roldão (2007 apud PENA, 2014), ensinar engloba saberes e conhecimentos complexos, pois “o professor profissional – como o médico ou o engenheiro nos seus campos específicos – é aquele que ensina não apenas porque sabe, mas porque sabe ensinar” (ROLDÃO, 2007, p. 102). Ao encontro dessa questão, é importante ressaltar que:

Uma formação que alie cultura e produção, ciência e técnica, atividade intelectual e atividade manual; que seja fundada nos processos educativos da prática social em que o trabalho concreto produtivo e reprodutivo da existência humana material e sociocultural

aparece como propriedade fundamental. Dentro disso, trabalho e escola não são entendidos apenas como espaços em que se realizam, respectivamente, a produção ou o preparo para o exercício de atividades produtivas. (OLIVEIRA, 2010, p. 43).

Sendo assim, saber ensinar significa transformar o conhecimento do conteúdo em conhecimento para o ensino, envolvendo variadas ações desenvolvidas nos diversos patamares da educação.

Para Lemos (2010), o exame das atividades do professor universitário pode lançar luzes sobre a questão da sua identidade no trabalho, bem como sobre as transformações operadas ao longo do tempo, a partir das mudanças de rumo da Universidade pública. O termo docência tem sido tradicionalmente usado para expressar o trabalho em sala de aula, mas existe um conjunto de funções que ultrapassam o exercício da docência. Hoje, a Universidade atribui aos docente quatro funções: o ensino, a pesquisa, a extensão e uma parcela ainda das questões administrativas.

Segundo Pena (2014), em uma análise da docência importa considerar: as peculiaridades do trabalho docente enquanto profissão realizada com pessoas, portanto, marcada por relações humanas; o ensino enquanto trabalho com dimensão moral, com suas obrigações e aspectos emocionais; a necessidade de mediação de conflitos no cotidiano da prática docente; as contradições das políticas e práticas educativas no contexto social e político; a consciência do componente ético e político da profissão; as características da instituição escolar, seu papel social e sua inserção em um contexto mais amplo; o reconhecimento das consequências sociais e políticas do trabalho de ensinar; a compreensão dos determinantes e condicionantes socioeconômicos e políticos do trabalho educativo, entre outros.

Cunha (1998 apud LEMOS, 2010) dispõe que a maior parte da comunidade universitária considera que há indissociabilidade quando o professor faz atividades de ensino e desempenha projetos de pesquisa e extensão, havendo horários e compartimentos específicos para cada uma dessas funções.

Além do mais, para ser docente universitário no Brasil é preciso atuar em vários papéis que, se não forem bem desenvolvidos, podem interferir nos resultados do desempenho do profissional que se está formando.

Botomé (1996, apud LEMOS, 2010) especifica que:

O professor precisa ser um especialista num campo de trabalho,

mas, também, precisa ser competente como pesquisador em uma área de conhecimento. (...) ele precisa ser um professor de nível superior capaz de ensinar e preparar profissionais, para realizar tarefas mais complexas da sociedade. (...) precisa estar apto para ser um administrador, pois vai defrontar-se com a necessidade de gerenciar projetos de pesquisa e de ensino, coordenar grupos de trabalho e órgãos de estrutura administrativa universitária, como departamentos, cursos, etc. Precisa ainda ser um escritor razoável. (1996 apud LEMOS, 2010, p. 09).

Lemos (2010) ressalta que a formação docente gira em torno da dupla orientação: ensino e pesquisa. O que tem sido avaliado nos concursos de ingresso e promoção são os méritos das pesquisas, que os professores tendem a priorizar por causa dos efeitos econômicos, uma vez que o destino prioritário dos investimentos para a formação do pessoal acadêmico é orientado principalmente para a formação em pesquisa. A partir daí, desenvolve-se a crença de que para ser um bom professor universitário, é necessário ser um bom pesquisador. Entretanto, na prática, o que se observa é a existência de excelentes pesquisadores que não são professores medíocres.

Segundo Zabalza (2004 apud LEMOS, 2010), ambas as funções, pesquisa e ensino, necessitam de uma formação. A pesquisa é contemplada nos cursos de mestrado e doutorado, já a docência é um processo mais desacompanhado e irregular.

Dias Sobrinho (2001 apud LEMOS, 2010) explica que a retórica do conceito de qualidade, usada no âmbito educacional, é oriunda do Banco Mundial, associando-a sempre a noção de eficiência que, em sua forma ótima, se chama excelência. A insistência na excelência visa selecionar os melhores, de modo a tirá-los do suposto marasmo geral e de disponibilizar os melhores meios. Quando se fala em um novo perfil que oriente um programa de formação docente, emerge o modelo de competência que, quando examinada, apresenta características voltadas para a personalidade profissional, tal como propõe Masetto (2003 apud LEMOS, 2010): adaptabilidade ao novo, criatividade, autonomia, comunicação, iniciativa e cooperação.

No entanto, a formação e o desempenho do professor universitário estão repletos de contradições:

É consagrado pelo diploma de mestre, mas, na prática, é questionado em relação a sua competência para ensinar; é formado

em pesquisa, mas tem que captar recursos para pesquisar, o que demanda tempo para atender à burocracia administrativa; é demandado em termos de mudança na forma de ensinar pelos alunos, mas seu salário depende do número de publicações e outras atividades que não incluem o resultado efetivo na sala de aula. (LEMOS, 2010, p. 11).

Pena (2014) explica que viabilizar aos alunos uma formação nessa direção demanda dos professores um saber didático e pedagógico sólido, que lhes possibilite o acesso a conhecimentos básicos para o desenvolvimento de uma educação profissional e tecnológica ampla e com qualidade social, no dizer de Oliveira (2010):

Um processo educativo mediador das relações entre educação e trabalho numa perspectiva comprometida com a educabilidade da classe trabalhadora; um projeto de EP para a formação do cidadão crítico, competente e solidário no exercício profissional, no contexto da construção de um projeto de desenvolvimento nacional sustentável, voltado para a superação de desigualdade e dominação econômica, e obviamente, para a inclusão social. (OLIVEIRA, 2010, p. 459 *apud* PENA, 2014, p. 63).

Em relação às demandas para essa formação, Machado (2008) argumenta que:

As exigências com relação ao perfil dos docentes da educação profissional estão, hoje, mais elevadas. Não é mais suficiente o padrão do artesanato, quando o mestre da oficina-escola se apresentava como o espelho que o aluno praticante deveria adotar como referência. Superado também está o padrão da escola-oficina, que impunha ao aluno a aplicação de séries metódicas de aprendizagem. Instrutores recrutados nas empresas, segundo o padrão de que para ensinar basta saber fazer, apresentam grandes limitações não somente pedagógicas, mas também teóricas com relação às atividades práticas que ensinam. (MACHADO, 2008, p.15).

Está evidente, portanto, que a formação do docente de ensino técnico ocorre, muitas vezes, a partir das vivências em sala de aula e da reflexão do professor sobre suas próprias práticas pedagógicas. O que não é ideal, tendo em vista que é por meio da interação com outros profissionais que a formação é construída. Por esse motivo que a formação pedagógica é tão importante na sua totalidade, é nela que vamos adquirindo uma proposta estruturada na forma de temas, saberes que abrangem diferentes áreas do conhecimento, visando assegurar um currículo integrado, propiciando ao professor uma boa formação. Já a prática pedagógica faz

a aplicação do conteúdo específico de maneira mais didática possível a alcançar os objetivos propostos ao maior número de alunos desejáveis, faz com que visualize diferentes ângulos de um mesmo conteúdo para um mesmo grupo de alunos com diferentes modos de aprendizagem.

Em decorrência disso, Oliveira Jr. (2008), em um estudo sobre a formação do professor de ensino profissional médio, enfatiza a importância da formação pedagógica nos cursos de graduação como um instrumento de aprimorar a capacidade de reflexão sobre as práticas e as ações a serem tomadas no ensino técnico.

Oliveira Jr. (2008) afirma, ainda, que há uma procura crescente, entre os professores de educação técnica, por cursos de licenciatura principalmente na área de Pedagogia. Porém, nesses cursos, as disciplinas voltam-se ao domínio da formação de professores para a educação básica, havendo pouco ou nenhum conteúdo que abarque o ramo da educação profissional.

A partir da criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, é inevitável discutir sobre políticas públicas que atuem na formação do docente para educação profissional e tecnológica (EPT). Além disso, é substancial que os cursos de pedagogia saibam situar as noções de didática, aprendizagem e ensino nas mais diversas situações de trabalho docente.

1.3 A FORMAÇÃO DE DOCENTES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Nesta parte do estudo faz-se uma reflexão sobre a formação do professor que atua na educação profissional e tecnológica. Assim, conforme Moura (2008), numa sociedade, o ser humano deve ser concebido de forma integral, “o qual, no confronto com outros sujeitos, afirma a sua identidade social e política, e reconhece a identidade de seus semelhantes” (CEFET/RN, 1999, p. 47). Essa concepção de ser humano resulta em pensar um “eu” socialmente competente, um sujeito político, um cidadão que busca a autonomia, a autorrealização e a emancipação por meio de sua participação responsável e crítica nas esferas socioeconômico-políticas. Isto consiste em perceber o homem como um ser capaz de colocar-se diante da realidade histórica para, entre outros aspectos, reagir à coerção da sociedade, questionar as pretensões de validade e de normas sociais, construir uma unidade de

interesses e descobrir novas estratégias de atuação solidária (CEFET/RN, 1999).

No entanto, para se discutir a educação faz-se necessário entender seu papel levando em consideração as suas possibilidades e limitações.

Assim, de acordo com Moura (2008)

É preciso adotar uma postura crítica em relação aos discursos sobre a educação para o desenvolvimento, os quais se fundamentam na teoria do capital humano. Tais discursos expressam a ideia – quase um lugar-comum – que a educação está linearmente vinculada ao desenvolvimento econômico, ou seja, se há alto nível educacional, há mais desenvolvimento econômico. Dito de outra forma, a educação é responsável pelo desenvolvimento econômico. Se esta relação fosse verdadeira, a educação seria responsável pelo desemprego estrutural do primeiro mundo e pela miséria do terceiro. (MOURA, 2008, p. 30).

Para Cabello (1998 apud MOURA, 2008), entretanto, para que desde o âmbito educativo se contribua para a construção de mudanças significativas no modelo socioeconômico vigente, é urgente, dentre outros aspectos, abandonar o enfoque que atribui os insucessos educacionais, exclusivamente, às reformas e contrarreformas e seus efeitos como rigidez da legislação, instabilidade nas políticas e crise econômica nos investimentos na educação, pois aos centros educacionais em geral e aos educadores e educadoras, em particular, ainda lhes resta o controle de importantes condições internas do processo ensino-aprendizagem. Condições sólidas, que repercutem diretamente sobre elementos como método, avaliação, conteúdo, qualidade dos processos e dos resultados.

Assim, para que a educação profissional técnica e tecnológica possa apresentar resultados, faz-se urgente que cada instituição tenha sua ação relacionada ao seu contexto social.

O diálogo poderá contribuir para que essas instituições compreendam mais profundamente a realidade socioeconômica onde estão imersas e, dessa forma, além de atender às demandas e necessidades existentes de forma mais visível, possam antecipar-se a elas e potencializar processos voltados para a transformação da realidade vigente na direção já delineada. (MOURA, 2008, p. 31).

Moura (2008) lembra que perante esse contexto, o diálogo social deve estar orientado, entre outros aspectos, para:

a) contribuir aos indivíduos/coletivos, instituições e da sociedade em geral sobre essa realidade. Esse processo deve ser o pilar básico para que a esfera

educacional possa contribuir para a construção de um gradual processo de transformação social, sem perder de vista todas as limitações, obstáculos e (im)possibilidades existentes;

b) capacitar o docente e toda a comunidade educacional para mover-se fora do centro da cultura dominante, aproximar-se a ela para entendê-la, processá-la e analisá-la criticamente, juntamente com os estudantes, visando descobrir e compreender os processos de construção social presentes na sociedade em que vivemos (pedagogia fronteiriça da resistência pós-moderna, GIROUX; e ARONOWITZ, 1990, apud LLAMAS, 1998);

c) fortalecer a ética frente à tecnológica;

d) impulsionar a produção e o uso social das tecnologias (CEFET/RN, 1999);

e) deslocar o conceito de tecnologia como técnica, isto é, apenas como aplicação sistemática de conhecimentos científicos para processos e artefatos para o conceito de tecnologia como construção social, produção, aplicação e apropriação das práticas, saberes e conhecimentos;

f) promover o desenvolvimento e a consolidação de uma concepção de EPT que contemple as funções reprodutora e transformadora da educação, ou seja, que proporcione, em todas as ofertas educativas dos distintos níveis e ciclos, uma sólida formação técnica e humanística dos diferentes grupos destinatários (MOURA, 2003);

g) buscar meios de fazer com que o trabalho guarde ou reencontre a capacidade de integrar na vida coletiva os que hoje se veem diante de um processo que os conduz à exclusão social (CEFET/RN, 1999);

h) aplicar o conceito de empregabilidade da responsabilidade do indivíduo para o de uma construção social da qual devem participar, no mínimo, os indivíduos/coletivos, as empresas, os poderes públicos e as entidades de classe (DIEESE, 2002).

Assim, podemos perceber a realidade vigente, os professores, técnico-administrativos e dirigentes das instituições de ensino hoje muitas vezes já praticam se não todas as ações citadas por Moura muitas delas em nosso cotidiano escolar. Esses sujeitos da educação formal envolvidos juntamente com os estudantes, necessitam ser bem formados e qualificados isso falo de uma formação continuada, foca em profissionalizar cada vez mais pessoas que saibam e sejam humanizados para o ensino e não meros transmissores de informação, isso teremos em qualquer software.

Conforme Moura (2008), nesta perspectiva, o docente deixa de ser um transmissor de conteúdos acrícos e definidos por especialistas externos para assumir uma atitude problematizadora e mediadora do processo ensino-aprendizagem sem, no entanto, perder sua autoridade nem, tampouco, a responsabilidade com a competência técnica dentro de sua área do conhecimento (FREIRE, 1980).

Moura (2008) aponta dois eixos fundamentais na formação dos docentes da EPT:

a) O primeiro está relacionado com a área de conhecimento específica, adquirida na graduação, cujo aprofundamento é estratégico e deve ocorrer por meio dos programas de pós-graduação, principalmente *stricto sensu*, oferecidos pelas instituições de educação superior nacionais e estrangeiras. Além disso, é fundamental que essa formação não ocorra unicamente por iniciativa do próprio profissional, mas que seja impulsionada também pelas necessidades institucionais.

b) O outro eixo refere-se à formação didático-político-pedagógica e às especificidades das áreas de formação profissional que compõem a esfera da EPT.

Além do que, Moura (2008) lembra que tem-se que considerar três situações distintas aos grupos aos quais se destina essa formação:

a) Em primeiro lugar, os profissionais não graduados que já atuam na EPT. A maior incidência desse grupo é nas instituições privadas, incluindo o Sistema “S” e as ONGs. É fundamental que se busque uma melhor formação profissional desses docentes tanto na perspectiva dos conhecimentos específicos da área profissional em que atuam como no que se refere à formação didático-político-pedagógica e, sempre que possível, conjugar o atendimento às duas necessidades em um único processo formativo.

b) Em segundo, os graduados que já atuam como docentes da EPT, mas não têm formação específica nessa esfera educacional. Há que se adotar estratégias de curto prazo, mas que não continuem sendo apenas provisórias, emergenciais ou especiais, caracterizadas pela transitoriedade e precariedade que vem marcando a formação de professores para a EPT ao longo de nossa história. A maioria deles se encontra nos sistemas/redes públicas dos estados, dos municípios e da União. Uma parte tem graduação específica na área profissional em que atuam. São engenheiros, arquitetos, contadores, administradores e outros bacharéis que exercem a docência sem ter formação para tal. Outra parte tem licenciatura voltada

para as disciplinas da educação básica, portanto, estão formados para o exercício da docência nesse âmbito, ou seja, para atuar no ensino de matemática, química, geografia, história etc. para estudantes do ensino fundamental ou médio, o que é diferente de atuar, mesmo nessas disciplinas, em cursos cujo fim é a formação profissional.

c) Os futuros profissionais que já estão em formação superior inicial. É necessário formular uma política perene e definitiva em substituição às duradouras e pouco eficientes soluções emergenciais. Entretanto, não consideramos apropriado que isso signifique concentrar todos os esforços em um único tipo de oferta.

Moura (2008) coloca que os professores que ingressam nas licenciaturas dirigidas à educação básica passam grande parte de suas vidas escolares anteriores ao ingresso na educação superior em pleno contato com a disciplina/campo de conhecimento que será objeto da futura licença para o exercício da função docente.

A nosso ver, essa formação deve incluir, além das questões didático-político-pedagógicas, a discussão relativa à função social da EPT em geral e de cada instituição em particular. Da mesma forma, é imprescindível firmar entendimento sobre o papel do docente na EPT, o qual, evidentemente, não pode mais ser o de quem apenas ministra aulas e transmite conteúdos, repetindo exemplos para a memorização dos estudantes. (MOURA, 2008, p. 35).

Diante do exposto, Moura (2008) sintetiza alguns eixos da formação docente que devem estar presentes em quaisquer das possibilidades apresentadas ao longo do texto:

- a) formação didático-político-pedagógica;
- b) uma área de conhecimentos específicos;
- c) diálogo constante de ambas com a sociedade em geral e com o mundo do trabalho.

Tais eixos devem contemplar (SANTOS, 2004 apud MOURA, 2008):

- a) as relações entre Estado, sociedade, ciência, tecnologia, trabalho, cultura, ser humano e educação;
- b) políticas públicas e, sobretudo, educacionais;
- c) papel dos profissionais da educação, em geral, e da EPT, em particular;
- d) concepção da unidade ensino-pesquisa;
- e) concepção de docência que se sustente numa base humanista;
- f) concepção de docência que impregne a prática desse profissional quando

sua atuação se dá no mundo do trabalho;

g) a profissionalização do docente da EPT: formação inicial e continuada, carreira, remuneração e condições de trabalho;

h) desenvolvimento local e inovação.

Corroborando com tais apontamentos, Oliveira Jr. (2008) aborda algumas características da formação docente, que deve ser orientada por três dimensões, as quais seriam: formação sócio-política, isto é, construção de perfil pessoal adequado a profissão; formação técnica fundamentada na docência; e domínio das áreas específicas da profissão.

Dessa maneira, o professor que contou, na sua graduação, com formação técnico-pedagógica, apresenta maior facilidade e/ou aptidão para refletir, de maneira crítica, sobre o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que aborda tal procedimento por meio de metodologias próprias que favorecem a estruturação de ações pedagógicas a serem desenvolvidas no ensino técnico.

O autor supracitado afirma, ainda, que o diálogo entre escolas técnicas e instituições de ensino superior deve ser aprofundado:

A aproximação da universidade com a escola técnica, buscando compreender sua função, entender sua dinâmica e, a partir deste conhecimento, ajudar a melhorar seu desempenho, a começar pela formação de seus professores, ensinará aos acadêmicos olhar para a complexidade e para a riqueza dos processos pedagógicos desenvolvidos nas escolas profissionais. Cada pesquisador da academia terá a oportunidade de ver o brilho nos olhos do jovem que, ao aprender uma profissão, conscientiza-se de que está ganhando a sua liberdade, percebe que não ficará à mercê de políticas assistencialistas ou compensatórias. (OLIVEIRA JR., 2008, p. 11).

Com isso, o currículo utilizado nos cursos de Pedagogia incluiriam a estrutura, a função e as especificidades essenciais para a formação do professor de EPT. Mediante orientações epistemológicas, seriam organizadas pesquisas com o intuito de compreender a história, a antropologia, a psicologia, a gestão, a didática e as práticas de ensino, todas no contexto do EPT.

1.4 O PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA, TÉCNICA E TECNOLÓGICA (EBTTs)

Melo (2010 apud PENA, 2014) afirma que a complexidade do trabalho docente, decorrente das transformações advindas das novas políticas educacionais que implicaram mudanças na organização escolar, comum a outros níveis de ensino, se amplia quando volta-se o olhar para o trabalho docente na Educação Profissional e Técnica (EPT). A autora argumenta que a própria natureza da educação técnica ou tecnológica compreende diferentes atividades teóricas e práticas, e necessita de espaços físicos diferenciados que vão além de salas de aula, tais como laboratórios, oficinas e, muitas vezes, aulas em ambientes externos do campo profissional. Ainda de acordo com a autora, a EPT apresenta novas exigências, demandando:

Relações distintas entre professores e alunos, sobretudo nas aulas práticas, organizadas em grupos menores de alunos; visitas técnicas a contextos reais de atuação profissional; estágios supervisionados; orientações em projetos, pesquisas aplicadas, entre outras. Essa variabilidade traz implicações para o trabalho docente, conferindo-lhe maior flexibilidade e proximidade na relação com os estudantes e com outros contextos e ambientes de trabalho. (MELO, 2010, p. 2 apud PENA, 2014).

Para Pena (2014), o professor atua:

a) No ensino técnico integrado ao médio, que alia a formação da educação básica com a formação específica em determinada área profissional, tendo como público-alvo alunos recém-saídos do ensino fundamental, ainda na fase da adolescência;

b) No ensino técnico concomitante ao médio, no qual os alunos cursam o ensino médio e o técnico simultaneamente na mesma instituição ou em instituições diferentes;

c) No ensino técnico subsequente ao médio, no qual o professor trabalha com um alunado heterogêneo que já concluiu o ensino médio, e em muitos casos, já está inserido no mundo do trabalho e busca a aprendizagem de conteúdos específicos da habilitação desejada;

d) Em cursos técnicos na modalidade à distância, cuja organização demanda outro tipo de trabalho docente.

Bartnik e Machado (2015) fundamentados em Pachane (2005), ao refletirem sobre as formas de organização e princípios norteadores dos programas de

formação de professores universitários, retomam e ampliam esta reflexão apontando as seguintes dimensões inerentes e indispensáveis ao exercício da docência na universidade:

a) A dimensão do conhecimento psicopedagógico refere-se “ao ensino, à aprendizagem, aos alunos, aos princípios gerais do ensino, ao tempo de aprendizagem acadêmica; ao ensino em pequenos grupos, à gestão da classe, etc.” (PACHANE, 2005, p. 12), o que requer do professor universitário conhecimentos sobre teorias da educação, didática, recursos e estratégias de ensino, planejamento e gestão e organização da aula, e ainda, sobre a aprendizagem e desenvolvimento humano, principalmente no que se refere à aprendizagem dos adultos.

b) A dimensão do conhecimento do conteúdo segundo Pachane (2005) refere-se ao:

[...] saber aprofundado da matéria que ensinam, que pode se dividir entre conhecimento substantivo e conhecimento sintático. O substantivo diz respeito ao corpo de conhecimentos gerais de uma matéria, seus conceitos específicos, definições, convenções e procedimentos. O sintático, por sua vez, refere-se ao domínio que o professor deve ter dos paradigmas de investigação de cada disciplina, ao conhecimento em relação a questões como validade, tendências, perspectivas de cada área do saber. (PACHANE, 2005, p.130).

c) A dimensão do conhecimento didático dos conteúdos representa:

A combinação entre o conhecimento da matéria a ensinar e o conhecimento pedagógico e didático de como ensinar, e também a necessidade de os professores construírem pontes entre o significado do conteúdo curricular e a construção deste significado por parte dos alunos. (PACHANE, 2005, p.130).

Significa compreender princípios do encaminhamento metodológico dos conteúdos: o planejamento das aulas, a intencionalidade e os métodos de ensino-aprendizagem a serem utilizados de forma a atender a especificidade de cada conteúdo, a organização de recursos e estratégias didáticas e a seleção de critérios e instrumentos de avaliação até a competência do professor sobre a relação professor, aluno e conhecimento.

d) A dimensão do conhecimento do contexto diz respeito

Ao local onde se ensina, assim como a quem se ensina, correspondendo à dimensão “ecológica” do conhecimento. Esta leva

em conta o fato de que os professores têm de adaptar seu conhecimento geral da matéria às condições particulares da escola e dos alunos que a frequentam. (PACHANE, 2005, p. 131).

Quanto ao docente da Educação Básica Técnica e Tecnológica (EBTT) do Instituto Federal, têm-se um profissional que trabalha com a expectativa de três regimes: carga horária de 20 horas, 40 horas e Dedicção Exclusiva (DE), conforme edital do concurso ao qual se submeteu.

Esse docente é um servidor admitido para a EBTT que poderá atuar na Educação Básica e Superior, tendo essa demanda no instituto qual seja admitido, além de atuar na área de pesquisa e extensão. Mais de 20% dos professores da rede atuam na área administrativa, associando a isso a sala de aula nos dois níveis de ensino, além de pesquisa e extensão.

Além disso, mais de 75% dos docentes da instituição são mestres e/ou doutores, aproximadamente 85% destes estão em regime de DE (dedicação exclusiva), dos quais 25% trabalham na parte administrativa.

Os docentes que atuam no ensino superior e médio tem pelo mínimo 4 (quatro) ementas diferentes por semestre somadas as especificidades de bacharelado e licenciaturas, tendo como responsabilidade a formação de futuros profissionais e professores da rede básica de ensino.

Segundo os editais de concurso,

O Professor de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico será responsável por atividades relacionadas com a Educação Profissional e Tecnológica, prioritária e preferencialmente junto aos cursos Técnicos de Nível Médio, conforme Lei 11.892/2008. As atividades correspondem ao Ensino, Pesquisa e Extensão, que são indissociáveis e compromissadas com a inclusão social, a sustentabilidade, visando à aprendizagem, à ampliação e à transmissão dos saberes, sempre em processo dialógico com as comunidades e arranjos produtivos, sociais e culturais locais. Responde também por ações inerentes ao exercício de direção, assessoramento, chefia, coordenação e assistência (inclusive aquelas relativas à orientação educacional e supervisão pedagógica particularizada) no IFPR, além de outras atribuições previstas na legislação vigente. (IFPR CÂMPUS PALMAS, 2015, s/p).

Além dessas atribuições encontram-se os cursos de nível superior, que no caso específico do IFPR - Campus Palmas é maioria, somando 14 (catorze) cursos de bacharelado e licenciaturas.

De acordo com a Lei nº 11.784, de 22 de setembro de 2008, em seu Art. 111º, as atribuições gerais dos cargos que integram o Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico são:

- I - as relacionadas ao ensino, à pesquisa e à extensão, no âmbito, predominantemente, das Instituições Federais de Ensino;
- II - as inerentes ao exercício de direção, assessoramento, chefia, coordenação e assistência na própria instituição, além de outras previstas na legislação vigente.

Ademais, a partir da referida lei, institui-se que os professores titulares do Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico devem atuar, de maneira obrigatória, no ensino superior, sob um dos seguintes regimes de trabalho (Art. 112º):

- I - tempo parcial de 20 (vinte) horas semanais de trabalho;
 - II - tempo integral de 40 (quarenta) horas semanais de trabalho, em 2 (dois) turnos diários completos;
 - III - dedicação exclusiva, com obrigação de prestar 40 (quarenta) horas semanais de trabalho em 2 (dois) turnos diários completos e impedimento do exercício de outra atividade remunerada, pública ou privada.
- Parágrafo único. Aos docentes aos quais se aplique o regime de dedicação exclusiva permitir-se-á:
- I - participação em órgãos de deliberação coletiva relacionada com as funções de Magistério;
 - II - participação em comissões julgadoras ou verificadoras relacionadas com o ensino ou a pesquisa;
 - III - percepção de direitos autorais ou correlatos;
 - IV - colaboração esporádica, remunerada ou não, em assuntos de sua especialidade e devidamente autorizada pela Instituição Federal de Ensino para cada situação específica, observado o disposto em regulamento. (BRASIL, 2008, p. 123).

Portanto, em se tratando da docência universitária, é importante que os docentes tenham clareza da filosofia da instituição a qual estão vinculados, do contexto social em que a IES está inserida, e das demandas do mundo do trabalho referentes ao profissional que estão ajudando a formar, bem como das condições e expectativas dos alunos.

2 INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ

2.1 HISTÓRICO

Encontramos em registros postados no site do Instituto Federal do Paraná (2016) o seguinte registro histórico:

A história do Instituto Federal do Paraná alia-se ao desenvolvimento da cidade de Curitiba, desde a vinda dos imigrantes da Alemanha, passando pelos fatos sociais – locais e mundiais – que influenciaram o desenvolvimento da Educação do Paraná. (IFPR – PALMAS, 2016, p. 45).

a) No ano de 1869, a Colônia alemã de Curitiba, por meio dos sócios Verien Deutsche, Gottlieb Mueller e Augusto Gaertner, passam a dar funcionamento regular à Escola Alemã com o objetivo de atender aos filhos dos alemães instalados na cidade.

b) Colégio Progresso – em virtude dos conflitos provocados pela Primeira Guerra Mundial e o conseqüente enfraquecimento dos alemães, a comunidade brasileira foi conquistando espaço dentro da *Escola Alemã*. O então professor Fernando Augusto Moreira liderou o processo de nacionalização da Escola, que passou a se chamar Colégio Progresso em 1914. Moreira foi o primeiro diretor do Colégio Progresso e contribuiu, desde então, para o fortalecimento de uma instituição com caráter público.

c) Em 1936, é criado o “*Curso Comercial*” que funcionava nas dependências da já extinta Escola Alemã. Este curso é considerado o ponto de partida da história do IFPR.

d) Dois anos depois, o Colégio Progresso passa a se intitular “*Sociedade Colégio Progresso*”.

e) A instituição se rompe em 1938 e o patrimônio e os alunos do Colégio são incorporados a diversas instituições de ensino, encerrando suas atividades em 1943. A maior parte dos bens fica para a *Faculdade de Medicina do Paraná*, pertencente à *Universidade Federal do Paraná*. Entre os bens, estava o terreno onde seria posteriormente construído o *Hospital de Clínicas da UFPR (HC-UFPR)*.

f) Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná – o “*Curso Comercial*”, que funcionava no período noturno do Colégio Progresso, passa a denominar-

se *Academia de Comércio Progresso*, em 1941.

g) No ano seguinte, por ato do Ministério da Educação e Cultura, o curso passa a ser dirigido pela *Faculdade de Direito da Universidade do Paraná*, sob a denominação de *Escola Técnica de Comércio anexa à Faculdade Federal do Paraná*.

h) Em 1950, com a federalização da Universidade do Paraná, a Escola continuou sendo mantida pela Faculdade de Direito. Anos mais tarde, por decisão do Conselho Universitário, a Escola é integrada à *Universidade Federal do Paraná*, vinculando-se ao *Setor de Ciências Sociais Aplicadas* em 22 de janeiro de 1974, sob a denominação de *Escola Técnica de Comércio da Universidade Federal do Paraná*.

i) Um novo título é atribuído à escola em 1990: *Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná*.

j) Em 1994, por decisão dos governos Federal e Estadual, a rede pública de ensino deixa de ofertar cursos técnicos. Com isso a demanda da Escola Técnica da UFPR aumenta expressivamente, passando de 360 alunos para 1.453 em 1998. Durante este período, em 1997, a Escola Técnica é elevada à categoria de Setor da UFPR.

k) Em 19 de março de 2008, o Conselho Universitário da UFPR autoriza a implantação do *Instituto Federal do Paraná* a partir da estrutura da Escola Técnica. Com isso, a Escola Técnica é autorizada a desvincular-se da UFPR para aderir, sediar e implantar o Instituto Federal.

l) Em dezembro do mesmo ano, o presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva sanciona a Lei nº 11.892, que cria 38 institutos federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

m) No ano seguinte, o primeiro Reitor do IFPR, Prof. Alípio Leal, inicia a instalação provisória da nova Reitoria, buscando espaço para acomodar o Campus Curitiba e dar continuidade à instalação dos Campus de Paranaguá e de Foz do Iguaçu. Em seguida, aprova o estatuto do IFPR e sua regularização perante os órgãos do governo.

De acordo com a Lei de criação (Lei nº 11.892/08) e com seu Estatuto, o IFPR (2016) tem as seguintes finalidades e características:

I – Ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas à atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase o

desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;

II – Desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;

III – Promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;

IV – Orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;

V – Constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;

VI – Qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;

VII – Desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;

VIII – Realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;

IX – Promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente. (IFPR, 2016, s/p.).

Após seis anos de sua instalação formal, o IFPR possui 25 campus espalhados pelo estado do Paraná sendo 20 Campus e 5 Campus Avançados e continua em expansão. Nos Campus Avançados, unidades que ofertam ensino técnico, cursos de formação inicial e continuada e de Educação a Distância, atendendo as ações que integram o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), mas ainda não tem administração própria, dependendo do Campus mais próximo.

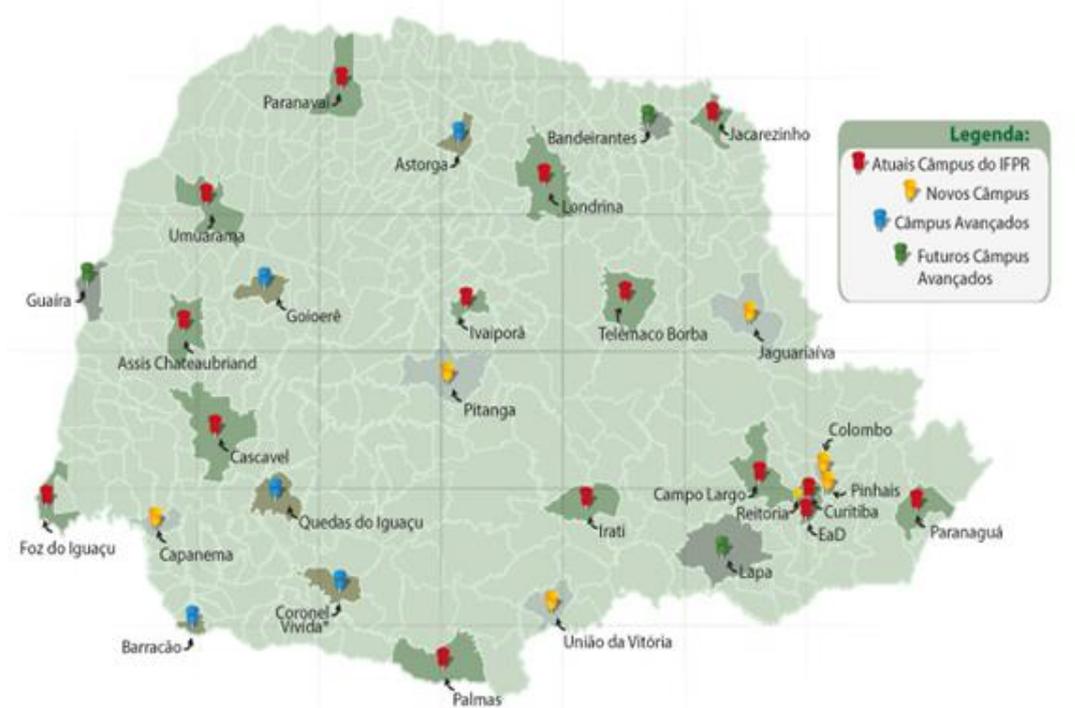
Quadro 01 - Localização das Unidades do IFPR

ATUAIS CÂMPUS	NOVOS CÂMPUS	CÂMPUS AVANÇADOS	FUTUROS CÂMPUS AVANÇADOS
Paranavaí	Pitanga	Astorga	Guáira
Bandeirantes	Jaguariaíva	Goioerê	Lapa
Jacarezinho	Colombo	Coronel Vivida	Bandeirantes

Umuarama	União da Vitória	Barracão	
Ivaiporã	Capanema	Quedas do Iguaçu	
Telêmaco Borba	Pinhais		
Assis Chateaubriand			
Cascavel			
Foz do Iguaçu			
Irati			
Campo Largo			
Curitiba			
Paranaguá			
Palmas			

Fonte: Disponível em: <<http://reitoria.ifpr.edu.br/menu-institucional/>>. Acesso em: 10 jul. 2016

Figura 01 - Localização das Unidades do IFPR



Fonte: Disponível em: <reitoria.ifpr.edu.br/menu-institucional/institucional/>. Acesso em: 10 jun. 2016.

Nessas unidades do IFPR muitos alunos estão matriculados. A tabela a seguir mostra a quantidade de discentes na modalidade presencial.

Quadro 02 - Alunos em cursos técnicos e superiores na modalidade presencial

CURSO – TIPO DE CURSO	EM CURSO
SUPERIOR	1722
Administração	133
Agronomia	195
Artes Visuais	80
Ciências Biológicas	142
Ciências Contábeis	147
Ciências da Natureza – Habilitação em Química	104
Direito	177
Educação Física	143
Enfermagem	106
Engenharia Civil	59
Farmácia	137
Letras – Língua Estrangeira	128
Pedagogia	103
Sistemas de Informação	68
TÉCNICO	166
Técnico em Alimentos	64
Técnico em Serviços Jurídicos	102
TOTAL	1888

Fonte: SISTEC (2015).

Gráfico 01 - Alunos em curso superior

Fonte: SISTEC, (2015).

Conforme aponta o gráfico, os 14 cursos disponibilizados possuem, em ordem decrescente, a seguinte porcentagem de alunos matriculados: 11%, Agronomia; 10%, Direito; 9%, Ciências Contábeis; 8% para Língua Estrangeira, Farmácia, Educação Física, Administração, Ciências Biológicas; 6% para Pedagogia, Enfermagem; 5% em Artes Visuais; 4% para Sistemas da Informação; 3% em Engenharia Civil. No gráfico ainda aparece o curso de Ciências da Natureza: Habilitação em Química.

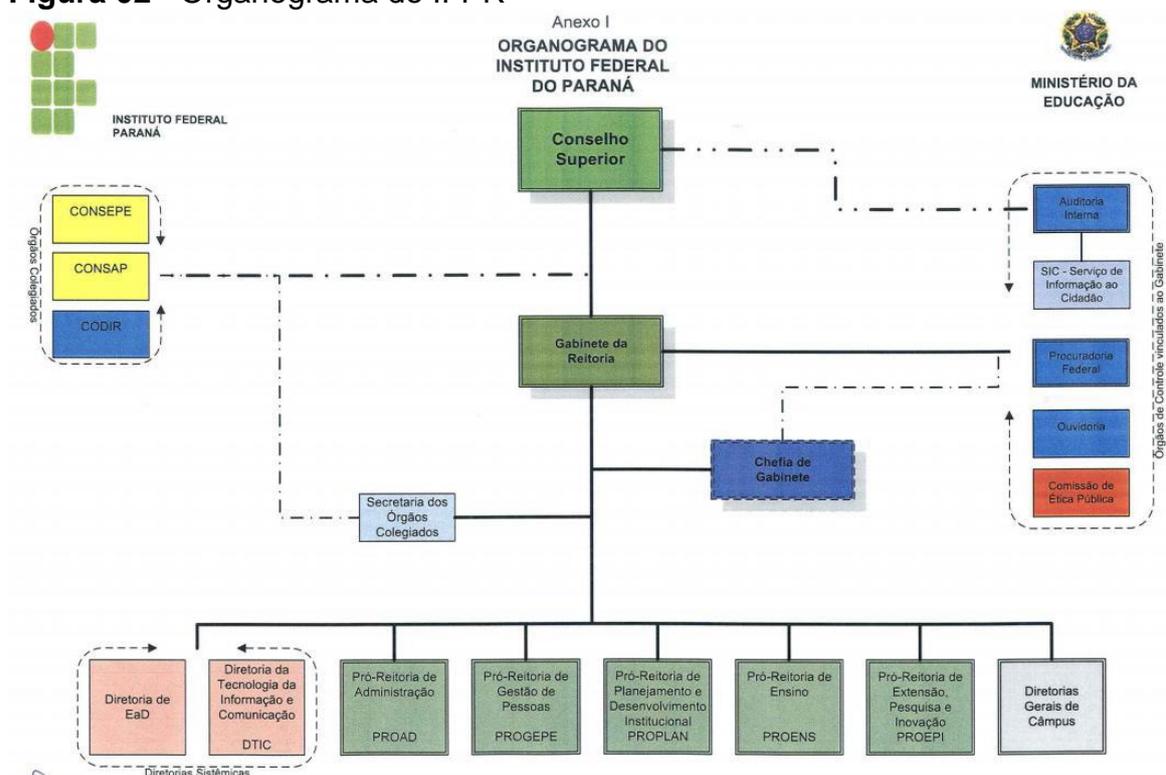
Gráfico 02 - Alunos em Curso Técnico



Fonte: SISTEC, (2015).

O gráfico 02 nos mostra que no curso técnico, 61% dos alunos optaram por Técnico em Serviços Jurídicos e, 39% em Técnico em Alimentos.

Figura 02 - Organograma do IFPR



Fonte: IFPR, (2014)

2.2 CORPO DOCENTE

De acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018 (IFPR, 2014), o corpo docente é composto da seguinte maneira:

a) Critérios de ingresso na instituição:

Os critérios estão embasados no Regime Jurídico Único dos Servidores Públicos Civil da União, Autarquias e das Fundações Públicas Federais em conformidade com a Lei nº 8.112/1990, no Decreto nº 6.944/2009, na Lei nº 12.772/2012, na Resolução nº 003/2009-Conselho Superior/IFPR, em conformidade com o artigo 10 da Lei nº 12.772/2012 que são:

- Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico: possuir habilitação específica obtida em curso superior em nível de graduação.
- Professor Titular-Livre do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico: ter título de doutor e 10 (dez) anos de experiência ou de obtenção do título de doutor, ambos na área de conhecimento exigida no concurso.

Para ambas as situações exige-se a aprovação em concurso público federal.

Ainda de acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional (2014), por meio do Decreto nº 7.312, de 22/09/2010, constituiu-se o Banco do Professor Equivalente do Professor de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que tem por objetivo atuar como instrumento de gestão de pessoal. O banco de professor-equivalente é constituído pela soma dos Professores do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e dos Professores Titulares-Livres do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico de que trata a Lei nº 12.772/2012, efetivos e substitutos, expressa na unidade professor-equivalente e observando-se os seguintes parâmetros:

I - a referência para cada professor-equivalente é o Professor do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, Classe DI, Nível 1, com regime de trabalho de quarenta horas semanais e titulação equivalente a mestrado, que corresponde ao fator um inteiro;

II - os Professores Titulares-Livres do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico serão computados multiplicando-se a quantidade de professores pelos fatores a seguir, de acordo com o regime de trabalho:

- a) regime de trabalho de dedicação exclusiva por quatro inteiros e quarenta e

três centésimos;

b) regime de trabalho de quarenta horas semanais por um inteiro e noventa e seis centésimos;

c) regime de trabalho de vinte horas semanais por um inteiro e vinte centésimos;

III - os Professores do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico efetivos em regime de dedicação exclusiva serão computados multiplicando-se a quantidade de professores pelo fator um inteiro e cinquenta e nove centésimos.

IV - os Professores do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico efetivos em regime de vinte horas semanais serão computados multiplicando-se a quantidade de professores pelo fator sessenta e sete centésimos;

V - os professores substitutos em regime de quarenta horas semanais serão computados multiplicando-se a quantidade de professores pelo fator um inteiro; e

VI - os professores substitutos em regime de vinte horas semanais serão computados multiplicando-se a quantidade de professores pelo fator sessenta e sete centésimos.

O banco de professor-equivalente é composto pelos cargos efetivos lotados no IFPR e do limite de vinte por cento do quantitativo de cargos efetivos alocados para contratação de professores substitutos. Este quantitativo deverá acompanhar a evolução do banco de professor-equivalente sempre que houver a expansão do banco. (IFPR, 2014, p. 306).

Consta no Plano de Desenvolvimento Institucional (2014-2018) que as políticas de desenvolvimento dos servidores públicos federais têm como finalidade:

- A melhoria da eficiência, eficácia e qualidade dos serviços públicos prestados ao cidadão;
- O desenvolvimento permanente do servidor público;
- A adequação das competências requeridas dos servidores aos objetivos do IFPR, tendo como referência o plano plurianual;
- A divulgação e o gerenciamento das ações de capacitação;
- A racionalização e efetividade dos gastos com capacitação.

No que se refere à capacitação que a instituição oferece, trabalha-se com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento do servidor como profissional e cidadão bem como capacitá-lo para o desenvolvimento de ações de gestão pública e

para o exercício de atividades articuladas com a função social do IFPR. Desta forma, a implantação de Programa de Capacitação e Aperfeiçoamento desdobra-se nas seguintes linhas de desenvolvimento preconizadas pelo art. 7º do Decreto nº 5.825/2006 e no art. 20 da Lei nº 12.772/2012 (BRASIL, 2012):

I – Iniciação ao serviço público: visando o conhecimento da função do Estado, das especificidades do serviço público, da missão do IFPR, da conduta do servidor público e da sua integração no ambiente institucional;

II - Formação geral: visando à oferta de informações ao servidor sobre a importância dos aspectos profissionais vinculados à formulação, ao planejamento, à execução e ao controle das metas institucionais;

III - Educação formal: visando à implementação de ações que contemplem os diversos níveis de educação formal;

IV - Gestão: visando à preparação do servidor para o desenvolvimento da atividade de gestão, que gradativamente será instituída como pré-requisito para o exercício de funções de chefia, coordenação, assessoramento e direção;

V - Inter-relação entre ambientes: visando à capacitação do servidor para o desenvolvimento de atividades desenvolvidas em mais de um ambiente organizacional;

VI - Capacitação específica: visando o desempenho de atividades vinculadas ao ambiente organizacional em que o servidor atua e o cargo que ocupa.

Além do mais, o Plano de Desenvolvimento Institucional (2014) apresenta um texto específico sobre a política de qualificação que segue a orientação e se desdobra a partir da fundamentação legal da política de desenvolvimento de servidores públicos federais (Decreto nº 5.707/2006) e, especificamente, de servidores da educação pública (Lei nº 11.091/2005, Decreto nº 5.825/2006 e Lei nº 12.772/2012). No IFPR esta política se dá por meio da Portaria nº 591/Reitor, de 22/12/2012, que regulamenta as condições para afastamento dos servidores para pós-graduação *Stricto Sensu*.

As políticas de avaliação de desempenho estão regulamentadas na Resolução nº 015/2011 - Conselho Superior/IFPR, para os docentes que se encontram no período de Estágio Probatório e na Resolução nº 005/2009 para os demais. Tendo em vista a edição da Lei nº 12.772/2012, uma nova resolução está em fase de construção com o objetivo de adequação às novas exigências contida na mencionada legislação. (IFPR, 2014, p. 307).

O regime de trabalho dos docentes efetivos do quadro permanente do IFPR, de acordo com a Portaria 592 de 22 de Dezembro de 2012- Resolução nº 002/2009, é definido segundo critérios de contratação previstos na legislação federal (IFPR, 2014):

- Tempo parcial de 20 horas semanais de trabalho;
- Tempo integral de 40 horas semanais de trabalho em dois turnos diários completos;
- Dedicção exclusiva, 40 horas semanais em dois turnos diários completos e impedimento do exercício de outra atividade remunerada, pública ou privada;
- Contrato administrativo de prestação de serviços.

Os docentes em regime de trabalho 40 horas e Dedicção Exclusiva, exceto os afastados na forma da lei, são obrigados a prestar 16 horas de atividades de pesquisa e extensão. Os que não desenvolverem atividades de pesquisa e extensão terão carga horária automaticamente destinada às atividades de apoio ao ensino e docência (IFPR, 2014).

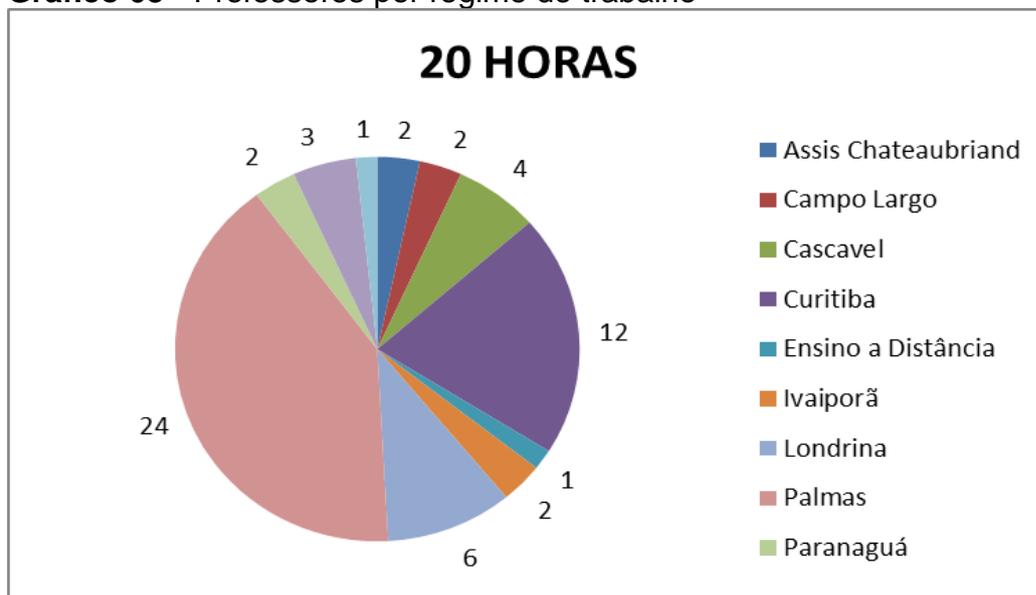
As atividades de ensino compreendem as ações dos docentes vinculadas aos cursos e programas curriculares, compreendendo (IFPR, 2014):

- Aulas, que além de presenciais podem ser ministradas na modalidade de Educação à Distância;
- Atividade de manutenção do ensino, que compreende estudo, planejamento, preparação, desenvolvimento e avaliação das aulas ministradas nos cursos e programas regulares;
- Manutenção de ensino: orientação de estágio curricular supervisionado, orientação de trabalho de conclusão de curso, orientação de atividades complementares, orientação não remunerada de monografia de especialização, orientação de trabalho de iniciação científica, orientação no Programa Institucional de Bolsas Acadêmicas e atendimento aos alunos.

Quadro 03 – Relação de professores por regime de trabalho

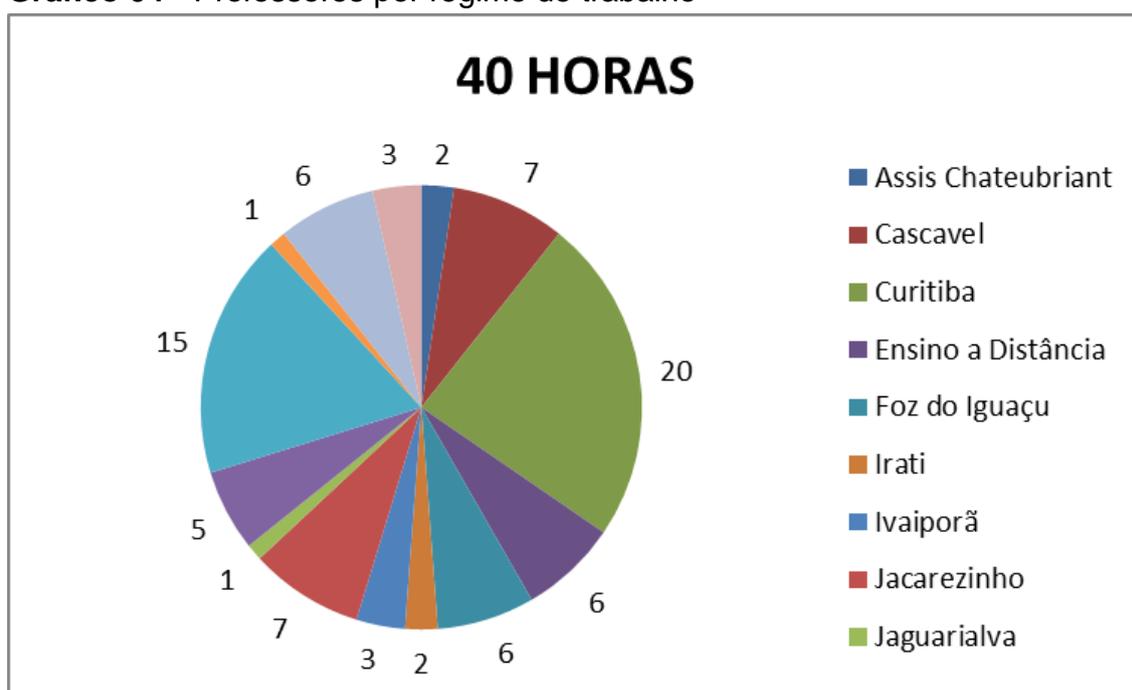
UNIDADE ORGANIZACIONAL	20H	40H	D.E.	TOTAL
Assis Chateaubriand	2	2	25	29
Campo Largo	2	0	26	28
Capanema	0	0	1	1
Cascavel	4	7	4	15
Colombo	0	0	1	1
Curitiba	12	20	155	187
Ensino a distância	1	6	10	17
Foz do Iguaçu	0	6	32	38
Irati	0	2	24	26
Ivaiporã	2	3	18	23
Jacarezinho	0	7	31	38
Jaguariaíva	0	1	0	1
Londrina	6	5	36	47
Palmas	24	15	56	95
Paranaguá	2	0	59	61
Paranavaí	3	1	23	27
Pitanga	0	0	1	1
Telêmaco Borba	0	6	28	34
Umuarama	1	3	32	36
União da Vitória	0	0	2	2
TOTAL GERAL	61	83	562	706

Fonte: SIAPE (2014) apud IFPR (2014).

Gráfico 03 - Professores por regime de trabalho

Fonte: Elaborado pela autora com base em SIAPE (2014) apud IFPR (2014).

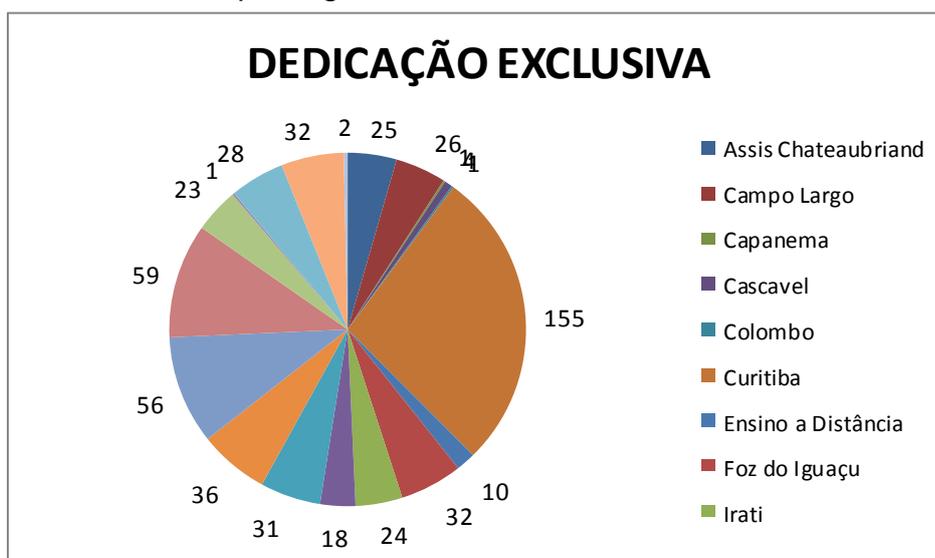
Constata-se, por meio dos dados elencados no gráfico 03, que os professores com regime de trabalho de 20 horas estão assim distribuídos: 12 docentes em Curitiba; 24 em Palmas; 7 professores em Ensino a Distância; 4 docentes em Cascavel; 4 docentes Londrina. As cidades de Paranaguá, Assis Chateaubriant, Campo Largo e Ivaiporã tem 2 docentes neste regime de trabalho.

Gráfico 04 - Professores por regime de trabalho

Fonte: Elaborado pela autora com base em SIAPE (2014) apud IFPR (2014).

Com regime de trabalho de 40 horas, o gráfico 04 aponta que: 20 professores atuam em Curitiba; 15 professores em Foz do Iguaçu; 7 docentes em Cascavel e Jacarezinho; 6 docentes nas cidades de Ivaiporã, no Ensino a Distância, Assis Chateaubriant; 2 professores em Irati; 1 professor em Jaguariálva.

Gráfico 05 - Professores por regime de trabalho



Fonte: Elaborado pela autora com base em SIAPE (2014) apud IFPR (2014).

Pelo gráfico 05 podemos visualizar que 155 professores atuam com dedicação exclusiva em Curitiba. A seguir tem-se 59 docentes em Foz do Iguaçu; 56 em Colombo. Nos outros municípios os números decaem apresentando variações entre 36 a 2.

Para o período de vigência do Plano de Desenvolvimento Institucional 2014 – 2018, a expansão do quadro funcional de servidores ocupantes dos cargos de professor e técnico-administrativo dar-se-á gradativamente, até que sejam atingidos os quantitativos mencionados nas planilhas acima, de acordo com as autorizações do aumento do quadro de pessoal do IFPR, obtidas anualmente pelos Ministérios do Planejamento – MPOG e da Educação – MEC. (PDI, 2014)

Quadro 04 – Relação de professores substitutos e temporários

UNIDADE ORGANIZACIONAL	20H	40H	TOTAL GERAL
Assis Chateaubriand			3
Prof. Substituto	1	1	2
Prof. Temporário	1	0	1
Campo Largo			2
Prof. Substituto	0	1	1
Prof. Temporário	0	1	1
Curitiba			9
Prof. Substituto	1	6	7
Prof. Temporário	0	2	2
Foz do Iguaçu			5
Prof. Substituto	0	3	3
Prof. Temporário	2	0	2
Ivaiporã			1
Prof. Substituto	0	1	1
Jacarezinho			2
Prof. Substituto	0	1	1
Prof. Temporário	0	1	1
Londrina			4
Prof. Substituto	2	0	2
Prof. Temporário	1	1	2
Palmas			7
Prof. Substituto	1	1	2
Prof. Temporário	4	1	5
Paranaguá			5
Prof. Substituto	0	4	4
Prof. Temporário	0	1	1
Paranavaí			2
Prof. Substituto	0	1	1
Prof. Temporário	0	1	1
Telêmaco Borba			2

Prof. Temporário	0	2	2
Umuarama			3
Prof. Substituto	0	1	1
Prof. Temporário	0	2	2
TOTAL GERAL	13	31	44

Fonte: SIAPE (2014) apud IFPR (2014)

Conforme o Plano de Desenvolvimento Institucional (2014) a Lei nº 8.112/1990 prevê substituição definitiva para os professores do quadro somente em função de aposentadoria, exoneração e demissão. Nestes casos é aberto edital de concurso público para provimento das vagas ou realizado aproveitamento de candidatos já habilitados em concurso público cuja validade esteja vigente no período em que ocorrem as vacâncias. Para os casos de substituição eventual, a legislação citada permite a contratação de professor substituto por meio da Lei nº 8.745/1993, que prevê a possibilidade de substituição pelo prazo máximo de 02 (dois) anos nas situações de vacância do cargo; afastamento ou licença, na forma do regulamento ou quando da nomeação para ocupar cargo de direção de Reitor, Pró-Reitor e Diretor de Campus.

Há, ainda, para os casos de substituição eventual, a possibilidade de contratação de professor temporário cujo objetivo é atender às demandas do Programa de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Básico e Emprego – PRONATEC, nos termos da Portaria Interministerial nº 149, de 10/06/2011. A contratação do professor temporário é efetuada por meio de processo seletivo simplificado, nos termos da Lei nº 8.745/1993, que prevê a duração do contrato por um ano, com possibilidade de prorrogação até o limite máximo de dois anos. (IFPR, 2014).

2.3 DIÁLOGO COM A HISTORIOGRAFIA DO IFPR – CAMPUS PALMAS

No município de Palmas - Paraná a educação superior nem sempre teve seu histórico vinculado ao Instituto Federal do Paraná (IFPR). Em seu marco inicial, a educação superior do município era de cunho privado, o que fazia com que seu público fossem pessoas com situação econômica favorecida.

Como havia poucas unidades de ensino superior na região, a instituição atendia a pessoas vindas de municípios vizinhos. Alguns alunos ficavam uma semana por mês na cidade, outros se deslocavam até lá todos os dias para estudar.

Rodrigues (2012) fornece alguns dados sobre a educação superior de Palmas - Paraná:

a) No ano de 1969 iniciam as atividades do 3º Grau de Ensino em Palmas, com as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras de Palmas – FAFI.

b) Em 1980 é autorizado o funcionamento das Faculdades Reunidas de Administração, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas de Palmas – FACEPAL.

c) No ano de 2002, por meio da Portaria do MEC nº 2993/2002, as Faculdades Integradas de Palmas passaram a denominar-se Faculdades Integradas Católica de Palmas.

d) Em maio de 2004, por meio da Portaria Ministerial nº 1274/04, as Faculdades Integradas Católica de Palmas são transformadas em Centro Universitário Diocesano do Sudoeste do Paraná – UNICS, com alteração posterior do nome para Centro Universitário Católico do Sudoeste do Paraná.

e) No início de 2009 a administração do CPEA/UNICS passou a focar-se na inclusão da IES no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná, novo programa do Governo Federal de expansão do Ensino Superior, Técnico e Tecnológico, lançado em dezembro de 2008. Esta iniciativa contou, desde o princípio, com a integração de lideranças políticas locais, regionais e nacionais, pessoas representativas de diversos movimentos, associações e outras que se uniram em torno da causa da Federalização do UNICS, por entenderem que esta conquista seria uma importante alavanca para o desenvolvimento de Palmas e Região. (UNICS, 2009)

f) No ano de 2010 aconteceu, no Campus II do Centro Universitário Católico do Sudoeste do Paraná, o ato oficial de desapropriação dos bens imóveis e Laboratoriais do UNICS e a Instalação do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná – IFPR - Complexo Tecnológico D. Agostinho José Sartori.

Assim, instala-se no município o Instituto Federal do Paraná, Campus Palmas.

O texto a seguir justifica a sua instalação:

O Campus Palmas está localizado em uma região estratégica do Sul e Sudoeste do Paraná, próximo à região Centro-Sul do Estado, ao Oeste de Santa Catarina e ao Noroeste do Rio Grande do Sul. Atualmente, atende cerca de dois mil alunos em três cursos técnicos e em 15 cursos superiores. Possui uma estrutura de 17 mil metros quadrados de área construída em 70 hectares. Conta com 22 laboratórios, quadras poliesportivas, campo de futebol e piscina semiolímpica aquecida. Possui, ainda, uma das maiores bibliotecas do interior do Paraná. (IFPR, 2016, s/p).

Consta do Projeto Político Pedagógico (2014) que o Campus Palmas é gestor da Unidade de Educação Profissional (UEP) situada em Coronel Vivida, que oferece à comunidade do município um curso técnico subsequente. Em ambas as unidades são ofertados cursos na modalidade de Ensino à Distância, e outros ligados ao Programa Mulheres Mil e ao Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), ambos relacionados a diversas áreas do conhecimento, conforme necessidades locais e regionais. A Educação Profissional e Tecnológica, bem como a formação em cursos de Licenciatura e na área da Saúde, são demandas da região atendidas pelo Campus Palmas e UEP de Coronel Vivida por conta da ampla grade de cursos e dos programas e projetos desenvolvidos pelo Campus.

Ainda de acordo com o Projeto Político Pedagógico (2014), por meio de reuniões realizadas com os docentes e técnicos administrativos da Instituição de estudo, declarou-se que a corrente pedagógica que mais se aproxima das práticas de ensino até então realizadas e com a qual o Campus iria declaradamente pactuar é a Pedagogia Histórico Crítica dos Conteúdos, pois esta é a que melhor representa os interesses e necessidades do ensino na instituição. Além disso, nos encontros com a comunidade e com os discentes, destacou-se a importância de os estudantes e profissionais formados pela instituição atuarem de maneira a transformar a realidade local, por meio de projetos e parcerias.

De acordo com Saviani (2009),

[...] a Pedagogia Histórico Crítica procurou construir uma metodologia que; encarnando a natureza da educação como uma atividade mediadora no seio da prática social global, tem como ponto de partida e ponto de chegada a própria prática social. O trabalho pedagógico configura-se, pois, como um processo de mediação que permite a passagem dos educandos de uma inserção acrítica e inintencional no âmbito da sociedade a uma inserção crítica e intencional. A referida mediação objetiva-se nos momentos intermediários do método, a saber: problematização, que implica a

tomada de consciência dos problemas enfrentados na prática social, instrumentação, pela qual os educandos se apropriam dos instrumentos teóricos e práticos necessários para a compreensão e solução dos problemas detectados; e catarse, isto é, a incorporação na própria vida dos alunos dos elementos constitutivos do trabalho pedagógico. (SAVIANI, 2009, p. 79).

O acesso aos Cursos do Instituto Federal do Paraná –Campus Palmas, de acordo com o Projeto Político Pedagógico de 2015, ocorre por meio dos resultados do ENEM, seguindo a metodologia do Sistema de Seleção Unificada (SISU). Outrossim, o IFPR realiza anualmente um Processo Seletivo próprio para ingresso nos diferentes cursos, além de lançar edital próprio para licenciaturas, disponibilizando vagas para docentes da Educação Básica que não possuem essa modalidade de curso.

Além disso, “havendo vagas remanescentes, poderão ser oferecidas vagas para transferências internas e externas, mediante a publicação de edital específico com os critérios para este processo” (IFPR, 2014, p. 49).

No que diz respeito à permanência dos alunos na Instituição, esta é estimulada por meio da Política de Apoio Estudantil do IFPR, regulamentada pela Resolução CONSUP nº 011 /2010, por meio dos vários Programas de Bolsas de Estudos existentes.

A acessibilidade, por sua vez, é possibilitada pela adesão do Instituto Federal do Paraná ao Programa ANDIFES de Mobilidade Acadêmica, que alcança somente alunos regularmente matriculados em cursos de graduação de Instituições Federais de Ensino Superior Brasileiras (IFES), que tenham integralizado todas as disciplinas previstas para o primeiro ano ou 1º e 2º semestres letivos do curso, na IFES de origem, e possuam, no máximo, uma reprovação por período letivo (ano ou semestre).

Quadro 05 - Cursos superiores oferecidos no IFPR – Campus Palmas

CURSO/MODALIDADE	DURAÇÃO
Bacharelado em Administração	4 anos/8 períodos
Licenciatura em Artes Visuais	4 anos/8 períodos
Licenciatura em Ciências Biológicas	4 anos/8 períodos
Bacharelado em Ciências Contábeis	4 anos/8 períodos
Bacharelado em Direito	5 anos/10 períodos

Licenciatura em Educação Física	4 anos/8 períodos
Bacharelado e, Enfermagem	5 anos/10 períodos
Bacharelado em Engenharia Agrônômica	5 anos/10 períodos
Bacharelado em Farmácia	5 anos/10 períodos
Licenciatura em Letras Português/Inglês	4 anos/8 períodos
Licenciatura em Pedagogia	4 anos/8 períodos
Licenciatura em Química	4 anos/8 períodos
Sistemas de Informação	4 anos/8 períodos

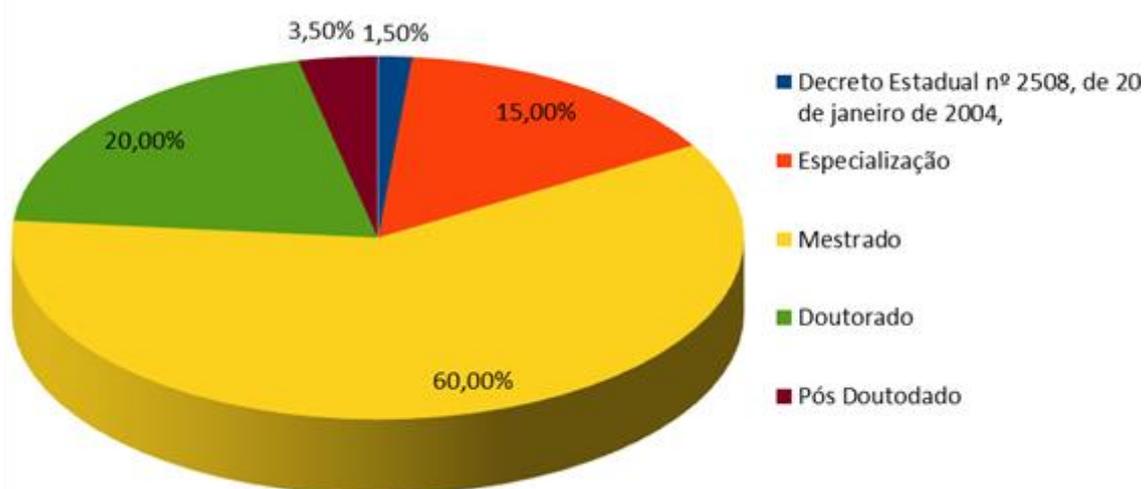
Fonte: IFPR – Campus Palmas, 2014.

Quadro 06 - Titulação máxima, porcentagem e número de docentes IFPR – Campus Palmas

TITULAÇÃO MÁXIMA	PORCENTAGEM	Nº DE DOCENTES
Decreto Estadual nº 2508, de 20 de janeiro de 2004	1,5%	2
Especialização	15%	19
Mestrado	60%	78
Doutorado	20%	26
Pós-doutorado	3,5%	4

Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 06 - Titulação máxima, porcentagem e número de docentes IFPR – Campus Palmas



Fonte: IFPR Campus Palmas (2014).

Percebe-se, por meio de dados apontados no gráfico 06, que no Campus de Palmas 60% dos docentes tem Mestrado; 20% Doutorado; 15% Especialização; 3,5% Pós-Doutorado e, 1,5% atuam conforme o Decreto Estadual nº 2508, de 2004.

Segundo dados atualizados do IFPR – Campus Palmas (IFPR, 2016), no ano de 2016 o quadro de corpo docente é composto por:

Quadro 07 - Professores EBTTs

Número de professores	126		
Número de licenciados	47		
Número de bacharéis	79		
Colegiados	Quantidade	Reg. Trab.	Especialização
Multidisciplinar	13	13 - D.E., 4 – 40h	Licenciaturas
Administração	6	5 – D.E., 1 – 20h	Bacharéis
Artes Visuais	5	4 – D.E.; 1 – 20h	Licenciaturas
Ciências Biológicas	6	6 – D.E.	Licenciaturas
Ciências Contábeis	5	5 – D.E.	Bacharéis
Direito	12	10 – D.E., 2 – 20h	Bacharéis
Educação Física	8	8 – D.E.	Licenciaturas
Enfermagem	11	11 – D.E.	Bacharéis
Eng. Agrônômica	11	10 – D.E.; 1 – 20h	Bacharéis
Farmácia	12	9 – D.E.; 2 – 20h; 1 – 40h.	Bacharéis
Letras	9	9 – D.E.	Licenciaturas
Pedagogia	8	7 – D.E.; 1 – 20h	Licenciaturas
Química	11	10 – D.E.; 1 – 40h	Licenciaturas
Sist. De Inform.	5	5 – D.E.	Bacharéis
Eng. Civil	4	4 – D.E.	Bacharéis

Fonte: Coletado pelas pesquisadoras.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

O cunho metodológico da presente dissertação é composto por Estudo de Caso intrínseco com técnica qualitativa de uma organização específica, o Instituto Federal do Paraná – Campus Palmas, por meio da análise dos diários de 13 (treze) docentes da instituição citada, na busca pelo entendimento de qual é a formação destes e de como a capacitação profissional interfere na atuação do professor em sala de aula e no resultado final dos alunos.

André (2016) explica que “Estudo de caso não é uma escolha metodológica, mas uma escolha do objeto a ser estudado” (ANDRÉ, 2016, p. 8). Segundo a autora, o conhecimento gerado pelo estudo de caso é diferente daquele obtido por meio de outras tipologias de pesquisa, uma vez que é mais concreto, mais contextualizado e mais voltado para a interpretação do leitor.

Merriam (1988 apud ANDRÉ, 2005) completa este posicionamento ao explicar que o conhecimento que será gerado pelo estudo de caso é:

- a) Mais concreto – configura-se como um conhecimento que encontra eco em nossa experiência porque é mais vivo, concreto e sensório do que abstrato.
- b) Mais contextualizado – nossas experiências estão enraizadas num contexto, assim também o conhecimento nos estudos de caso. (...)
- c) Mais voltado para a interpretação do leitor – os leitores trazem para os estudos de caso as suas experiências e compreensões, as quais levam a generalização quando novos dados do caso são adicionados aos velhos.
- d) Baseado em populações de referência determinadas pelo leitor – ao generalizar os leitores têm certa população em mente. [...] (MERRIAN, 1988, p. 14-15 apud ANDRÉ, 2005, p. 17).

Utilizou-se, neste estudo de caso, o tipo intrínseco por este ser utilizado “quando o pesquisador tem um interesse intrínseco naquele caso em particular” (STAKE, 1995 apud ANDRÉ, 2005, p. 55).

Quanto à escolha do Instituto Federal do Paraná – Campus Palmas, temos em Chizzotti (2013) a explicação de como este recurso metodológico auxilia no entendimento da questão:

No estudo de caso de uma organização específica como escola, empresa etc., pode-se aprofundar o conhecimento sobre o seu desenvolvimento ao longo de um período, o desempenho de setores, a situação de unidades, o estágio de uma atividade específica, o

processo de comunicação ou de decisão, como operam os setores ou os diversos agentes. (CHIZZOTTI, 2013, p. 136).

No que diz respeito à técnica de análise dos documentos, o estudo é composto por observação da dinâmica didática e pedagógica na instituição. A pesquisadora faz parte do corpo técnico do IFPR - Campus Palmas, na função de chefe da seção pedagógica do referido *campus* nesta condição tem a oportunidade de observar/acompanhar os registros nos diários e planos de ensino, analisá-los e promover reuniões para a devolutiva referentes aos registros a esses documentos feitos pelos docentes.

Para que a pesquisa documental pudesse ser iniciada, contatou-se a direção do IFPR – Campus Palmas solicitando autorização para também acessar os dados da documentação referente à implantação do Instituto Federal no município de Palmas, Paraná.

Assim, no período em que está nas dependências da instituição, a pesquisadora busca nos registros legais, tais como atas de reuniões e o Projeto Político Pedagógico, para que possa analisar legalmente a proposta pedagógica do Instituto Federal do Paraná – Campus Palmas e, deste modo, fundamentar adequadamente o presente estudo.

Após observação/análise dos dados coletados nos diários dos docentes, iniciou-se a fase de constituição das descrições dos dados da pesquisa, que possibilitou a elaboração de um panorama geral no qual sistematizamos informações a partir da formação profissional dos 12 (doze) docentes e da atuação destes nos cursos ofertados pelos IFPR – Campus Palmas.

As descrições constituem o nosso *corpus* dos dados a partir do qual elencaremos os principais fatos convergentes para o que possamos agrupar em possíveis ‘categorias’ de análise que permitirão visualizar a situação pedagógica vivenciada pelos docentes EBTT’s na perspectiva do presente estudo.

3.1 DESCRIÇÕES

Como fonte de dados para o estudo de caso foram utilizados os registros dos diários dos 13 (treze) professores do IFPR, Campus Palmas.

As informações coletadas foram organizadas em tabelas sendo que, para manter a privacidade do professor, o nome foi substituído por letras do alfabeto e a disciplina que ministram foi registrada por números cardinais.

A análise feita após a tabulação está baseada nas conversas informais e leituras dos diários de classe.

Após, o resultado da tabela foi transformado em gráfico no formato de pizza com seus valores em porcentagem.

4.1 ANÁLISE DOS DIÁRIOS/DESCRIÇÕES

A Tabela 01, apresentada a seguir, sintetiza os dados observados mediante a análise dos diários de classe.

Tabela 01 - Descrições

PROFESSOR	Nº EMENTAS	NA ÁREA	FORA DA ÁREA	ÍNDICE DE APROVAÇÃO/ ALUNOS	REPROVAÇÃO
A	05	03	02	93%	7%
B	04	04		100%	0%
C	02	02		47%	53%
D	05	02	03	80%	20%
E	05	02	03	57%	43%
F	09	05	04	63%	37%
G	03	01	02	64%	36%
H	02	02		100%	0%
I	02	02		93%	7%
J	03	03		69%	31%
K	01	01		63%	37%
L	08	04	04	79%	21%
M	07	07		72%	28%

Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com a análise, notou-se que o professor “A” tinha, no ano letivo de 2015, 5 ementas, das quais somente três faziam parte da sua área de formação. O professor B tem, por sua vez, todas as disciplinas ministradas de acordo com sua área de formação. O referido professor é EBTT e trabalha no regime de dedicação exclusiva. Em suas disciplinas, o aproveitamento de 100% reflete o diálogo existente entre o professor, suas disciplinas e os discentes.

O professor C, EBTT, apesar de ter ementas somente em sua área de formação, apresentou índice de reprovação maior que 50%.

O professor D, possui cinco ementas e somente duas delas contemplam sua formação acadêmica pelos conteúdos ministrados. As duas ementas fazem parte de cursos distintos, portanto, apresenta-se com focos diferentes. Nas turmas desse professor, o elevado índice de reprovação justifica-se pela falta de frequência dos alunos. O professor E encontra-se em situação semelhante a do professor D: de cinco ementas, somente duas contemplam sua formação. Suas disciplinas requerem o conhecimento prévio de alguns conteúdos ministrados na educação básica. Como muitos discentes apresentam dificuldades significativas nesses conteúdos elementares, o número de reprovação em suas disciplinas foi um dos mais expressivos entre os avaliados.

Já o professor F, possui variadas ementas em cursos distintos, uma vez que os conteúdos ministrados voltam-se à formação do mesmo. Grande parte das disciplinas apresentam a mesma nomenclatura, mas possuem focos diferentes de acordo com o curso no qual são ministradas. De nove ementas, cinco dizem respeito à formação específica do referido professor.

O professor G possui ementas totalmente voltadas a sua formação acadêmica. Apesar disso, o índice de reprovações entre os discentes desse professor é relativamente significativo.

O professor H tem todas suas ementas em concordância com a sua formação e sua habilidade. Em decorrência disso, não há registro de reprovação entre seus discentes.

De igual forma, o professor I tem todas suas ementas de acordo com sua formação. Entretanto, observam-se algumas reprovações, fato que pode ser explicado pela necessidade de conhecimento de conteúdos básicos.

O professor J, por sua vez, ministra disciplinas tanto no nível médio quanto no nível superior, e todas contemplam sua formação acadêmica. Apesar de suas ementas apresentarem conteúdos considerados difíceis pelos alunos, o índice de reprovação é inexpressivo. A partir desse fato pode-se afirmar que a formação do referido professor está ligada ao processo de aprendizagem dos alunos.

O professor K é o que possui menor número de ementas, sendo que a única existente está em concordância com sua formação. O índice de reprovação justifica-se pela falta de frequência dos alunos nas aulas.

O professor L possui oito ementas, das quais quatro contemplam sua formação e quatro não contemplam. Esse professor ministra uma das disciplinas em três cursos diferentes e, portanto, três abordagens específicas. O referido professor também ministra aulas em duas turmas do Ensino Médio e, em ambas, o índice de aproveitamento é elevado. Esse fato evidencia o bom diálogo entre disciplina e também professor e aluno.

Por fim, o professor M é o que possui maior número (sete) de disciplinas em sua área de formação. Apesar disso, o índice de reprovação observado em suas turmas é significativamente expressivo.

Mediante tais apontamentos, fica evidente que, na maioria dos casos, os professores atuam em suas áreas específicas de formação. Apesar disso, muitos deles contarem com reprovações significativas em suas disciplinas, o que mostra a formação em concordância com as ementas ministradas não é, por si só, suficiente para evitar baixos índices de aproveitamento em sala de aula já que contamos com um número de mais de 70% dos nossos alunos como alunos que recebem algum tipo de auxílio, seja de alimentação, moradia ou transporte, aqui também fica mais evidente ainda que não basta dar o direito ao acesso dos mais de garantir o sucesso e a permanência é também uma das primícias da escola pública .

É essencial lembrar que são inúmeros os fatores que podem levar à reprovação, sejam eles internos - como infraestrutura escolar precária, escassez de recursos didáticos e práticas pedagógicas pouco motivadoras - ou externos à instituição escolar, como baixas condições socioeconômicas do aluno, pouca escolaridade da família e até mesmo deficiências na formação básica do discente, que dificultam o acompanhamento das aulas reforçando sempre que temos sim que pensar e minimizar esses aspectos para ter um resultado satisfatório na rede escolar.

4 CONSIDERAÇÕES SOBRE O ESTUDO

A rede federal de educação superior teve seu marco inicial durante o governo Nilo Peçanha. Na época os desafios quanto a qualificação da mão de obra operária era necessária. Indivíduos que formavam a classe abastarda da população tinha condições de custear seus estudos e, por causa disso, optavam por profissões que lhe dessem títulos de doutores.

Contraopondo-se ao cenário de mudanças sociais, políticas e, principalmente industrial pela qual passava a sociedade, era importante que alguém suprisse as vagas de proletariado. Assim, surgem as redes federais de educação com o intuito de profissionalizar a classe menos favorecida da sociedade para ocupar e desempenhar a função que não era de agrado da burguesia.

Posteriormente, em 1930, a partir da criação do Ministério de Educação e Saúde Pública, expandiu-se o ensino técnico, impulsionado por políticas de criação de novas instituições de ensino industrial e também pelo advento de novas especializações nas escolas que já forneciam tal tipologia de ensino.

A Constituição Federal de 1937, por sua vez, foi a primeira a abordar especificamente o ensino técnico, industrial e profissional, transformando as já existentes Escolas de Aprendizes em Liceus Profissionais, que se destinavam ao ensino puramente profissional. Os liceus Profissionais, por sua vez, foram transformados em Escolas Industriais e Técnicas (1942) e, posteriormente, em Escolas Técnicas Federais (1959).

Outra relevante transformação na referida modalidade de ensino ocorreu a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB nº 5.692/1971), que tornou técnico-profissional todo currículo de segundo grau. Nesse período há a implantação de inúmeros cursos técnicos, com o intuito de formar técnicos sob regime de urgência.

Alguns anos depois, em 1994, mediante a Lei nº 8.948/1994, impõe-se a transformação gradativa das Escolas Técnicas Federais e Escolas Agrotécnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), levando em consideração determinados critérios estabelecidos pelo Ministério da Educação.

No ano de 2005, mediante publicação da Lei nº 11.195/2005, inicia-se a fase de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, a partir da construção de 64 novas unidades de ensino (BRASIL, 2009).

No entanto, foi somente em 2008, durante o mandato do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva é que foi sancionada a Lei nº 11.892/08 que determinava a criação de 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET).

Somente na primeira década do século 21 que a demanda pela formação profissional qualificada e pelo ensino de nível superior cresceu vertiginosamente, com a busca elevada por parte dos jovens estudantes e de uma população fora da faixa de idade – em virtude de uma demanda reprimida que se acumulou por décadas, por cursos superiores oferecidos por instituições privadas, tendo em vista o limite de vagas ofertadas nas instituições públicas.

Diante de tamanha necessidade, o governo federal, principalmente, além dos governos estaduais e de alguns governos municipais que oferecem educação superior, passaram a implementar e a ampliar programas de democratização do acesso ao ensino universitário.

Faz parte das políticas do IFPR ofertar em nível Superior:

a) cursos Tecnólogos, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;

b) cursos de Licenciatura, bem como programas especiais de Formação Pedagógica, com vistas à formação de professores para a Educação Básica, sobretudo nas áreas de Ciências e Matemática, e para a Educação Profissional;

c) cursos de Bacharelado e Engenharia, visando à formação de profissionais para pesquisa e para atender aos diferentes setores da economia;

d) cursos de Pós-Graduação Lato Sensu, aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento;

e) cursos de Pós-Graduação Stricto Sensu, mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas ao processo de geração e inovação tecnológica.

Por isso, que a formação, a capacitação do docente é importante, é ele que conduz na direção adequada, é nesse caminho que a equipe pedagógica das instituições de ensino superior devem estar mais atenta ao seu verdadeiro papel pedagógico, sair do burocrático e chegar até nossos professores, é sim um desafio muito grande, porem deve- se pensar em como fazer e iniciar um processo de desmistificação, nossos alunos precisam dos pedagogos e pedagogas , mas nossos professores também precisam, nossos dirigentes também precisam, isso é sair do

papel e praticar o que se escreve o que já está escrito em nossos documentos oficiais.

Assim, trabalho docente deve ultrapassar os limites da sala de aula já que estão promovendo uma formação profissional. É preciso resgatar os objetivos do trabalho docente levando em conta a atuação destes.

Sobre influência da antropologia, sociologia, etc., no passar do tempo os estudos passaram a descrever de maneira mais profunda as práticas docentes decorrentes do contexto de trabalho, mostrando traços que a docência adquiriu no ambiente interacional.

Assim, a capacitação profissional do docente passou a ser objeto de estudo de vários pesquisadores principalmente quando se questiona a formação do docente universitário. Essa preocupação decorre do fato de que muitos docentes não tem a preparação pedagógica para atuar junto aos diversos cursos oferecidos, não porque não tem formação e sim porque sua formação simplesmente não era voltada a docência.

Sendo assim, saber ensinar significa transformar o conhecimento do conteúdo em conhecimento para o ensino, envolvendo variadas ações desenvolvidas nos diversos patamares da educação.

Além do que, para ser docente universitário no Brasil é preciso que o mesmo atue em vários papéis que, se não forem bem desenvolvidos pode interferir nos resultados do desempenho do profissional que se está formando.

No entanto, a formação e o desempenho do professor universitário estão repletos de contradição. Ao se realizar um estudo sobre a formação docente para a EPT percebe-se que houve demora no interesse com o assunto. Saviani (2009) explica que a atenção sobre a formação do docente surgiu após a Independência. Segundo o autor esse processo passou por períodos levando em conta o pedagógico associado às mudanças acontecidas na sociedade. São esses os períodos:

a) Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais.

b) Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo à escola-modelo.

c) Organização dos Institutos de Educação (1932- 1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.

d) Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).

e) Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).

f) Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006).

Em se tratando da docência universitária é importante que os docentes tenham clareza da filosofia da instituição à qual estão vinculados, do contexto social em que a IES está inserida, das demandas do mundo do trabalho referentes ao profissional que estão ajudando a formar, bem como as condições e expectativas dos alunos.

Ao estudar os diários de classe dos professores do IFPR – *campus* Palmas, bem como seus regimes de trabalhos e ementas de disciplinas, foi possível evidenciar que a maioria dos professores ministram disciplinas em concordância com suas respectivas formações acadêmicas. Apesar disso, muitos docentes possuem baixo índice de aproveitamento em suas turmas, fato que pode ser explicado por uma diversidade de situações como, por exemplo, falha nas práticas docentes e até mesmo nas ações tomadas pelo setor pedagógico da instituição.

No caso da maioria dos diários analisados, percebe-se que uma das principais causas de reprovação reside da falta de frequência às aulas, por parte dos alunos, não basta dar o acesso temos que garantir o sucesso e a permanência. Em muitos casos, é necessário transformar o ambiente escolar em um local agradável, o que motiva os alunos a frequentar as aulas e a aprender com prazer. São inúmeros os fatores que levam a desmotivação dos alunos, como, por exemplo, a inflexibilidade dos horários, as aulas tradicionais, o excesso de disciplinas, condição financeira ,as práticas docentes fora do contexto atual, a falta de recursos e/ou precariedade da estrutura, e até mesmo professores despreparados e desmotivados.

Conforme aponta Garrido (2002), o professor deve adotar o papel de mediador, aquele que

[...] aproxima, cria pontes, coloca andaimes, estabelece analogias, semelhanças ou diferenças entre cultura espontânea e informal do aluno, de um lado, e as teorias e as linguagens formalizadas da cultura elaborada, de outro, favorecendo o processo interior de ressignificação e retificação conceitual (GARRIDO, 2002, p.46).

Apesar de o professor ter grande participação no cenário de evasão escolar, ele não deve, entretanto, ser o único responsável por tal situação, principalmente quando se leva em consideração a desvalorização dessa classe de profissionais no país. Ademais, são os órgãos governamentais que instituem as cargas horárias das disciplinas e também a contratação dos profissionais, muitas vezes sem a adequada formação, principalmente prática, para exercerem suas funções. Além disso, grande parte dos professores, na atribuição de sua profissão, não encontram condições satisfatórias de trabalho e convivem, diariamente, com a superlotação de turmas, com a escassez de recursos didáticos, com a falta de tempo para se dedicarem ao planejamento de aulas, entre outros. Desta feita, é essencial que o governo ofereça capacitação permanente a tais profissionais, uma vez que tal ação é ponto primordial no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Hodiernamente, em muitos casos, percebe-se que um número significativo dos professores apresenta falhas em sua didática, decorrente, muitas vezes, da falta de formação pedagógica por terem em sua formação uma formação mais técnica.

De acordo com Saviani (1988) e conforme os pressupostos legais sobre a educação nacional superior, cada instituição tem “a liberdade de seus próprios critérios de formação pedagógica nos cursos de pós-graduação, o que acarreta, na maior parte dos casos, em uma formação absolutamente superficial ou simplesmente nula” (SAVIANI, 1988, p. 144). Tal despreocupação é refletida na política de contratação de professores de diversas instituições, que consideram que o saber técnico específico da profissão é suficiente para exercer a docência.

Percebe-se, então, que há prioridade em formar o profissional para a pesquisa em detrimento da formação para o ensino. Segundo Teixeira (2010), na docência em cursos técnicos e superiores,

[...] o foco é na competência científica, desprovida da dimensão didático-pedagógica. Esse contexto tem como pressuposto a ideia de que para essa atuação basta ter o “domínio” do conteúdo a ser ensinado, a partir da máxima: “quem sabe, sabe ensinar” (TEIXEIRA, 2010, p. 29-30).

Contudo, não se trata de negar a relevância da pesquisa, e muito menos de priorizar a formação pedagógica acima de tudo, uma vez que todos esses saberes (pedagógicos, teóricos e práticos) devem voltar-se, em conjunto, ao aprendizado e à produção de conhecimento. Precisamos sim é saber o que realmente é relevante em sala de aula, o que realmente é importante no meu fazer pedagógico, pensar em como os que irão receber esse conteúdo precisam receber é voltar as minhas formações pedagógicas para o meu agir pedagógico. Eu sei , mais será que sei instigar para que queiram também saber?

Em relação às práticas docentes, Fontana (2000) afirma que o professor deve assumir, com compromisso, sua função de ensinar, resgatando conhecimentos amplos, históricos, atuais e práticos, que possibilitem formar não somente o indivíduo, mas o profissional que irá atuar, posteriormente, na sociedade em que vivemos.

Além disso, é fundamental que os professores saibam atuar de forma cooperativa com os demais setores responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem dos discentes, olvidando-se da postura individualista. Sobre o individualismo docente Thurler (2001) afirma:

O individualismo não é imposto aos professores. Eles tiram ampla vantagem dele e contribuem para reproduzir o sistema, mesmo quando o toleram mais ou menos confusamente [...] O individualismo está inscrito, em ampla medida, na história da organização escolar e do corpo docente. (THURLER, 2001, p. 67)

Com isso, nota-se que tal postura é histórica e praticada de maneira ampla, uma vez que proporciona uma aparente zona de conforto ao docente. A autora supracitada afirma que existem três modelos de relações profissionais nas instituições de ensino, que resultam das interações estratégicas vigentes:

- Cooperação contra o restante do pessoal, existente em instituições nas quais se formam grupos coesos, situação que dificulta a tomada de decisões democráticas;

- Solidariedade como forma de cooperação aparente, na qual os docentes trabalham em regime de cooperação mas não interferem nas práticas adotadas pelos pares; e
- Colegiatura forçada, na qual a administração impõe a cooperação e a parceria, esquecendo-se da cooperação espontânea já existente e dos espaços informais nas instituições de ensino.

Thurler (2001) aponta, também, que a cooperação profissional pode se acentuar a partir do uso de um sistema de contratação de docentes e divisão de disciplinas que considere: a experiência do docente – acadêmica ou não; as habilidades interpessoais do educador; o conteúdo programático da disciplina que será ministrada; o projeto pedagógico do curso; e a organização estrutural da instituição de ensino.

A adoção desses critérios gera um ambiente de trabalho na qual os indivíduos recebem o reconhecimento por mérito, ou seja, a administração da instituição valoriza os parâmetros profissionais e não os laços de amizade, que fazem surgir grupos isolados de poder.

Por fim, o setor pedagógico deve efetivar práticas docentes que cumpram com os pressupostos do PPP dos cursos e também atuar na gestão escolar juntamente com os demais membros da instituição. Portanto, o envolvimento da seção pedagógica com questões de faltas, indisciplinas e resolução de conflitos, por exemplo, não deve extrapolar seu tempo do fazer pedagógico.

Resta às Instituições de Ensino Superior, em particular os IFs, por sua vez, elaborarem projetos pedagógicos em conformidade com as exigências do mercado, que almeja pelos profissionais que saibam trabalhar em diferentes funções mas que dominem uma série de habilidades específicas. Da mesma forma, a formação do indivíduo como sujeito ético e transformador deve ser igualmente preconizada.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, M. O plano de expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica: persistência da dualidade estrutural? In: **CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**, 2, 2008, Porto, Junho 2008. Cultura escolar, migrações e cidadania. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, 2008. Disponível em: <http://web.letras.up.pt/7clbheporto/trabalhos_finais/eixo7/IG816.pdf>. Acesso em 12 nov. 2016.
- ANDRE, M. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.
- BARTNIK, H. L. de S.; MACHADO, I. M. C. **A formação pedagógica do professor universitário**. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/141_339.pdf>. Acesso em: 09 mar. 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta de diretrizes para formação inicial de professores da educação básica em cursos de nível superior**. Maio, 2000. Disponível em: <portal.mec.gov.br/dmdocuments/folheto_setec.pdf>. Acesso em: 19 out. 2015.
- _____. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909: Créa nas capitaes dos Estados da Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primario e gratuito. **Diário da República dos Estados Unidos do Brazil**, 1909.
- _____. Lei nº. 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2008.
- _____. MEC – Ministério da Educação. **Contribuições para o processo de construção dos cursos de licenciatura dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. Brasília: Setec/MEC. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/licenciatura_05.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2016.
- _____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996.
- _____. Lei nº 378 de 13 de janeiro de 1937: Dá nova organização ao Ministério da educação e Saúde Pública. **Diário da República dos Estados Unidos do Brasil**, 1937.
- _____. Lei nº 11.784, de 22 de setembro de 2008: Dispõe sobre a reestruturação do Plano Geral de Cargos do Poder Executivo – PGPE . **Diário Oficial da União**, Brasília, 2008.

_____. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008: Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2008.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica v. 2, n. 2, (nov. 2009 -). – Brasília: MEC, SETEC. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, 2009. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 19 fev. 2015.

_____. Lei nº 12. 772, de 28 de dezembro de 2012: Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2012.

_____. Portal Brasil. **Surgimento das escolas técnicas**. 2011. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2011/10/surgimento-das-escolas-tecnicas>>. Acesso em: 21 fev. 2016.

_____. Portal MEC. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2017.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto de reestruturação curricular**. Natal: CEFET-RN, 1999.

CERQUEIRA, A. G. C. et al. A trajetória da LDB: um olhar crítico frente à realidade brasileira. Disponível em: <http://www.uesc.br/eventos/ciclohistoricos/anais/aliana_georgia_carvalho_cerqueira.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2016.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

DIEESE. **Desemprego no Rio Grande do Norte**: visão de empresários e trabalhadores. Natal: DIEESE/RN, 2002.

FERRETI, C.J. Educação profissional. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

FONTANA, R. A. C. **Mediação pedagógica na sala de aula**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

GARRIDO, E. Sala de aula: Espaço de construção do conhecimento para o aluno e de pesquisa e desenvolvimento profissional para o professor. In: CASTRO, A. D.; CARVALHO, A. M. P. (Orgs.). **Ensinar a ensinar**: Didática para a escola fundamental e médio. São Paulo: Pioneira, 2002, p. 35 -52.

LAMB, M. E. et al.. A formação de professores e os currículos das licenciaturas dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia. **X ANPED SUL**, Florianópolis, outubro de 2014. Disponível em: <www.portalanpedsul.com.br>. Acesso em: 20 fev. 2016.

LEMOS, D. Alienação no trabalho docente? O professor no centro das contradições. **Universidade e Sociedade**. Ano XIX, nº 45, jan. 2010.

LIMA FILHO, D. L. **Educação técnica e educação tecnológica**. Disponível em: <<http://trabalhodocente.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=257>>. Acesso em: 25 fev. 2016.

LLAMAS, J. M. **Organizaciones escolares**. Nuevas propuestas de análisis e investigación. Huelva: Universidade de Huelva/Serviço de publicações, 1998.

MACHADO, L. **Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional**. (Documento técnico encaminhado à SETEC/MEC). Brasília: MEC/SETEC, 2008.

MANFRED. S. M. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MELO, S. D. G. Trabalho docente na educação profissional. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

MOURA, Dante Henrique. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. v. 1, n. 1, jun. 2008.

NASCIMENTO, J. E. **A política de expansão da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica**: o papel do IFMA no processo de modernização do noroeste maranhense. VII Connepi, 2012. Disponível em: <propi.ifto.edu.br/ocs/index.php/connepi/vii/paper/view/5079/2080>. Acesso em: 20 jun. 2016.

NONENMACHER, S. E. B et al. **Os cursos de licenciatura nos Institutos Federais da Região Sul do Brasil**. Disponível em: <<http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/viiienpec/resumos/R0219-1.pdf>>. Acesso em: 22 out. 201

OLIVEIRA JR., W. **A formação do professor para a educação profissional de nível médio: tensões e (in)tenções**. 2008. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Santos.

OLIVEIRA, M. R. N. S. A formação de professores para a educação profissional. In: DALBEN, A. L.; DINIZ, J.; LEAL.; SANTOS, L. (org.) **Coleção Didática e Prática de Ensino**. Belo Horizonte, Autêntica, 2010.

OTRANTO, C. R. Criação e implantação dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia – IFETs. **Revista RETTA (PPGEA/UFRRJ)**, ano I, nº1, p. 89-110, jan-jun 2010. Disponível em: <www.ia.ufrrj.br/ppgea/conteudo-online.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2016.

PACHANE, G. G. Teoria e prática na formação de professores universitários: elementos para discussão, p. 102. Coleção Educação superior em Debate. In: RISTOFF, Dilvo e SEVEGNANI, Palmira. **Docência na educação superior**: INEP, 2005.

PENA, Geralda Aparecida de Carvalho. **Docência na educação profissional e tecnológica: conhecimentos, práticas e desafios de professores de cursos técnicos na rede federal**, 2014, 196 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. Disponível em: <www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/BUBD-9HKFU8>. Acesso em: 27 fev. 2016.

PALMAS. Ministério da educação, secretaria de educação profissional e tecnológica Instituto Federal do Paraná Câmpus Palmas. **Projeto Político-Pedagógico**. Palmas/Paraná, 2015.

_____. IFPR. **Plano de desenvolvimento institucional**. 2014 – 2018. Disponível em: <<http://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2014/10/PDI-2014-2018-Vers%C3%A3o-Final-1.pdf>>. Acesso em: 27 fev. 2016.

_____. IFPR. **História**. Disponível em: <<http://reitoria.ifpr.edu.br/menu-institucional/institucional/historia/>>. Acesso em: 20 fev. 2016.

PORTO, G. **Diferenças entre tecnólogo, bacharelado e licenciatura**. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/educacao/diferencas-entre-tecnologo-bacharelado-e-licenciatura/>. 2015>. Acesso em: 27 fev. 2016.

RODRIGUES, E. R. **Histórico de Palmas**. Disponível em: <www.pmp.pr.gov.br>. Acesso em: 22 fev. 2016.

ROLDÃO, M. do C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 1998

_____. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas: Autores Associados, 2009.

SISTEC. Ministério da educação. **Manual SISTEC**. Disponível em: <<http://sitesistec.mec.gov.br/images/arquivos/pdf/guia%20sistec%20if%202012.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2016.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

TEIXEIRA, I. de C. A. Da condição docente: primeiras aproximações teóricas. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 99, p. 426-443, maio/ago. 2007.

TEIXEIRA, G. F. M. Docência universitária: percepções a partir do quadro teórico dos saberes docentes. **Ensino Em-Revista**, Uberlândia, v. 17, n. 2, p. 355-376, jul./dez. 2010.

THURLER, M. G. **Inovar no interior da escola**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

UNICS. Centro Universitário Católico do Sudoeste do Paraná. **Centro Pastoral, Educacional e Assistencial "Dom Carlos"**. Disponível em: <<http://www.unics.edu.br/>>. Acesso em: 22 fev. 2016.