
O perfil dos professores licenciados que atuam na Educação Profissional e Tecnológica no IFMG-*campus* Ouro Preto: primeiras aproximações

The profile of teachers with licentiate degree acting on Professional and Technological Education: first approximations

El perfil de los maestros con licencia que trabajan en Educación Profesional y Tecnológica en el *campus* de IFMG-Ouro Preto: primeras aproximaciones

Pires, Raquel Fernanda Ghellar¹ (Santa Rosa, RS, Brasil)
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-9649-3596>

Resumo

Este artigo tem como objetivo apresentar as primeiras aproximações relativas ao perfil dos professores licenciados que atuam na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), no Instituto Federal de Educação Tecnológica (IFMG), particularmente no *campus* Ouro Preto. Após justificar a escolha do *locus* da pesquisa, o artigo se estrutura a partir da análise do levantamento bibliográfico realizado, seguido de apresentação e análise dos dados coletados para estabelecer uma aproximação do perfil daqueles docentes. Nas áreas básicas do IFMG – *campus* Ouro Preto, tem-se um número superior de professores licenciados em relação aos professores bacharéis. São professores, em sua maioria, efetivos e com regime de trabalho em dedicação exclusiva. Essas condições em muito os diferenciam, por exemplo, dos professores que atuam na rede estadual de ensino de Minas Gerais (AMORIM; SALEJ; BARREIROS, 2018).

Palavras-chave: Professores licenciados. Educação Profissional e Tecnológica. Rede Federal.

Abstract

This article has as objective to present the first approximations about the profile of teachers with licentiate's degree that act in the Professional and Technological Education (ETP), in the Federal Institute of Minas Gerais, especially in the Ouro Preto *campus*. After justifying the place where the research takes place, the article is structured from the analysis of the bibliographical gathering made followed by the presentation and analysis of the data collected to establish an approximation of the profile of those teachers. In the Basic Areas of the Ouro Preto *campus* of Federal Institute of Minas Gerais is noted a superior number of teachers with licentiate's degree in relation to the teachers with a bachelor's degree. In majority, they are teachers working as permanent employee and in an exclusive dedication regime. That conditions put them distant, for example, to teachers who act on the Minas Gerais state education network (AMORIM, SALEJ, BARREIROS, 2018).

Keywords: teachers with licentiate degree. Professional and Technological Education. Federal Network.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo presentar las primeras aproximaciones relacionadas con el perfil de los maestros con licencia que trabajan en Educación Profesional y Tecnológica (EPT), en el Instituto Federal de Educación Tecnológica (IFMG), particularmente en el *campus* de Ouro Preto. Luego de justificar la elección del lugar de investigación, el artículo se estructura en función del análisis de la encuesta bibliográfica realizada, seguido de la presentación y análisis de los datos recopilados para establecer una aproximación del perfil de esos docentes. En las áreas básicas del *campus* de IFMG - Ouro Preto, hay un mayor número de maestros con licencia en relación con los maestros de licenciatura. La mayoría de ellos son profesores a tiempo completo y trabajan exclusivamente. Estas condiciones los diferencian en gran medida, por ejemplo, de los maestros que trabajan en el sistema educativo estatal de Minas Gerais (AMORIM; SALEJ; BARREIROS, 2018).

Palabras-Clave: Maestros con licencia. Educación profesional y tecnológica. Red Federal.

¹ Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha - Campus Santa Rosa.
raquel.canova@iffarroupilha.edu.br

Introdução

Este artigo tem como objetivo apresentar as primeiras aproximações relativas ao perfil dos professores licenciados que atuam na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), no Instituto Federal de Educação Tecnológica (IFMG), particularmente no *campus* Ouro Preto. Após justificar a escolha do *lócus* da pesquisa o texto se estrutura a partir da análise do levantamento bibliográfico realizado seguido de apresentação e análise dos dados coletados a fim de estabelecer uma aproximação ao perfil daqueles professores.

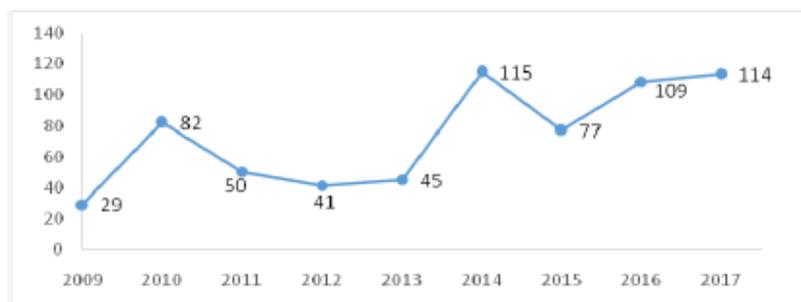
Este *campus* foi escolhido como espaço para realização dessa investigação preliminar por ter passado por importantes mudanças identitárias, semelhantes àquelas passadas por algumas outras instituições públicas de educação profissional no país, a saber: em 1944, foi instalada oficialmente, a Escola Técnica de Ouro Preto, ofertando os cursos técnicos de Metalurgia e Mineração; em 1959, com a denominação de Escola Técnica Federal de Ouro Preto, é elevada a autarquia, com autonomia didática, financeira e administrativa; em 2002, transforma-se em Centro Federal de Educação Tecnológica de Ouro Preto (CEFET-OP), passando a oferecer cursos superiores de tecnologia; finalmente em 2008, foi incorporada à Rede Federal de Educação, Científica e Tecnológica (RFECT), na condição Instituto Federal (IF) (IFMG, 2015).

Essas mudanças, para além do nome propriamente dito da instituição, implicaram em alteração na atuação dos professores. Se no início da década de 40 o professor lecionava com objetivo de formar técnicos, em 2008, com a arrojada proposta dos IFs, passou-se a uma atuação verticalizada, nos dois níveis de educação (Básica e Superior), nas diferentes modalidades: ensino técnico integrado; ensino técnico concomitante ao médio; ensino técnico subsequente; cursos de graduação, sendo obrigatoriamente reservadas 20% de suas vagas para oferta de cursos de licenciatura; cursos do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja); cursos de formação inicial e continuada (FIC); cursos na modalidade de Educação a Distância (EaD); e cursos de pós graduação, lato e *stricto sensu*. Acrescente-se a esta atuação a participação dos professores em projetos de pesquisa e extensão e na gestão da instituição.

Ademais houve com a expansão da RFECT² uma quantidade expressiva de professores ingressantes nos IFs. A figura 1 de Custódio & Pena (2018) revela, particularmente no IFMG a evolução do ingresso docente:

Figura1 - Gráfico 1: número de professores ingressantes no IFMG por ano (2009-2017)

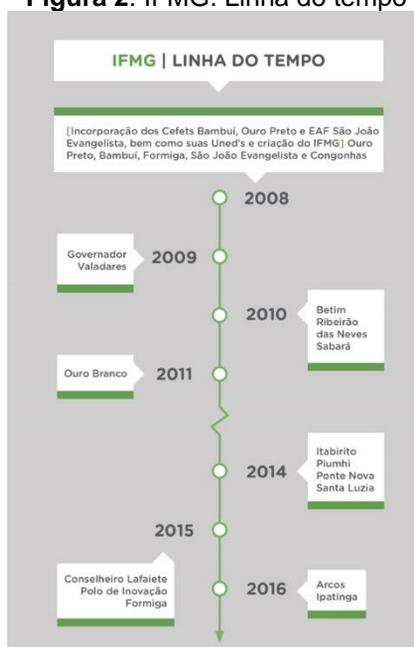
Gráfico 1: Número de Professores Ingressantes no IFMG por ano (2009-2017)



Fonte: Custódio & Pena (2018, p.11).

O aumento no número de professores ingressantes nos anos de 2010, 2014 e 2017, pode ter relação com a criação de vários *campi* nesses períodos, como expresso na figura 2.

Figura 2: IFMG: Linha do tempo



Fonte: <https://www.ifmg.edu.br> Acesso em 29/5/19

Faz-se necessário, portanto, conhecer o perfil desses professores, sua formação e a condição em que sua atuação acontece. Ressalta-se que os professores

²Em 2018 compunham a RFECT: 38 – Ifs; a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR); 2 CEFET's; 23 escolas técnicas vinculadas às Universidades Federais; o Colégio Pedro II, e seus respectivos *campus*. Ademais, é preciso dizer que, no Brasil, 48% das matrículas da EPT encontram-se na rede privada de ensino, segundo dados acessados no <http://portal.mec.gov.br>, em junho de 2019.

ingressantes possuem formações iniciais distintas, em cursos de: licenciatura, bacharelado ou ainda cursos superiores de tecnologia³ e que a grande maioria, possui ainda qualificação em cursos de mestrado e/ou doutorado.

Aproximações do campo de formação e atuação docente na EPT

A fim de aproximar um pouco mais do campo da formação e da atuação docente na EPT, realizou-se um levantamento bibliográfico, particularmente de artigos, em dezembro de 2018, nas seguintes bases de dados: reuniões nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) – Grupo Temático (GT)-8: Formação de Professores, por concentrar quantitativa e qualitativamente pesquisas sobre a Formação Docente; Revista Brasileira de Educação e Revista Educação & Sociedade - periódicos Qualis A1; e, Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, por aglutinar pesquisas que tratam especificamente da EPT. A tabela 1 apresenta quantitativamente os achados da pesquisa:

Tabela 1 - Quantidade de trabalhos publicados por base pesquisada

Fonte de Referência	Total de artigos publicados	Total de artigos sobre formação docente na EPT	Ano em que os trabalhos foram publicados
ANPEd	178	2	2008; 2015
Revista Brasileira de Educação	474	1	2014
Revista Educação & Sociedade	369	2	2011
Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica	127	22	2008; 2012; 2014; 2015; 2016, 2017; 2018
Total de Produções	1148	27	-

Fonte: elaboração própria

Pela análise quantitativa da Tabela 1 é possível concluir que a temática da formação e atuação docente na EPT, encontra-se ainda pouco pesquisada, dado o número reduzido de publicações, apenas 2,3% do total de artigos publicados. Entre os 27 artigos predominam aqueles que tratam da formação docente na EPT, seguidos daqueles que versam sobre a atuação na EPT. Destaca-se ainda a importância da Revista Brasileira de EPT na divulgação de pesquisas sobre a formação e a atuação

³ Na EPT, no IFMG, entre os professores ingressantes no período de 2009-2017, segundo Pena (2018b), “há uma predominância no nível de bacharelado (52%), sendo que um percentual menor é composto de professores que cursaram Licenciatura (41%) ou tecnólogo (7%).”

dos docentes da EPT, concentrando o maior número dessas publicações.

Considerando os estudos sobre a formação dos docentes que atuam na EPT, algumas temáticas têm sido abordadas com mais interesse pelos pesquisadores. Entre elas aqueles referentes aos saberes docentes, presentes nos trabalhos de Souza *et al* (2014a), Silva Júnior e Gariglio (2014), Rodrigues e Freitas (2016), Fonseca (2017), Costa *et al* (2017). Inquieta aos pesquisadores a forma como professores sem formação para a docência constroem os saberes próprios dessa profissão. Em síntese, os estudos revelam que esses saberes são construídos e fundamentados em experiências individuais do sujeito (de vida acadêmica e profissional), logo, o tempo e o espaço de aquisição desses saberes variam de sujeito para sujeito e não se encerrariam, por exemplo, na conclusão de uma licenciatura. Particularmente, para os professores de disciplinas técnicas, os saberes são hierarquizados e em ordem decrescente estão: o saber do conteúdo, o saber da experiência e o saber pedagógico (SILVA JÚNIOR e GARIGLIO, 2014).

Vale destacar que os estudos sobre saberes docentes, no Brasil, tomam por base resultados de pesquisas internacionais, nesse caso, a apropriação desses estudos e resultados deve ocorrer de forma crítica uma vez que a realidade e as condições de exercício da docência em outros países podem ser muito discrepantes da realidade brasileira. Numa tentativa de profissionalizar o trabalho docente os estudos sobre os saberes docentes contribuíram para a discussão dos saberes que estariam na base dessa profissão. São saberes adquiridos em tempos e espaços distintos: saberes pré-formação (adquiridos ainda na condição de aluno, da educação básica), saberes de formação (adquiridos nas Instituições de ensino superior) e saberes de atuação (adquiridos no exercício da docência, com os pares, com os alunos, com material didático, entre outras possíveis fontes).

No caso particular da EPT em que os professores não licenciados, em sua maioria, não possuem formação para a docência, o saber do conteúdo refere-se ao conhecimento do objeto que se quer ensinar, adquirido tanto em cursos técnicos quanto em cursos de bacharelado e de tecnologia, o saber da experiência faz referência à sua atuação profissional anterior em outras atividades fora da docência, nas fábricas, hospitais, comércios, entre outros; e o saber pedagógico, também adquirido na experiência, na prática diária na escola, com tentativas, erros e acertos refere-se ao conhecimento pedagógico do conteúdo, conhecimento curricular,

conhecimento dos alunos e conhecimento do contexto escolar.

Embora, muitas sejam as tipologias para análise dos saberes docentes, elas não são completamente excludentes entre si. Roldão (2007) nos oferece justamente a possibilidade de analisar o conhecimento do professor de forma híbrida e não estanque. Entre os elementos de distinção desse conhecimento está o fato de: não só integrar diferentes tipos de conhecimentos, mas de os transformar e, ao se transformar, passar a constituir-se parte um do outro; possuir uma capacidade analítica e reflexiva, a prática docente comporta tanto a rotina quanto os imprevistos, nesse sentido, há um conhecimento (técnico e criativo) passível de uma análise sustentada por conhecimentos formalizados e/ou experienciais; outra particularidade, a natureza mobilizadora e interrogativa (articulação e questionamento de elementos diversos formando um todo complexo); capacidade de meta-análise (que exige um distanciamento e uma autocrítica do professor, para uma prática reflexiva); e por fim, a comunicabilidade e a circulação (capacidade para explicitar o conhecimento tácito de forma articulada e sistematizada).

Temática recorrente no campo da formação docente para EPT é a que aborda aspectos da legislação ou das políticas educacionais para a área. Entre os trabalhos levantados estão: Machado (2008 e 2011), Viera *et al* (2014), Souza *et al* (2014b), Silveira *et al* (2017), Maldaner (2017) e Castaman e Nogueira (2018). Evidenciam-se, de maneira geral nas produções, algumas das características das proposições políticas na EPT: fragmentação, morosidade e dualismo de classe. Nesse sentido, é preciso considerar, tal como nos adverte Maldaner (2017), que “a formação de professores para a EPT não é neutra. Sendo intencional, nas diferentes épocas, mantém um compromisso com um modelo de sociedade, com uma organização societária.” (MALDANER, 2017, p. 183), assim o modelo de EPT, bem como a formação dos professores para atuação na mesma, vão ao encontro de um modelo de sociedade que se pretende.

De maneira geral, no campo da formação docente tal como anunciado por Gatti, Barreto e André (2011), e particularmente no da formação docente para a EPT, é preciso considerar sua vulnerabilidade frente às interferências político-partidárias, não só na implantação de políticas e programas, como na oferta de condições para o seu funcionamento. Sendo o Brasil, um país de dimensão continental, com um grande número de entes federados, políticas de partidos que competem entre si, podem ser

boicotadas, alteradas ou ainda interrompidas. A superação ou a minimização dessas discontinuidades passa por inserir as políticas de formação docente, num contexto de política de Estado e não de governo.

Menos frequente, nos trabalhos levantados, mas não menos relevantes estão aqueles que tratam da formação continuada dos professores, bem como do conteúdo a ser ofertado nas formações (inicial e continuada). Sobre a formação continuada destacam os artigos de Paiva *et al* (2017), Cavalcante e Henrique (2017) e Pena (2018a). Professores em momentos distintos de sua carreira apresentam demandas diferentes em sua formação continuada, particularmente na EPT, os professores têm ponto de partida, de formação, muito diferentes uns dos outros. Há licenciados que desconhecem a realidade da EPT e a há técnicos, bacharéis e tecnólogos que apesar do significativo conhecimento específico em sua área desconhecem os aspectos pedagógicos da docência. A expansão da Rede Federal proporcionou um aumento no número de professores. Pena (2018) identificou quais seriam as necessidades formativas de docentes iniciantes no IFMG – *campus* Ouro Preto, entre elas destacam-se as que se referem ao planejamento de ensino, ao currículo, aos processos de ensino e aprendizagem e, por fim, aos aspectos específicos da EPT.

Referindo-se ao conteúdo a ser ofertado, na formação inicial e continuada, contribuem para a reflexão os estudos de Moura (2008), Moraes e Henrique (2014), Santos e Azevedo (2016) e Nascimento e Azevedo (2017). Tais conteúdos devem: ultrapassar a aquisição de técnicas didáticas de transmissão de conteúdos; assumir a preocupação com o ser humano e não exclusivamente com o mercado/fortalecimento da economia; permitir a compreensão do professor não como um transmissor, mas como um mediador no processo de ensino e aprendizagem, que possui autoridade e responsabilidade, aliado à competência técnica própria da sua área do conhecimento; articular a tecnologia, entendida como ciência da técnica, à formação profissional docente. Particularmente, no caso de professores licenciados que atuam na Educação Profissional (EP)⁴, Moraes e Henrique (2014) acrescentam a necessidade de inclusão da discussão e sistematização de conhecimentos relativos ao mundo do trabalho, da EP e do ensino médio integrado, da aproximação trabalho, educação e o mundo da

⁴ Embora tenha sido feita a opção pelo termo EPT, a expressão EP também poderá ser utilizada caso seja a opção utilizada pelos autores evocados nesse artigo.

EP.

Acrescente-se que a realidade do trabalho docente é complexa e permeada por múltiplas tarefas. Concordando com Gatti, Barreto e André (2011), é preciso considerar que tal complexidade e diversidade demandam maior preparo profissional do professor, a fim de que sua prática atenda ao alunado, tão heterogêneo em sua vivência e expectativa e também à cultura local. Logo, desse professor, espera-se para além do conhecimento do conteúdo e pedagógico, valores e atitudes favoráveis ao enfrentamento desses e de outros desafios.

Sobre a atuação docente na EPT temos os estudos de: Negrini *et al* (2008), Shiroma e Lima Filho (2011), Gomes *et al* (2014), Pasqualli *et al* (2015), Flach (2015), Kreutz e Welter (2016), Da Silva *et al* (2017) e Morais *et al* (2017). Particularmente sobre os professores de disciplinas técnicas/específicas, a atuação docente encontra-se fortemente marcada pela experiência adquirida em indústrias, fábricas, hospitais, enfim, em outros espaços não escolares. Por sua vez, a atuação de professores licenciados na EPT, demonstra outras especificidades que, de maneira geral, revelam a fragilidade da formação inicial recebida, Da Silva *et al* (2017) as destacam: capacitar para o exercício de uma profissão, conhecer a área técnica de formação, dominar saberes didáticos de natureza científico-reflexiva e dominar saberes de pesquisador. Faz-se necessário, portanto, na formação docente, tal como afirma Cericato (2016):

Superar o modelo em que disciplinas de educação se agregam ao currículo dos bacharelados [...]. O conhecimento da área específica difere do conhecimento para o ensino, porque este último é de natureza interdisciplinar [...]. Não se trata de desprezar os conhecimentos específicos, mas de escolher, em cada área, o que é importante que um professor saiba. (CERICATO, 2016, p. 286).

Entre os professores que atuam junto às licenciaturas ofertadas nos IFs, Flach (2015) sinaliza para uma identidade ainda em construção, ora se aproximando da atuação dos professores universitários, ora se aproximando da EPT.

Entre os artigos encontrados, apenas três fazem referência ao professor licenciado que atua na Educação Profissional (EP) ou EPT: Morais e Henrique (2014), Da Silva *et al* (2017) e Paiva *et al* (2017). A pouca presença desses sujeitos, professores licenciados que atuam na EPT, nas pesquisas suscita uma indagação primária: quem são esses sujeitos, com formação para o exercício da docência, e que atuam de maneira tão diversificada na EPT, nos IFs? Diversificada não só pelas características próprias da EPT, mas também pela verticalização do ensino, pesquisa,

extensão e gestão institucional. Soma-se a isso o fato de professores licenciados terem tido em sua formação acadêmica inicial pouco ou nenhum contato com as especificidades da EPT, o que possivelmente torne a docência nesse espaço um desafio ainda maior.

O perfil dos professores licenciados que atuam na EPT: primeiras aproximações

Pode se afirmar que a pergunta “guarda-chuva” que encerra a seção anterior, a saber: quem são os professores licenciados que atuam na EPT? abriga em si outras que nos aproximam da construção da caracterização desses sujeitos. Essas perguntas foram organizadas na forma de questionário⁵ elaborado no *google docs*, enviado para o e-mail dos docentes atuantes nas áreas básicas ou propedêuticas⁶. O questionário ficou disponível para respostas por trinta dias, no primeiro semestre de 2019. Nesse período, foram enviados três “lembretes-convite” para que os professores que ainda não o tivesse respondido, tendo disponibilidade e interesse, que o fizesse. Dos oitenta e oito e-mails enviados aos professores, quarenta e seis enviaram o questionário respondido, o que corresponde a 52,3% do total.

Entre as questões a serem respondidas estavam: (I) nome⁷; (II) área de atuação no IFMG-*campus* Ouro Preto; (III) tempo de trabalho na EPT; (IV) tempo de trabalho no IFMG? (V) se professor efetivo ou substituto; (VI) tipo de graduação: licenciatura, bacharelado ou tecnólogo; (VII) instituição em que a graduação foi cursada; (VIII) realização de especialização lato ou *stricto sensu*; (IX) experiência no magistério antes do ingresso no IFMG, e o nível de atuação; (X) nível em que atua no IFMG; (XI) atuação concomitantemente nos diferentes níveis do IFMG; e (XII) experiência em cargos de gestão no IFMG.

Os dados apresentados e analisados a seguir são as primeiras aproximações no intuito de conhecer um pouco do perfil dos professores licenciados que atuam na EPT no IF-*campus* Ouro Preto.

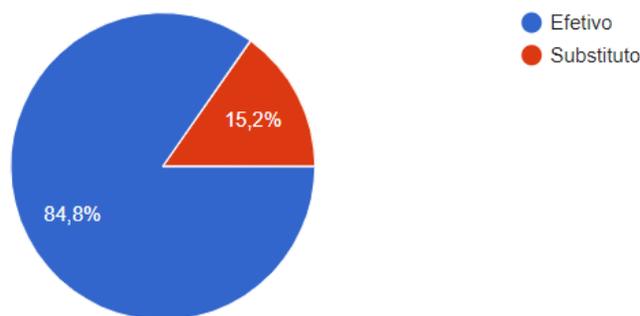
⁵ O questionário inicialmente cumpria a finalidade de identificar professores licenciados que atuam, concomitantemente, nos diferentes níveis da EPT, possíveis sujeitos para o projeto de doutorado que se pretende submeter no edital de 2019.

⁶ São consideradas áreas básicas aquelas comuns a todos os cursos técnicos integrados a saber: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Matemática, História, Geografia, Artes, Sociologia e Filosofia, Educação Física, Biologia, Química e Física.

⁷ Apesar de se identificarem nos questionários, neste artigo não se faz necessário tal identificação, ainda que na forma de nomes fictícios garantindo-se assim a não identificação dos sujeitos.

A maior parte dos professores que atuam na Área Básica no IFMG - *campus* Ouro Preto, são efetivos na RFEPCT, tal como apresentado no Gráfico 2.

Gráfico 2 - Percentual de professores por contrato de trabalho no IFMG - *campus* Ouro Preto



Fonte: Questionário

Entre os professores efetivos, vinte e oito, ou seja 72% possuem licenciatura⁸ e 28% bacharelado. Os sete professores substitutos são todos licenciados. Interessa-nos nesse artigo, aproximar e conhecer um pouco mais do perfil desses vinte e oito professores licenciados, que atuam nas Áreas Básicas na EPT, no IFMG-*campus* Ouro Preto e que são professores efetivos do quadro docente. Justifica-se esta opção, para além da formação inicial em licenciatura, algumas características de seus contratos de trabalho que pode se traduzir em melhores condições de exercício da docência, se comparados, por exemplo, com a rede de ensino estadual mineira, a saber: (I) o fato de serem professores efetivos, diferentemente da maior parte dos professores da rede estadual de Minas Gerais em que segundo Amorim, Salej e Barreiros (2018), em 2014, apenas 29,6% dos professores da rede possuíam contrato de trabalho estável; (II) trabalharem no regime de dedicação exclusiva, o que também os difere da rede estadual citada em que os professores trabalham normalmente em turnos e escolas diferentes, muitas vezes, em localidades distantes não só de suas residências como também distantes entre si. Assim, as análises que se seguem referem-se aos dados dos vinte e oito professores licenciados e efetivos que atuam nas áreas básicas do IFMG-*campus* Ouro Preto.

O grupo de professores em análise é composto por 15 professoras, 53,6% do total, e 13 professores, 46,4% do total. Essa pequena diferença entre o número

⁸ A Lei de Diretrizes e Bases n. 9394/96 LDB prevê em seu artigo 62 que: “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal”

de professoras e professores licenciadas (os) na EPT, difere-se da realidade apresentada, por Gatti e Barreto (2009) em um *Estudo exploratório sobre o professor brasileiro*, daquele mesmo ano, elaborado com base nos dados do censo escolar de 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em que há o predomínio do masculino (53,3%) sobre o feminino (46,7%) (GATTI; BARRETO, 2009, p. 25). Essa inversão pode ter relação com o recorte feito sobre a formação inicial, professores licenciados, uma vez que, ainda segundo aquele estudo, 75,4% dos estudantes das licenciaturas são mulheres.

Sobre a formação inicial para o exercício da docência, 89% cursaram a graduação em Universidades Públicas, federais ou estaduais, 7% em Universidades Privadas e 4% em Centro Universitário, conforme dados da tabela 2.

Tabela 2 - Instituições em que os professores se licenciaram

Instituições em que os professores licenciados se graduaram		
Instituições	%	Quantitativo de professores
Universidade Federal de Viçosa	21	6
Universidade Federal de Ouro Preto	36	10
Universidade Federal de Minas Gerais	14	4
Universidade Federal de São João Del Rei	7	2
Universidade de Mogi das Cruzes-SP	4	1
Universidade Federal de Santa Catarina	4	1
Universidade Federal de Juiz de Fora	4	1
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia	4	1
Escola de Educação Física de Volta Redonda - RJ	4	1
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais	4	1

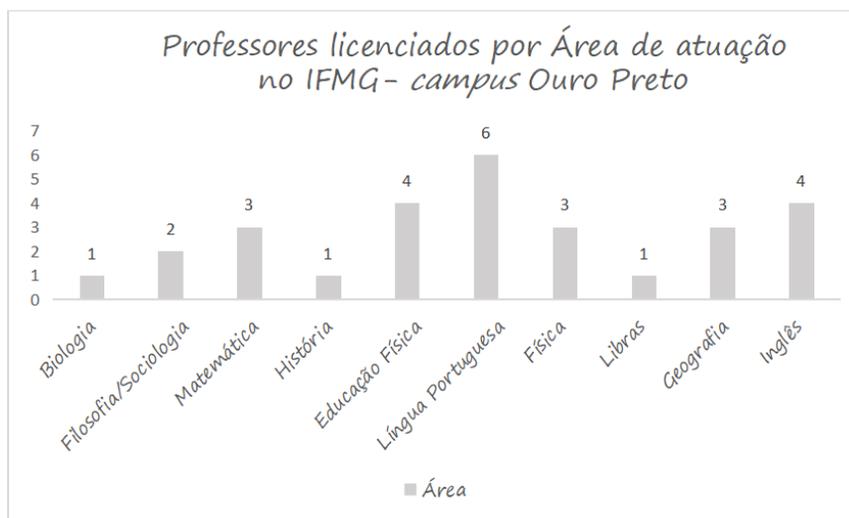
Fonte: Questionário

No que se refere à pós-graduação, 43% possuem doutorado, 46% possuem mestrado e 11% especialização *lato sensu*, ou seja, os que possuem pós-graduação *stricto sensu* representam 89% do total, sendo que, desses, três professores possuem pós-doutorado.

Pelos dados referentes à formação dos professores licenciados que atuam na EPT, pode-se afirmar que tiveram sua formação inicial em cursos de licenciatura plena, em instituições com tradição na formação de professores. Soma-se a isso o fato de serem professores especializados em cursos pós-graduação *stricto sensu*, o que lhes confere experiência no campo da pesquisa, uma das atribuições requeridas aos docentes.

Os professores licenciados estão distribuídos no IFMG - *campus* Ouro Preto nas diferentes áreas do conhecimento, na EPT, como se verifica no Gráfico 2.

Gráfico 2 - Professores licenciados por Área de atuação



Fonte: Questionário

A maior parte dos professores, 93%, possuem experiência, no magistério, anterior ao ingresso na EPT, e apenas 7% tiveram, na EPT, o seu primeiro contato com a docência. A experiência anterior ao ingresso na EPT perpassou pela Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, EPT, Ensino Superior e Pós-graduação.

No que se refere, particularmente ao exercício da docência na EPT, a experiência dos professores em 79% coincide com o ingresso no IFMG e apenas 21% possuíam experiência anterior com a EPT. Pode-se afirmar, portanto, que o IFMG representa um importante lócus para o aprendizado das especificidades da EPT, para esses professores, que, tradicionalmente, pouco ou nada tiveram em sua formação a contemplação dessas especificidades, segundo Moraes e Henrique (2014).

Para analisar o tempo de exercício na carreira docente serão utilizadas as sequências de carreira⁹ propostas por Huberman (1995) que, em síntese, são caracterizadas por: (I) Os três primeiros anos da docência são marcados por uma intensa atividade de exploração e de avaliação entre a formação e o exercício profissional da profissão, “a literatura empírica indica que os dois aspectos, o da sobrevivência e o da descoberta, são vividos em paralelo e é o segundo aspecto que permite aguentar o primeiro” (HUBERMAN, 1995, p. 39). (II) A fase de estabilização,

⁹É importante registrar que, no Brasil, ainda não se tem tal caracterização das sequências de carreira docente, que considere suas particularidades; logo, não necessariamente aqui, os professores passem pelas mesmas fases e com as mesmas características.

ocorre por volta do quarto ao sexto ano de docência. A estabilização profissional, no caso do serviço público, dá-se após o período do estágio probatório. O professor compromete-se com a docência e já não está cambiante se segue na carreira ou não; embora reconhecendo que outras possibilidades lhe são possíveis, ele escolhe prosseguir. Agora, com mais autonomia e segurança, a estabilização lhe assegura um sentimento de pertença a um grupo profissional e um grau maior de confiança em sua competência pedagógica. (III) Entre o sétimo e o vigésimo quinto anos, o professor experimenta uma etapa de diversificação profissional. Com mais autonomia e segurança, é justificável que os docentes se aventurem em diversificações pedagógicas (testam novos métodos, novas formas de avaliar, novos materiais), em atividades na própria instituição (passam a compor comissões, a ocupar outros cargos e a desempenhar outras funções), “implicitamente, a busca de novos desafios responderia a um receio emergente de cair na rotina” (HUBERMAN, 1995, p. 42). (IV) O sentimento de rotina e de monotonia, em sua maioria experimentado por volta do vigésimo quinto ao trigésimo quinto ano, leva o professor, não como via de regra, a um constante questionar-se, levando alguns, segundo Huberman (1995), a uma “crise existencial” entre continuar na carreira ou mudar o curso profissional. (V) Finalmente, do trigésimo quinto ao quadragésimo ano, os professores preparam-se para realizar a ruptura com a profissão, pois aproxima-se a aposentadoria. Há uma tendência em reduzir os investimentos tanto pessoais quanto institucionais, mantendo-se à margem dos acontecimentos maiores da escola (HUBERMAN, 1995).

De acordo com a sequência de carreira proposta por Huberman (1995), 28,7% dos professores participantes da pesquisa encontram-se na primeira fase; 17,8% na segunda fase; 42,8% na terceira fase; 10,7% na quarta fase; na quinta e última fase não há nenhum professor. Logo, a maioria dos professores encontra-se numa fase em que experimentam maior segurança na carreira o que lhes permite diversificar sua atuação, tanto no exercício próprio da docência, quanto em outras atividades dentro da instituição. O segundo percentual maior, o de professores na primeira fase, na EPT, pode ter relação com a expansão da Rede Federal que fez aumentar o número de professores ingressantes. A tabela 3 apresenta os dados dos professores em referência ao tempo de atuação na EPT e a diversificação de suas atividades tanto no que se refere à docência concomitante nos diferentes níveis

quanto à participação em atividades de gestão no IFMG/CEFET-OP/ETFOP¹⁰.

Tabela 3 - Diversificação de atividades por tempo de atuação no IFMG - *campus* Ouro Preto

Diversificação de atividades por tempo de atuação no IFMG/CEFET-OP/ETFOP - professores licenciados efetivos								
Atividades / Tempo	Atuação concomitante nos diferentes níveis de ensino		Nunca atuou concomitantemente nos diferentes níveis de ensino		Atuação em cargos de gestão		Nunca atuou em cargos de gestão	
	%	Nº absoluto	%	Nº absoluto	%	Nº absoluto	%	Nº absoluto
0-3 anos	11	3	18	5	14	4	14	4
4-6 anos	14	4	4	1	18	5	0	-
7-25 anos	36	10	7	2	36	10	7	2
25-35 anos	7	2	4	1	7	2	4	1

Fonte: Questionário

Corroborando com a sequência de Huberman (1995), o que se tem entre os professores licenciados que atuam na EPT no IFMG - *campus* Ouro Preto é: 36% dos professores que possuem entre 7 e 25 anos de experiência na EPT diversificam ou já diversificaram suas atividades na instituição atuando em níveis diferentes e/ou em cargos de gestão; vale destacar que 11% dos professores recém iniciados na instituição também exercem a docência em níveis diferentes ou, no caso de 14% deles, em cargos de gestão, o que pode representar um desafio a mais nessa fase marcada pela exploração, pela autoavaliação como também pela avaliação dos pares; os professores com mais de 25 anos, que são minoria no grupo, são aqueles que menos participaram dessa diversificação de atividades, o que pode acarretar o sentimento de monotonia, já expresso por Huberman (1995).

Considerações Finais

Como anunciado na introdução deste trabalho o que se pretendeu aqui foi iniciar uma aproximação acerca do perfil de formação e atuação dos professores licenciados que atuam na EPT.

Nas Áreas Básicas do IFMG - *campus* Ouro Preto, tem-se um número superior de professores licenciados em relação aos professores bacharéis. São professores, em sua maioria, efetivos e com regime de trabalho em dedicação exclusiva. Essas condições em muito os diferenciam, por exemplo, dos professores que atuam na rede estadual de ensino de Minas Gerais (AMORIM, SALEJ, BARREIROS, 2018).

Quanto à formação inicial, a maior parte dos professores teve a

¹⁰ Alguns professores ingressaram na instituição anteriormente à criação do IFMG, no Centro Federal de Educação Tecnológica de Ouro Preto, ou ainda na Escola Técnica Federal de Ouro Preto.

oportunidade de cursá-la em universidades públicas, com tradição na oferta desses cursos, soma-se a isso o fato de possuírem pós-graduação *stricto sensu* o que lhes confere uma formação também voltada para o desenvolvimento da pesquisa, indo ao encontro da proposta arrojada dos IFs, como instituições de ensino, pesquisa e extensão. No entanto, sob esses aspectos outras questões se colocam: (I) o que motivou esses professores a buscarem a formação para a docência? (II) De qual/quais extrato (s) social (is) são oriundos? (III) A formação *stricto sensu* se deu por um desejo particular do professor ou por demanda da instituição? (IV) O curso de pós-graduação foi realizado antes ou depois do ingresso no IFMG-*campus* Ouro Preto? Caso tenha sido a posteriori, em que condições foi realizado (com ou sem afastamento/remuneração)?

Os professores, em sua maioria, já possuíam experiência com a docência, anterior ao ingresso no IFMG. No entanto, a experiência com a EPT, se deu para muitos, no IFMG, o que coloca a instituição como um importante espaço para aquisição de conhecimentos práticos sobre a EPT.

A atuação diversificada, não só nos diferentes níveis da Educação, como também em atividades de pesquisa, extensão e gestão, colocam algumas outras questões: (I) o que os motivou a ingressarem na docência em um IF? (II) A possibilidade de diversificar a atividade docente, nos anos iniciais de ingresso no IFMG - *campus* Ouro Preto, é um fator que desafia negativamente ou que motiva o professor? (III) A diversificação das atividades é considerada pelos professores como um fator de intensificação de seu trabalho, ou se aproxima de uma percepção de trabalho omnilateral, em que se participa do todo? (IV) A docência nos diferentes níveis demandam conhecimentos distintos? Em caso afirmativo, em que eles se aproximam e distanciam?

Essas são questões que se colocam não com a proposta de concluir este trabalho, mas com o objetivo de iniciarmos novas investigações que podem contribuir de maneira geral para o campo da formação docente e, particularmente, para a formação docente de professores que atuam na EPT.

Referências Bibliográficas

AMORIM, M.A. SALEJ, A.P. BARREIROS, B.B.C. “Superdesignação” na rede estadual de ensino de Minas Gerais. **Revista Brasileira de Educação**. V. 23, 2018.

BRASIL. *Lei nº 9394 de dezembro de 1996: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília, 1996.

CASTAMAN, A.S. NOGUEIRA, C.G. Contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) para a formação docente na Educação Profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. Vol. 2, 2018.

CAVALCANTE, I.F. HENRIQUE, A.L.S. A experiência da pesquisa na formação docente: unindo teoria à prática. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. Vol. 1. n. 12, 2018.

CERICATO, I.L. A profissão docente em análise no Brasil: uma revisão bibliográfica. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. V. 97, n. 246, maio/ago, 2016.

COSTA, A.M.F. da. FONSECA, C.M.F. COSTA, L. de G. M. Desvelando o percurso formativo de docentes da Educação Profissional: um estudo de caso com professores do curso de análises clínicas em uma IES privada. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. Vol. 1, n.12, 2017.

CUSTÓDIO, C.M.T. PENA, G.A. de C. Perfil dos docentes dos Institutos Federais: Estudo de caso no IFMG. **Relatório Final**. IFMG, 2018.

DA SILVA, K.K.O. QUEIROZ, K. da S. MEDEIROS, S.M.D. Trabalho e trabalho docente: a percepção de docentes da área de formação geral. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. Vol. 1, n.12, 2017.

FLACH, A. Formação de Professores nos Institutos Federais: uma identidade por construir. In: **37ª Reunião Anual da ANPEd**, GT8: Formação de Professores, Florianópolis, 2015.

FONSECA, C.M.F. da. Formação e saberes docentes na Educação Profissional: um relato de experiência. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. Vol. 1, n.12, 2017.

GATTI, B. A. BARRETO, E. S. de S.(coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

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

GOMES, S.S.W. BRASILEIRO, R.M.O. LIMA, P.R. Identidade profissional e trabalho docente: o que dizem os professores dos cursos de licenciatura do IFAL. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. Vol. 1, n.7, SETEC, 2014.

HUBERMAN, Michael. Tendências gerais do ciclo de vida dos professores. In: NÓVOA, António (org.). **Vida de professores**. 2ª edição, Portugal, Porto: Porto Editora, LDA, 1995.

IFMG. **Plano de Desenvolvimento Institucional: IFMG 2014-2018.** Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Minas Gerais. BH: IFMG, 2015.

KREUTZ, D. H. WELTER, C. B. Professor em (re) construção: reflexões de um docente em formação pedagógica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica.** Vol. 2, n.11, SETEC, 2016.

MACHADO, Lucília R. de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a Educação Profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica.** Brasília: MEC, SETEC, 2008.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. O desafio da formação dos professores para a EPT e PROEJA. **Educação & Sociedade.** Campinas, v.32, p. 689-704, jul/set, 2011.

MALDANER, J.J. A formação docente para a Educação Profissional e Tecnológica: breve caracterização do debate. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica.** Vol. 2, n.13, 2017.

MORAIS, J.K.C. HENRIQUE, A.L.S. O professor licenciado na Educação Profissional: quais saberes docentes alicerçam seu trabalho? **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica.** Vol. 1, n.7, SETEC, 2014.

MORAIS, J.K.C. SANTOS, M.G.M. BRANDÃO, P. A. F. O caminho dos professores na Educação Profissional: percepções sobre o sentido do trabalho e do trabalho docente. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica.** Vol. 1, n.12, 2017.

MOURA, Dante Henrique. Formação de docentes para a Educação Profissional e Tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica.** Brasília: MEC, SETEC, 2008.

NASCIMENTO, E. D'A. AZEVEDO, R.O.M. Possíveis articulações entre os conceitos de tecnologia e competências na formação profissional docente. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica.** Vol. 2, n.13. Brasília: MEC, SETEC, 2017.

NEGRINI, Elaine Aparecida; CRUZ, Maria Nazaré da. Aproximações e distanciamentos entre o trabalho na indústria e na escola: uma análise dos sentidos da docência produzidos por professores de Educação Profissional. *In: 31ª Reunião Anual da ANPEd*, GT8: Formação de Professores, Caxambu, 2008.

PAIVA, S.Y. de. CORREIA, D. S. de B. BATISTA, A.C. O perfil de formação de professores da educação profissional que atuam em instituições privadas no RN: uma análise a partir das vozes dos docentes do eixo geral. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica.** Vol. 1, n.12, 2017.

PASQUALLI, R. VIEIRA, J.A. VIEIRA, M.M.M. Formação de professora para a Educação Profissional e Tecnológica a distância da Rede Federal de educação

brasileira: análises das produções acadêmicas. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. Vol. 2, n.9, 2015.

PENA. G. A. de C. Necessidades formativas de professores dos Institutos Federais e desenvolvimento profissional docente. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. Vol. 2, 2018a.

PENA. G. A. Formação docente nos Institutos Federais: análise de um programa de desenvolvimento profissional. **Simpósio Internacional, trabalho, relações de trabalho, educação e identidade**. II SITRE, 2018b.

RODRIGUES, M.R.S.L. FREITAS, M.C.S. Formar-se para ensinar: experiência de um Instituto Federal. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. Vol. 2, n.11, 2016.

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

SANTOS, A.P d. AZEVEDO, R.O.M. Saberes docentes na Educação Profissional Técnica de Nível Médio: uma proposta para a formação de professores do IFAM – *campus* LÁBREA. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. Vol. 2, n.11, 2016.

SHIROMA, E.O. LIMA FILHO, D.L. O trabalho docente na Educação Profissional e Tecnológica e no PROEJA. **Educação & Sociedade**. Campinas, v.32, n. 116, p. 725-743, jul/set, 2011.

SILVA JÚNIOR, G.S. GARIGLIO, J.A. Saberes da docência de professores da Educação Profissional. **Revista Brasileira de Educação**. Vol. 19, n. 59, out-dez, 2014.

SILVEIRA, R.B.GONÇALVES, L.F. MARASCHIN, M.S. A formação de professores na Educação Profissional e Tecnológica, e a complexidade que envolve a permanência e êxito dos estudantes. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. Vol. 2, n.13, 2017.

SOUZA, A.C.R. VILAS BOAS, M. VILAS BOAS, T. AGUIAR, A. Saberes pedagógicos e história das Ciências no processo formativo de professores da Educação Profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. Vol. 1, n.7, 2014 a.

SOUZA, A. C. R. ANDRADE, M. C. F. AGUIAR, A. F. S A formação de professores para o ensino profissional no Brasil: a construção de um caminho. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. Vol. 1, n.7, 2014b.

VIEIRA, M.M.M. VIEIRA, J.A. PASQUALLI, R. Formação de Professores da Educação profissional nos Programas Especiais de Formação Pedagógica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. Vol. 1, n.7, 2014.

Fabíula Tatiane Pires

Ouro Preto, Minas Gerais, Brasil

Doutoranda em Educação pelo PPGE- FaE / UFMG. Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), graduado em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (2004) e pós-graduado em Pedagogia de Negócios pelo Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais de MG. Atualmente é pedagogo do Instituto Federal Minas Gerais - campus Ouro Preto.

Email: fabiuila.pires@ifmg.edu.br

Link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8605866938660656>

Recebimento: 10/07/2020

Aprovação: 30/09/2020



Q.Code

Editores-Responsáveis

[Prof. Dr. Enéas de Araújo Arrais Neto](#), Universidade Federal do Ceará - UFC, Brasil

[Prof. Dr. Arno Münster](#), Universidade de Amiens - Paris, França