



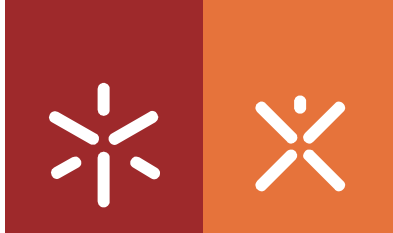
**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Amélia Cristina Reis e Silva  
**Plano Nacional de Professores da Educação Básica – PARFOR: estudo de sua implementação no IFRN com curso de Segunda Licenciatura**

Amélia Cristina Reis e Silva

**Plano Nacional de Professores da Educação Básica – PARFOR: estudo de sua implementação no IFRN com curso de Segunda Licenciatura**





**Universidade do Minho**

Instituto de Educação

Amélia Cristina Reis e Silva

**Plano Nacional de Professores da Educação  
Básica – PARFOR: estudo de sua  
implementação no IFRN com curso de  
Segunda Licenciatura**

Tese de Doutoramento  
Doutoramento em Ciências da Educação  
Especialidade em Desenvolvimento Curricular

Trabalho efetuado sob a orientação da  
**Professora Doutora Maria de Lurdes Dias de Carvalho**

## DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

### *Licença concedida aos utilizadores deste trabalho*



Atribuição  
CC BY

## Agradecimentos

---

Agradeço a Deus por me guiar e proteger cada dia da minha vida. Obrigada, Senhor!

Agradeço de forma especial à minha família. A concretização do sonho de realização deste doutoramento não teria sido possível sem vocês. Ao meu pai Egídio, minha mãe Rita (in memoriam), aos meus irmãos Conceição (Ãuzinha) e Elídio, meus sobrinhos Paullo Raffael e Maria Rita, minha cunhada Eutíquea, só posso dizer muito obrigada por serem minha família. Sem vocês nada seria possível. O apoio e carinho de cada um foram indispensáveis para enfrentar os momentos difíceis, o isolamento e a distância de vocês.

À minha orientadora Maria de Lurdes Dias de Carvalho, pela orientação e apoio. A você, meu respeito e agradecimento.

À minha amiga Antônia, companheira desta longa jornada do doutorado e da minha vida profissional. Sem o seu companheirismo e otimismo, tudo teria sido muito mais difícil.

Ao meus amigos-anjos Felipe Moraes e Francisco Magno, por todas as correções e contribuições e, especialmente, pela companhia carinhosa de sempre.

Aos amigos queridos que estiveram sempre torcendo por mim e me apoiando: Júnior Sales, Lairton, Luciene, Amilde, Marcílio, Dionly, Carlos, Ulysses, muito obrigada.

Aos amigos que estiveram mais próximos durante as viagens a Portugal: Rejane, Suély, Izanny, Nadja e Levi. Aprendemos e compartilhamos bons momentos, sou grata por isso.

Ao IFRN, pela viabilização do convênio e apoio logístico e financeiro durante todo o período de estudo.

Aos participantes da pesquisa que, com as suas percepções sobre o curso, contribuíram de forma espontânea neste trabalho, de forma especial à Professora Romana, docente-estudante, que faleceu um pouco depois de sua colação de grau. Você foi exemplo de luta e dedicação pela sua profissão.

Enfim, a todos amigos e todas amigas e colegas do trabalho que, de forma direta e indireta, contribuíram para o meu crescimento, muito obrigada.

## DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho acadêmico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

## Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR: estudo de sua implementação no IFRN com curso de Segunda Licenciatura

### Resumo

---

O presente estudo realizou-se a partir de uma pesquisa sobre a implantação do Curso de Segunda Licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática, ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN, através do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR. O PARFOR configura-se como uma ação emergencial organizada e financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, considerando o que preconiza a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituída pelo Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Essa política surge da necessidade de melhoria do sistema educacional brasileiro, sobretudo, por meio da formação do professor. Nessa perspectiva, a presente investigação tem como objetivo central analisar as contribuições do Curso de Segunda Licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática/IFRN para o desenvolvimento profissional dos docentes-estudantes. Para isso, estruturamos uma investigação de abordagem qualitativa, adotando a metodologia do tipo estudo de caso com a referida turma, envolvendo, na recolha de informações, coordenação de curso, docentes e docentes-estudantes. Os resultados obtidos indicam, primeiramente, que as instituições interessadas em ofertar cursos através do PARFOR deveriam considerar, na elaboração de seus projetos, o contexto profissional de docentes e docentes-estudantes verificando seus percursos formativos e suas respectivas necessidades, a partir de suas histórias de vida pessoal e profissional. Por conseguinte, os resultados indicam, também, que a concepção de um projeto de formação deve agregar práticas de formação mobilizadoras dos novos conhecimentos, ações formativas e o desenvolvimento profissional, tudo isso mediado por práticas reflexivas e direcionadas ao enfrentamento dos múltiplos desafios próprios da atuação docente

**Palavras-chave:** Segunda Licenciatura. Formação Docente. Identidade Profissional. Desenvolvimento Profissional.

National Plan for Teacher Training of the Basic Network - PARFOR: study of its implementation in the IFRN with a 2nd year degree course

**Abstract**

---

This study was carried out from a research on the implementation of the Second Undergraduate Degree in Natural Sciences and Mathematics at the Federal Institute of Education, Science and Technology (IFRN), through the National Plan for Basic School Teacher Education (PARFOR). PARFOR is an emergency action organized and financed by the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES), considering what the National Policy of Basic Education Teachers Training, instituted by the Decree 6.755, from January 29, 2009, advocates. This policy emerges from the necessity of improvement of the Brazilian educational system, specially in what regards teachers' education. With that in mind, this investigation aims to analyze the contributions of IFRN's Second Undergraduate Degree in Natural Sciences and Mathematics to the professional development of the teacher-students. In order to achieve that, this study was structured in a qualitative research, that was developed considering the methodology of a case study performed with a group of the aforementioned course, gathering information from the course coordination, teachers and teacher-students. The results firstly indicate that the institutions that show interest in offering courses through PARFOR should consider, when elaborating their projects, the teachers and teacher-students' professional contexts, assessing their educational background and needs, considering their personal and professional lives. Furthermore, the results also indicate that the conception of an education program should gather educational practices that mobilize the new knowledge, formative actions and the professional development through reflexive practices that aim to face the multiple challenges that are inherent to the teachers' practice.

Keywords: Second Undergraduate Degree. Teacher Education. Professional Identify. Professional Development.



Agradecimentos .....	iii
Resumo .....	v
Abstract.....	vi
Lista de figuras .....	x
Lista de gráficos.....	x
Lista de quadros .....	x
Introdução .....	1
<b>Capítulo I – A pesquisa e seu contexto: caminhos trilhados.....</b>	<b>5</b>
1.1 O contexto da investigação .....	7
1.2 Caminhos trilhados para a formação: PARFOR e o Curso de Segunda Licenciatura .....	10
1.3 Problemática, questões e objetivos de estudo .....	11
<b>Capítulo II – Desenho metodológico .....</b>	<b>17</b>
2.1 Delineando a investigação .....	18
2.2 Fundamentos teórico-metodológicos da investigação.....	20
2.3 Os participantes da pesquisa.....	24
2.4 Procedimentos e ética na investigação .....	27
2.5 Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	30
2.5.1 Os portfólios .....	33
2.5.2 Os questionários.....	35
2.5.3 A entrevista .....	39
2.5.4 Algumas clarificações .....	42
2.5.5 Projeto Pedagógico do Curso – PPC.....	43
2.6 Análise dos dados .....	44
<b>Capítulo III – Segunda licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática: implementação do curso no IFRN através do PARFOR .....</b>	<b>47</b>
3.1 Políticas de formação de professores no Brasil: marcos legais .....	50
3.2 Apresentação do programa PARFOR: surgimento, fundamentação, objetivos e organização .....	59
3.3 O Curso de Segunda Licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática no IFRN: perspectivas curriculares e a sintonia com o PARFOR .....	69
<b>Capítulo IV – Formação de professores e profissionalização docente.....</b>	<b>80</b>
4.1 Desafios da formação.....	81
4.2 Qualidade educativa e qualidade da formação de professores.....	88
4.3 Profissionalização docente.....	91
4.4 Trajetória da formação docente .....	96

4.5	Identidade profissional docente .....	100
4.6	Desenvolvimento profissional e pessoal .....	105
<b>Capítulo V – Apresentação e análise de dados .....</b>		<b>110</b>
5.1	Da análise do PPC .....	112
5.2	Refletindo sobre os portfólios e o que eles nos revelam.....	115
5.3	Aspectos físicos, curriculares e de pedagógicos do Curso de Segunda Licenciatura: o que nos dizem os questionários .....	130
5.3.1	A voz dos docentes-estudantes.....	130
5.3.2	A voz dos docentes .....	145
5.3.2.1	Relevância do PARFOR para a qualidade da profissionalização docente.....	158
5.3.2.2	Problemas encontrados durante o curso .....	160
5.3.2.3	Relação do programa da disciplina com o projeto de curso.....	165
5.3.2.4	Estratégias metodológicas.....	166
5.3.2.5	Sugestões de melhorias do curso para a qualidade do desempenho da profissão docente .....	168
5.3.3	A voz da coordenação .....	171
5.3.3.1	Processos e ambientes de ensino-aprendizagem .....	176
5.3.3.2	Avaliação e expectativas sobre a qualidade do curso .....	178
5.3.3.3	Perspectivas de melhorias para o curso .....	179
<b>Capítulo VI – As evidências do estudo: o que reflete o pensamento dos participantes .....</b>		<b>182</b>
6.1	O currículo em prática: contributos e percalços na e para a formação.....	184
6.2	Perspectivas pedagógicas: prática(s) reflexiva(s) relevante(s) no fazer docente.....	186
6.3	O IFRN e a oferta do Curso de Segunda Licenciatura: aspectos administrativos.....	192
<b>Capítulo VII – Perspectivas de melhorias para o curso de segunda licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática .....</b>		<b>194</b>
<b>Reflexões finais e expectativas de continuidade do estudo.....</b>		<b>202</b>
<b>Referências.....</b>		<b>209</b>
<b>Anexos.....</b>		<b>220</b>
	Anexo 1: Normas de Remanejamento do IFRN .....	221
	Anexo 2: Declaração de ciência do reitor .....	224
	Anexo 3: Anuência do reitor do IFRN para divulgação dos dados.....	225
	Anexo 4: Quadro de ofertas de vaga 2012.....	226
<b>Apêndices.....</b>		<b>229</b>
	Apêndice 1: Termo de consentimento - Docentes .....	230
	Apêndice 2: Termo de consentimento – Estudantes (formandos) .....	232
	Apêndice 3: Termo de consentimento – Coordenação .....	234
	Apêndice 4: Questionário aplicado aos docentes.....	236

Apêndice 5: Questionário aplicado aos docentes-estudantes (formandos) .....	241
Apêndice 6: Parecer de especialista sobre o questionário .....	245

## Lista de figuras

---

Figura 1: Problemática e questões de investigação .....	15
Figura 2: Etapas percorridas no estudo de caso.....	22
Figura 3: Processo investigativo e metodológico.....	32
Figura 4: Representação da organização curricular dos cursos superiores de segunda licenciatura....	78
Figura 5: Fluxograma dos participantes e instrumentos .....	114
Figura 6: Categoria para análise dos portfólios.....	119
Figura 7: Maquete produzida pelos formandos .....	125
Figura 8: Diagrama das categorias de análise para entrevista .....	173

## Lista de gráficos

---

Gráfico 1: Interesse formativo dos professores para Segunda Licenciatura no Alto Oeste Potiguar .....	11
Gráfico 2: Distribuição de professores segundo sua formação acadêmica .....	12
Gráfico 3: Distribuição da educação básica no Rio Grande do Norte.....	65
Gráfico 4: Níveis de formação docente nas redes estadual e municipal (de forma conjunta) de ensino do Rio Grande do Norte .....	66
Gráfico 5: Nível de formação dos docentes da rede estadual de ensino do Rio Grande do Norte .....	67
Gráfico 6: Nível de formação dos docentes da rede municipal de ensino do Rio Grande do Norte .....	67
Gráfico 7: Nível de formação dos docentes das redes estadual e municipal de ensino de Natal e Grande Natal .....	68
Gráfico 8: Nível de formação dos docentes com nível superior das redes estadual e municipal de ensino de Natal e Grande Natal.....	68
Gráfico 9: Motivos que levaram formandos a participarem do curso de Ciências da Natureza e Matemática no IFRN .....	133
Gráfico 10: Contribuições para profissionalização docente .....	141
Gráfico 11: Dificuldades enfrentados pelos formandos.....	141
Gráfico 12: Propostas de melhorias para o curso.....	144
Gráfico 13: Demonstrativo dos formadores participantes por sexo.....	147
Gráfico 14: Demonstrativo dos formadores participantes por formação acadêmica.....	148
Gráfico 15: Faixa etária dos docentes .....	148
Gráfico 16: Tempo de atuação na docência.....	148

## Lista de quadros

---

Quadro 1: Perfil dos docentes-estudantes (formandos).....	25
Quadro 2: Síntese das disciplinas do curso com os respectivos docentes.....	26
Quadro 3: Categorias para leitura e análise dos portfólios .....	35

Quadro 4: Dimensões e descritores da qualidade do curso .....	37
Quadro 5: Guião da entrevista .....	40
Quadro 6: Categorias de análise da formação na Segunda Licenciatura .....	45
Quadro 7: Funções docentes segundo regiões e os níveis de ensino e de formação docente .....	53
Quadro 8: Percentuais de Evasão dos estudantes nos cursos de Licenciatura, 1997 .....	71
Quadro 9: Percurso cronológico para matrícula no Curso de Segunda Licenciatura ofertado no segundo semestre de 2012 pelo <i>campus</i> do IFRN .....	74
Quadro 10: Matriz Curricular do Curso de Segunda Licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática, na modalidade presencial .....	77
Quadro 11: Alguns dados quantitativos dos portfólios .....	119
Quadro 12: Sinopse estatística da educação superior entre 2001 e 2006 .....	131
Quadro 13: Resumo do perfil dos docentes-estudantes .....	132
Quadro 14: Percepções dos formandos sobre o conhecimento do curso .....	134
Quadro 15: Percepções dos formandos sobre a organização e desenvolvimento do curso .....	135
Quadro 16: Percepções dos formandos sobre as instalações e os equipamentos .....	136
Quadro 17: Percepções dos formandos sobre processos e ambientes de ensino-aprendizagem.....	138
Quadro 18: Percepções dos formandos sobre avaliação do curso e da formação .....	139
Quadro 19: Resumo do perfil dos docentes .....	149
Quadro 20: Percepções dos docentes sobre o papel da sua disciplina no currículo do curso .....	150
Quadro 21: Percepção dos docentes sobre objetivos e perfil profissional do curso.....	151
Quadro 22: Organização e desenvolvimento curricular .....	152
Quadro 23: Instalações e equipamentos.....	154
Quadro 24: Processos e ambientes de ensino-aprendizagem .....	155
Quadro 25: Avaliação global do curso e expectativas de formação .....	157
Quadro 26: Relevância do PARFOR para a qualidade da profissionalização docente .....	158
Quadro 27: Problemas encontrados durante o curso .....	161
Quadro 28: Relação do programa das disciplinas com o projeto de curso .....	165
Quadro 29: Estratégias metodológicas relevantes para a ressignificação da prática docente .....	167
Quadro 30: Sugestões de melhorias do curso para a qualidade do desempenho da profissão docente .....	169
Quadro 31: Síntese da entrevista com a coordenação do curso.....	180
Quadro 32: Indicadores de qualidade atribuídos .....	183
Quadro 33: Propostas de melhorias para o curso - Organização e desenvolvimento curricular .....	197
Quadro 34: Propostas de melhorias para o curso - Práticas pedagógicas .....	198
Quadro 35: Propostas de melhorias para o curso – Contexto investigativo.....	199

*Dedico este trabalho àqueles que aprenderam tão pouco na escola, mas que, pela sabedoria da vida, me fizeram entender a importância da Educação. Aos meus pais Egídio e Rita (in memoriam), toda a minha gratidão.*

---

## Introdução

---

[...] *as palavras não devem ser aprendidas sem ligação com as coisas, pois as coisas não existem nem são conhecidas separadamente das palavras.*

(Comenius, 2006, p. 254)

Escolher um tema para o desenvolvimento de uma investigação é sempre uma tarefa complexa e desafiadora para o pesquisador. Quando se trata de assuntos educacionais, vários são os questionamentos que despertam o interesse e o anseio por uma resposta daqueles que atuam nessa área. Pensar nos diferentes atores envolvidos no processo educativo e na maneira como eles se veem enquanto profissionais, na escola enquanto instituição de educação formal e na formação docente são algumas das inquietações que se apresentam aos sujeitos envolvidos na seara educacional.

No caso deste estudo, a definição temática foi-se delineando a partir do exercício profissional da investigadora e, por conseguinte, da sua afinidade com experiências que envolvem a formação docente inicial e continuada. Desse modo, optamos por realizar uma pesquisa do tipo estudo de caso a partir do Curso de Segunda Licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN<sup>1</sup>.

Assim, a presente tese, intitulada PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA – PARFOR: ESTUDO DE SUA IMPLEMENTAÇÃO NO IFRN COM CURSO DE SEGUNDA LICENCIATURA, procura percorrer um caminho por veredas longas e infindas estradas acerca da formação de professores.

A tese inicia-se com esta introdução, apresentando toda a estrutura do texto, discorrendo sobre cada um dos capítulos, situando o leitor sobre seus objetivos e anseios de escrita.

No primeiro capítulo – A pesquisa e seu contexto: *caminhos trilhados* –, fazemos uma exposição sobre o que nos motivou a escolher o objeto a ser investigado, a contextualização do estudo, as justificativas para a pesquisa e a problemática, seguida pelas questões de investigação e os objetivos geral e específicos.

No segundo capítulo – *Desenho metodológico* –, são apresentados os caminhos metodológicos tomados no delineamento da tese. Adotamos, para o desenvolvimento da pesquisa, a metodologia do estudo de caso desenvolvido em uma turma do Curso de Segunda Licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática, ofertado pelo IFRN. Este capítulo discute também a pesquisa qualitativa, a importância de

---

<sup>1</sup> Em atendimento ao Despacho VRT-LL - 07/2020 da Universidade do Minho, obtivemos autorização expressa do IFRN para que o nome da instituição fosse utilizado nesta investigação, conforme comprovam os Anexos 2 e 3 desta tese.



se explorar e analisar a experiência empírica em seu lugar natural, o perfil dos participantes (docentes<sup>2</sup>, docentes-estudantes e coordenação do curso). Ademais, delimitamos a problemática, definimos as questões de investigação e os participantes da pesquisa, além das técnicas e os instrumentos de recolha de dados que seriam realizados com cada um dos grupos participantes.

No terceiro capítulo – chamado *O PARFOR e a implementação no IFRN* –, tratamos do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, discorrendo sobre a formação de professores no Brasil. A partir do panorama geral inicialmente traçado nesse capítulo, apontamos para a necessidade de políticas de formação no país e trazemos os marcos legais que mais impulsionaram as mudanças nessa área da formação docente, chegando, por fim, ao documento central anunciado no título do capítulo, a respeito do qual são discutidos vários tópicos, tais como o seu surgimento, fundamentação, objetivos e organização. Afunilando a discussão sobre as políticas desenvolvidas no Brasil, fazemos outrossim uma discussão sobre os cursos de Segunda Licenciatura e a sua oferta no IFRN.

Na sequência, no quarto capítulo – intitulado *Formação de professores e profissionalização docente* –, abordaremos aspectos que tratam da qualidade educativa, assim como da qualidade da formação de professores e profissionalização docente. De mais a mais, evidenciamos aspectos do desenvolvimento profissional e pessoal, confirmando algumas características da formação e da construção da identidade profissional do docente, culminando com as perspectivas do desenvolvimento profissional e curricular.

No quinto capítulo – *Apresentação e análise dos dados* –, expomos uma discussão articulada entre dados e referencial teórico, realizando, ao mesmo tempo, uma reflexão do material com base no arcabouço teórico que foi sendo construído nos capítulos prévios. Entendemos ser essa a parte principal de todo o trabalho, pois, além de caracterizarmos as contribuições, refletimos sobre suas experiências segundo os diferentes instrumentos de pesquisa previamente definidos. O processo de análise é avaliado por meio dos portfólios produzidos pelos docentes-estudantes, pelos questionários aplicados aos docentes e docentes-estudantes, bem como pelo material coletado por entrevista feita à coordenação do curso no IFRN. Por meio desses instrumentos, os partícipes posicionaram-se acerca dos aspectos físicos, curriculares e de aprendizagem do referido Curso de Segunda Licenciatura. Apesar de todos terem sido

---

<sup>2</sup> Serão usadas indiscriminadamente as nomenclaturas “docentes” e “formadores” para fazer referência aos profissionais que atuaram como professores do Curso de Segunda Licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática, na forma de segunda licenciatura, ofertado pelo IFRN. De igual maneira, serão formas alternativas os termos “formandos” e “docentes-estudantes” para referir-se aos que, no exercício de sua atividade docente, voltam à instituição escolar IFRN como estudantes em busca de uma formação contínua com o intuito de aperfeiçoar sua prática professoral. Embora, neste último caso, a expressão “docentes-estudantes” seja mais exata, por refletir as duas facetas desses sujeitos em apreço, a designação “formandos” (bem como “formadores”) constou dos questionários e de outros documentos que serviram de ferramenta para esta investigação, razão pela qual se julgou lícito empregá-la como uma variante possível.

inqueridos sobre os mesmos aspectos, cada um evidenciou a realidade no que respeita às questões apontadas conforme o seu próprio ponto de vista. O cotejo desses distintos pensamentos legou, pois, evidências que nos possibilitaram refletir sobre as informações colhidas e analisadas.

Em seguida, no capítulo sexto – *As evidências do estudo: o que reflete o pensamento dos participantes* –, traçamos uma síntese a partir da fala dos inqueridos e de autores que tratam do tema em estudo para que possamos avançar para o registro das principais dificuldades apontadas e propostas a serem elencadas.

Diante dos resultados obtidos, elaboramos, no sétimo capítulo – *Perspectivas de melhorias para o Curso de Segunda Licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática* –, uma reflexão sobre as perspectivas de melhorias para o Curso de Segunda Licenciatura, com o fito de atender a um dos objetivos propostos para este trabalho. Nesse sentido, as sugestões para a melhoria do Projeto Pedagógico do Curso perpassam por dimensões organizacional, curricular e pedagógica. Apresentamos, portanto, indicativos de alteração para o projeto analisado, tendo em vista o que nos trouxe o estudo, especialmente no que tange às vozes dos seus participantes diretos (docentes, docentes-estudantes e coordenação). Em continuidade, ainda nesse sétimo capítulo, explicitamos algumas expectativas de continuidade do estudo, abordando algumas considerações que são direcionadas a perspectivas futuras da oferta de formação docente nos moldes do curso ora investigado ou de outras possibilidades de formação docente seja no âmbito do PARFOR ou para além desse programa.

A tese traz ainda as *Reflexões finais*, que abordam uma análise de todo o processo de desenvolvimento desta investigação, incluindo, nessa descrição, as dificuldades encontradas durante o seu processo de construção.

Almejamos, dessa forma, como fruto deste trabalho, impulsionar estudos e reflexões nos grupos de discussões, uma vez que julgamos esses circuitos de diálogo um importante caminho para que se possa continuar a par das necessidades pertinentes à formação docente, mantendo vivo o compromisso e o empenho com o trabalho desenvolvido pela referida instituição em uma região com necessidade de melhorias dos índices educacionais, bem como da qualidade da educação básica e da profissionalização dos profissionais que nela atuam.

---

Capítulo I – A pesquisa e seu contexto: caminhos trilhados

---

*Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos à nossa alegria.*

(Freire, 2001, p. 80)

Neste primeiro capítulo, caracterizar-se-á o contexto maior em que se insere a pesquisa: sua problemática, questões e objetivos de estudo ao redor dos quais gira a investigação.

Contextualizamos toda a pesquisa por uma via em que predomina o papel de indagação. Essa força questionadora, pela natureza do texto acadêmico-científico, deve ser expressa pelo pesquisador com certo distanciamento. No entanto, sendo o investigador, como é o caso nesta tese, alguém que possui uma relação estreita com o objeto de estudo – quer pelo espaço educacional no qual se processa a investigação, quer pela afinidade com a temática, ou, ainda, de forma especial, pela afinidade e identificação com o principal grupo participante, que são os docentes-estudantes –, esse distanciamento irremediavelmente é reduzido.

Abordamos, nesta pesquisa, a experiência de profissionais que, por buscarem continuamente a construção da sua identidade profissional, vencem barreiras, superam a falta de tempo e, às vezes, até a falta de motivação, mas que, por acreditarem na possibilidade de contribuir, com sua atuação, para a melhoria da educação brasileira, continuam em busca de uma formação que lhes possibilite o crescimento tanto de ordem pessoal quanto profissional. Eis como Gadotti (2003, p. 3), na passagem abaixo transcrita, metaforiza essa experiência de renascimento profissional:

Um velho professor está realmente desaparecendo e espero que nesse velho professor esteja nascendo um novo professor. Não é a profissão que está morrendo. É uma profissão que está renascendo. O professor não está morrendo, sua função não está desaparecendo, mas ela está se transformando profundamente, adquirindo uma nova identidade. E isso não é nada novo, pois cada geração de professores constitui sua própria identidade docente no contexto em que vive.

Desse modo, a consciência sobre aquilo que vamos pesquisar requer um olhar sensível para que possamos reconhecer e valorizar a beleza existente em todo ser humano que sonha e acredita, que consegue repensar sua ação e refletir sobre ela – pois é também da ação de sonhar que se extraem os estímulos e o fomento para que as transformações sejam possíveis, para que o sujeito não se sinta subjugado, mas capaz de modificar-se e de modificar o seu entorno.

Falamos de um grupo de formandos que, já sendo docentes, demonstram que querem sempre aprender e, por isso, conseguem progredir nessa aprendizagem, porque veem nela um significado real. São profissionais que, assim como nos diz Freire (1997), se recusam a perpetrar em seu dia a dia a

dicotomia entre o seu contexto concreto e o seu contexto teórico; possuem experiências anteriores, mas querem, por meio da aquisição de novos saberes, estabelecer um espaço dialógico contínuo com sua prática educativa.

### 1.1 O contexto da investigação

A compreensão do contexto de construção da investigação faz-se necessária, dado que nos remonta a um passado recente a fim de entendermos um pouco do histórico da instituição em que a pesquisa foi estruturada<sup>3</sup>. Antes, porém, é mister traçarmos um panorama geral acerca da unidade federativa locus desta pesquisa: o Rio Grande do Norte.

Esse estado brasileiro tem uma população estimada de 3.479.10 habitantes, conforme o IBGE/2018, dos quais cerca de 77% vivem na zona urbana. Quanto ao contexto docente, segundo a Secretaria de Estado da Educação e da Cultura do Rio Grande do Norte – SEEC/RN, dos 46.959 docentes em efetivo exercício em 2002, 37.142 estavam em escolas públicas, sejam estaduais ou municipais. Já de acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas – INEP, baseado no Censo Escolar de 2002, o estado possuía cerca de 9.000 professores com formação superior, mas sem licenciatura, lecionando no ensino médio e/ou nas últimas séries do ensino fundamental; possuía também quase 5.000 professores lecionando nessas mesmas séries sem nenhuma formação superior, dos quais 42 com apenas a formação fundamental. Nas áreas das Ciências e Matemática, a questão mais séria é a atuação de professores sem a formação específica. (Brasil, 2002 a)

Diante desse cenário local que, de forma geral e *mutatis mutandis*, reflete a situação da educação pública estadual e municipal em todo o país, a Rede Federal de Ensino destaca-se como centro de excelência na oferta de ensino público. É sobre ela, mais especificamente sobre a sua unidade estadual denominada IFRN, que nos deteremos a seguir.

Até ao ano de 2005, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – RFEPCT no Brasil era composta por 144 unidades distribuídas entre os centros de educação tecnológica e suas respectivas unidades de ensino descentralizadas, uma universidade tecnológica e seus *campi*, escolas

---

<sup>3</sup> É importante ressaltar que fazemos referência à rede federal de educação profissional, científica e tecnológica centenária com atuação em todo o território brasileiro. No entanto, como não é o foco deste estudo fazer um levantamento histórico desse complexo educacional, evidenciaremos apenas sua última reconfiguração, que diz respeito tanto à sua designação atual como instituto (já foi liceu, escola, centro) quanto às competências a ele hoje conferidas, circunscrevendo-o, ainda, à sua dimensão no estado do Rio Grande do Norte e, de modo mais específico, a seu funcionamento no campus em que é desenvolvida esta pesquisa.

<sup>4</sup> O setor de comunicação do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN orientou que, nos textos publicados no âmbito da instituição, se utilizassem as formas *campus*, no singular, e *campi*, no plural, seguindo a convenção da língua latina. Faremos uso, nesta tese, dessa convenção.

agrotécnicas e escolas técnicas vinculadas a universidades federais, além do Colégio Pedro II na cidade do Rio de Janeiro. No Rio Grande do Norte, o instituto que representava, no âmbito local, o ensino técnico federal recebia, à época, o nome de Centro Federal de Educação e Tecnologia do Rio Grande do Norte – CEFET-RN e contava, até então, com duas unidades de ensino, uma na capital do estado, Natal, e outra, descentralizada, na cidade de Mossoró, município localizado a cerca de 250 km da capital.

Ambos os *campi* disponibilizavam predominantemente o Ensino Técnico de Nível Médio e cursos de formação técnica inicial para alunos egressos do ensino básico. Juntava-se a essas modalidades majoritárias, ainda, uma oferta incipiente de licenciaturas na unidade sede, em Natal. A partir do ano mencionado, o país dá início à proposta de ampliação da modalidade de educação profissional em âmbito federal e, já no ano seguinte, 2006, a rede amplia seus pontos no estado do Rio Grande do Norte, passando a contar com cinco escolas. Às duas unidades já existentes, unem-se três novas: uma na Zona Norte de Natal e duas no interior do estado, sendo a primeira no município de Ipanguaçu (na mesorregião do Oeste Potiguar) e a outra em Currais Novos (cidade da mesorregião Central Potiguar).

Em um cenário político-econômico bastante efervescente, marcado por significativas transformações sociais e na esteira das primeiras expansões supracitadas na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, o governo federal do Brasil, através da Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. A lei mencionada estabelece:

Art. 1.º Fica instituída, no âmbito do sistema federal de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação e constituída pelas seguintes instituições: Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – Institutos Federais; Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR; Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – CEFET-RJ e de Minas Gerais – CEFET-MG; Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais.

Parágrafo único. As instituições mencionadas nos incisos I, II e III do caput deste artigo possuem natureza jurídica de autarquia, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. (Brasil, 2008d)

A promulgação da lei traz consigo a proposição de ampliação de demandas curriculares e de instituições ofertantes da Rede Federal de Educação Profissional para o Brasil. Foi a partir dessa normativa que o CEFET-RN se tornou IFRN. A mudança de *status* – deixava de ser centro para tornar-se instituto – possuía implicações funcionais imediatas: a instituição deveria expandir a sua oferta, diversificar os cursos e modalidades oferecidos e o público atendido.

É precisamente nessa conjuntura vigente de Instituto Federal que se situa o objeto de enfoque desta tese de doutoramento, qual seja, o Curso de Segunda Licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática executado pelo IFRN. O referido curso, por sua vez, reflete as responsabilidades da própria

instituição enquanto entidade autárquica e autônoma, autonomia que evidentemente se revela também na dimensão didático-pedagógica do próprio IFRN (IFRN, 2012b). Em consonância com as mudanças institucionais e com a assunção de novas características, C. J. Silva (2009, p. 21) refere-se nos seguintes termos a essa autonomia:

Na lei de criação dos institutos federais a questão da autonomia surge explicitamente em relação à sua natureza jurídica de autarquia e à prerrogativa de criação e extinção de cursos e emissão de diplomas. Porém, pode também ser inferida de sua equiparação com as universidades federais naquilo que diz respeito à incidência das disposições que regem a regulação, a avaliação e a supervisão das instituições e dos cursos da educação superior.

A partir de 2009, o IFRN passa por uma fase de expansão, sendo implantados seis novos *campi* nas seguintes cidades-polo do estado do Rio Grande do Norte: Apodi, Caicó, João Câmara, Macau, Pau dos Ferros e Santa Cruz. É dessa segunda etapa do processo de ampliação que surge o contexto de realização de nosso estudo, isto é, a unidade que será doravante focalizada na presente tese.

O município em fito está localizado na região do semiárido do nordeste brasileiro, a uma distância de quatrocentos quilômetros a oeste da capital do estado, Natal. Ocupa uma área de 259.960 km<sup>2</sup>, com 1.902 km<sup>2</sup> em perímetro urbano, sendo a sua população estimada no ano de 2018 em 30.183 habitantes, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. A população residente e alfabetizada é de 21.011 habitantes (IBGE, 2010). O município é o mais populoso de sua microrregião e, sendo uma cidade-polo, sua população circulante diária gira em torno de 50 mil pessoas.

Com a ampliação dos *campi* no interior do estado, alguns dos servidores já pertencentes ao quadro funcional do então CEFET-RN foram convidados a se deslocarem ao interior do estado para assumirem o desafio de compartilhar suas experiências profissionais, organizando e estruturando as novas instituições nesse processo de interiorização da Rede Federal de Ensino.

Acreditamos que, em alguma medida, pesquisa e história de vida sempre caminham juntas. Neste estudo foi grande essa relação, sendo assaz estreito o contato entre o nosso objeto de investigação e a história de vida da própria investigadora.

Assim, atuando como pedagoga na instituição desde o ano de 2004, a investigadora desta tese foi convidada a assumir, no ano de 2008, a função de diretora acadêmica do *campus* do contexto investigado. De início, o seu maior desafio foi conhecer a região, ouvir o anseio das pessoas e entender as suas maiores necessidades. Para tanto, a pesquisadora manteve, à época, um diálogo constante com a Universidade Estadual do Rio Grande do Norte – UERN (centro de referência da região, instalada na cidade em 1976) e, especialmente, com a 15.<sup>a</sup> Diretoria Regional de Educação – a 15.<sup>a</sup> DIREDE (órgão

ligado à Secretaria de Educação e Cultura do Governo do Estado), bem como com as secretarias municipais de educação de grande parte dos municípios que seriam atendidos pelo IFRN. Fazia-se imprescindível entender quais os anseios de formação dos munícipes e de que forma estaríamos contribuindo, de fato, para o crescimento educacional da região sem, no entanto, infringir os objetivos institucionais estabelecidos.

Dentre as metas dos Institutos Federais instituídas pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, consta – em seu art. 7.º, inciso VI, alínea b – a de ministrar, em nível de educação superior, “cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional” (Brasil, 2008d).

Com isso, e tendo autonomia didático-pedagógica, era necessário realizar o planejamento a curto e médio prazo das nossas ofertas educacionais, atendendo às principais necessidades da cidade e de toda a região, uma vez que os habitantes de vários municípios do entorno deslocam-se diariamente em busca dos serviços de saúde, comércio e educação.

## **1.2 Caminhos trilhados para a formação: PARFOR e o Curso de Segunda Licenciatura**

Seguindo as premissas da Política Nacional de Formação de Professores desenvolvida no Brasil, o IFRN aderiu ao programa do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, tendo como finalidade atender às disposições de uma das ações da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação instituída por meio do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Como reflexo dessa adesão, o IFRN, em 2012, opta por abrir vagas para o Curso de Segunda Licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática.

O processo de construção de seu Projeto Pedagógico de Curso – PPC foi realizado em conjunto com a equipe de educadores do *campus*, enriquecendo, sobremaneira, a nossa própria formação docente, pois nos proporcionou voltar o olhar às leituras, bem como aos questionamentos e reflexões partilhadas.

Entendemos que a aquisição dos conhecimentos profissionais do professor de ensino fundamental deve perpassar por uma formação interdisciplinar que contemple a aquisição dos conhecimentos das Ciências Naturais, da Matemática e dos conhecimentos pedagógicos dos conteúdos, devendo considerar, principalmente, os saberes da experiência que esses formandos já trazem consigo, uma vez que já atuam como profissionais da área da docência (Tardif, 2002). Dessa forma, a instituição teve também o cuidado de contemplar, na matriz curricular, para além do que é exigido nacionalmente,



as necessidades regionais, com cursos que ainda não eram ofertados na região do Alto Oeste Potiguar<sup>5</sup>, conforme análise dos documentos da 15ª DIREN, como se vê no gráfico 1:

**Gráfico 1:** Interesse formativo dos professores para Segunda Licenciatura no Alto Oeste Potiguar



Fonte: Adaptado do Relatório Sintético da Formação Docente da 15ª DIREN (IFRN, 2010)

A implantação do Curso de Segunda Licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática atende, no âmbito do estado do Rio Grande do Norte, às demandas geradas por esse contexto social e político, aos princípios da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), ao Plano de Desenvolvimento da Educação (Brasil, 2007), assim como à função social e às finalidades do IFRN (IFRN, 2012b). Nessa perspectiva, conforme consta no PPC, ele tem como base os referenciais curriculares nacionais que estabelecem a organização desses cursos e o próprio PPC institucional. Ademais, atende aos princípios instituídos na Resolução CNE/CP nº 1/2009, estruturando seu currículo a partir de todos esses regulamentos.

### 1.3 Problemática, questões e objetivos de estudo

Os cursos técnicos de nível médio, tanto hoje quanto em grande parte de sua história, apresentam-se como força motriz principal nos Institutos Federais, que entendem a importância fundante das séries iniciais do ensino fundamental para a consolidação da formação educacional na etapa de sistematização do processo formativo que é o ensino médio (etapa final da educação básica) e,

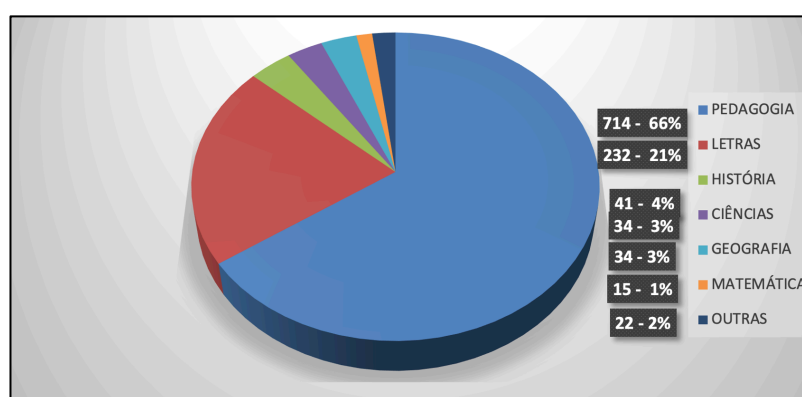
<sup>5</sup> O Alto Oeste Potiguar é uma área do estado do Rio Grande do Norte onde se localiza o município do contexto pesquisado, dentre outros, e que integra a mesorregião Oeste Potiguar, uma das quatro mesorregiões em que o estado é dividido.

consequentemente, para o processo de desenvolvimento social do Brasil. Embora não possuindo a *expertise* para agir diretamente nessas fases prévias ao ensino médio, foi conferida à Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica – RFEPECT a missão de assumir a formação inicial e continuada para os docentes que atuam nessas séries.

Para que tal mediação, sem embargo, pudesse ser efetivada, era imprescindível o conhecimento do perfil docente dos profissionais que atuavam na microrregião, de modo a apurar os pontos fortes e as fragilidades em que o IFRN poderia trabalhar. O contato com essa realidade deu-se graças ao Relatório Sintético da Formação Docente (DIREN, 2010), preparado pela 15ª DIREN com o intuito de coletar informações sobre as atividades, as expectativas e as necessidades das redes estadual e municipal de ensino.

A partir do referido relatório, percebemos a necessidade de formação específica na área de Ciências da Natureza e Matemática para professores que atuassem na educação básica, conforme os dados que evidenciamos no gráfico a seguir (Gráfico 2).

**Gráfico 2:** Distribuição de professores segundo sua formação acadêmica



Fonte: Adaptado do Relatório Sintético da Formação Docente (IFRN, 2010)

Como podemos observar, as áreas de Ciências da Natureza e Matemática apresentaram-se como áreas “frágeis” quanto à graduação dos docentes. Em sua grande maioria, os professores tinham formação nos cursos de Pedagogia e Letras, mas, por suas necessidades pessoais e do próprio sistema educacional, acabavam por desenvolver a sua ação pedagógica em diferentes áreas, atendendo às vacâncias das disciplinas.

Ao visitarmos as escolas da região, constatamos que muitos docentes atuavam em áreas diferentes de sua formação. Para além disso, mesmo os professores que tiveram essa formação inicial

relatavam a necessidade de ressignificar a sua prática, aplicando novas metodologias que estivessem de acordo com as transformações educacionais ocorridas no Brasil.

Por meio desse diagnóstico, descobrimos que a necessidade predominante verificada entre os docentes das redes estadual e municipal de ensino coadunava-se precisamente com o foco principal de atuação do IFRN – as áreas de Matemática e Ciências da Natureza –, uma vez que os cursos de licenciatura já ofertados pela instituição estavam centrados sobretudo nos cursos de Matemática, Química, Física e Biologia, além dos cursos de Geografia e Espanhol, sendo estes dois últimos oferecidos pelo *Campus* Natal Central, na capital do estado, e as demais licenciaturas ofertadas pelos diversos *campi* espalhados pelas cidades interioranas do Rio Grande do Norte.

É nessa esteira que o *campus* em que se efetivou este estudo oferece, desde 2009, o Curso Superior de Licenciatura em Química, o qual tem como objetivo formar o profissional docente na área de Química para atuar na educação básica, bem como em áreas afins permitidas em legislação. A formação oferece “um saber plural, constituído pela internalização de saberes da área específica, pedagógicos e experienciais” (IFRN, 2016, p. 9). Configura-se, portanto, uma formação capaz de atender às lacunas formativas apontadas no quadro de professores da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte, que diagnosticou carências de professores formados nas específicas áreas de Ciências da Natureza.

Coerente com o potencial de ofertas formativas do IFRN e dialogando com o contexto educacional vigente na região, surge o Curso de Segunda Licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática no referido *campus*. A oferta e o desenvolvimento do curso investigado evidenciaram algumas questões inquietantes que exigiam um acompanhamento mais aprofundado para a compreensão, de modo mais amplo, das necessidades de formação dos docentes, das percepções que estes tinham do seu eu profissional (identidade docente) e de que forma o curso ofertado atenderia a seus anseios.

No que se refere às questões de cunho curricular, realçamos aspectos de identidade e profissionalização como: de que maneira a estrutura do curso, a sua proposta metodológica e os saberes trabalhados contribuem para o desenvolvimento profissional docente; em que medida o currículo do curso – em seu formato de oferta especial, com seu tempo e características específicas – dialoga com as necessidades formativas e as questões didático-pedagógicas dos formandos?

Diferentes particularidades também nos inquietaram, a saber: o que leva um professor que já tem uma formação superior inicial e atua na docência a procurar um novo curso de licenciatura? Esta

inquietação ampliou-se ao constatarmos que os docentes que participavam do curso não tinham nenhum tipo de liberação dos seus afazeres laborais ou diminuição da carga horária a ser cumprida nas escolas onde lecionavam. Novas indagações: o que levava esses profissionais a frequentarem uma Segunda Licenciatura se, ao término do curso, não se verificaria nenhum incentivo na carreira profissional e/ou financeiro? Seria pelo compromisso com o ofício docente, que exige que o educador esteja em contínua formação para lidar com as demandas de seu alunado, ou por outra razão?

Independentemente da resposta, a principal meta durante o processo – se entendermos a formação docente como um processo contínuo, especialmente em se tratando de docentes que já possuíam uma formação inicial, com experiências pessoais e profissionais acumuladas – era ouvir e dar voz a todos os envolvidos. Assim, a partir de tais inquietações, optamos por realizar uma investigação no curso em questão.

No entanto, sabíamos da necessidade de definir o nosso foco de estudo, uma vez que vários aspectos mereceriam um olhar mais debruçado. De toda forma, era necessário elegermos o melhor meio para perceber a qualidade do curso ofertado e descobrir se atenderia aos anseios desses docentes-estudantes.

Sobre a formação continuada, Gonçalves (2003 citado em Morgado, 2005, pp. 114-115) refere que a formação contínua “deverá estar dirigida para um professor que se assume como um ser em autotransformação”. Considera ainda que, para a formação contínua poder constituir um recurso valioso para os docentes, é necessário que estes “se sintam responsáveis construtores” da comunidade escolar e se encontrem envolvidos num contexto que, por ser dinâmico, exige cada vez mais atos de personalização da gestão da prática educativa.

Assim, partindo do PARFOR, definimos a questão central de investigação, qual seja: Quais as contribuições do Curso de Segunda Licenciatura ofertado pelo IFRN para o desenvolvimento profissional dos docentes-estudantes?

Delimitada a problemática, partimos para a formulação das questões que orientam e regulam a trajetória da investigação, percorrendo caminhos e buscando dados que permitam respondê-las. A partir de todo o contexto apresentado, definimos as questões de investigação (Figura 1), embora entendamos que são norteadoras e que, portanto, ao longo do percurso, outras configurações poder-se-iam apresentar, exigindo-nos uma postura de abertura e flexibilidade que permitisse outras reflexões e trilhas a serem exploradas.



**Figura 1:** Problemática e questões de investigação

Fonte: Elaboração própria

Definida a questão central, e alinhando-a com as demais questões norteadoras, estabelecemos, como objetivo geral da pesquisa, o de analisar as contribuições do Curso de Segunda Licenciatura ofertado, através do PARFOR, no IFRN para o desenvolvimento profissional dos docentes-estudantes.

Os objetivos específicos, por seu turno, estão elencados a seguir:

- Contextualizar o PARFOR nas políticas de formação de professores no Brasil a partir da década de 1990;
- Realçar concepções e práticas formativas inerentes à legislação pertinente ao PARFOR;
- Analisar concepções e práticas presentes no Projeto Pedagógico do Curso de Segunda Licenciatura ofertado pelo IFRN;
- Explicitar percepções dos docentes, docentes-estudantes e coordenação acerca da oferta do Curso de Segunda Licenciatura em seus aspectos pedagógicos, curriculares e administrativos.
- Elaborar propostas para a melhoria do Projeto Pedagógico do Curso, tanto curricular como pedagógico, e do contexto investigado.

Para tanto, a investigação foi perspectivada na metodologia do estudo de caso, na medida em que é uma “pesquisa que se concentra no estudo de um caso particular, considerado representativo de um conjunto de casos análogos, por ele significativamente representativo” (Severino, 2013, p. 121).

O Curso de Segunda Licenciatura em Ciência da Natureza e Matemática é ofertado pelo IFRN como uma alternativa importante dentro de uma proposta de desenvolvimento profissional docente e apresenta-se como um exemplar significativo de outros cursos nessa modalidade disponíveis no Brasil.

---

## Capítulo II – Desenho metodológico

---

*A ciência, ou conhecimento das coisas, por nada mais ser que a observação interna dessas coisas, exige os mesmos requisitos da observação ou visão externa, quais sejam: olhos, objeto e luz.*

(Comenius, 2006, p. 231)

Neste capítulo, versaremos sobre as escolhas metodológicas que foram fundantes para realizarmos os estudos, as reflexões e a análise que constituem este percurso investigativo.

## **2.1 Delineando a investigação**

No contexto atual em que a sociedade está, com aceleradas e constantes mudanças, a construção de uma identidade profissional docente é, ao mesmo tempo, uma necessidade urgente e um grande desafio. Essa complexidade acentua-se quando nos deparamos com uma realidade em que esses profissionais ainda necessitam ministrar aulas em disciplinas diferentes de sua formação profissional por imposição de uma conjuntura político-educacional que não assegura à escola professores com formação adequada para atuarem nos seus respectivos campos do saber.

Ao ser evidenciada tal situação, o Ministério da Educação – MEC, por meio das Políticas de Formação Docente, fomentou a oferta de cursos de segunda licenciatura para oportunizar aos docentes que se encontram nessa circunstância a aquisição de novos saberes que fortaleçam a profissionalização e, conseqüentemente, contribuam para a consolidação identitária desses profissionais nas áreas em que, malgrado a falta de formação, eles se veem obrigados a atuar. Em seu cotidiano, costumam preparar-se para assumir essas novas disciplinas por meio de estudos individuais ou no coletivo docente que passa pelo mesmo desafio.

Foi pelo reconhecimento desse contexto que optamos por investigar a oferta de um curso desenvolvido no IFRN em uma turma do Curso de Segunda Licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática, envolvendo os docentes-estudantes (formandos), os docentes (formadores) e a coordenação do curso. Nesse sentido, a pesquisa adota uma metodologia perspectivada no estudo de caso.

A questão central que norteia nosso trabalho é conhecer quais são as contribuições do Curso de Segunda Licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática ofertado pelo IFRN para o desenvolvimento profissional dos docentes-estudantes que vivem cotidianamente com a obrigação de assumir componentes curriculares distintos daqueles para os quais foram capacitados em suas jornadas de graduação e, por vezes, de pós-graduação.

Com essa perspectiva, elegemos, como eixos norteadores do nosso estudo, as seguintes questões de investigação:



1 - Que transformações se têm verificado nas políticas de formação de professores no Brasil nas três últimas décadas?

2 - Em que medida as diretrizes do PARFOR, desenvolvidas no IFRN, atendem às necessidades de formação dos docentes-estudantes?

3 - Qual a concepção sobre formação e profissionalização docentes que possuem os docentes-estudantes, docentes e gestores envolvidos no curso ofertado através do PARFOR?

4 - Quais as percepções dos docentes e docentes-estudantes acerca da qualidade desse curso?

Sendo esse o elemento norteador de toda a investigação, ele imprime, para além dos quatro pontos específicos supra traçados, uma gama de compreensões mais amplas acerca de como se configura a implantação do programa, o contexto das políticas de formação de professores no Brasil, além de como se configurou a oferta do referido curso no IFRN.

Para o desenvolvimento do objetivo geral, e como forma de organizar as etapas seguintes para a realização do estudo, elaboramos os objetivos específicos, que detalham os limites da investigação, quais sejam:

a) contextualizar o PARFOR nas políticas de formação de professores no Brasil a partir da década de 1990 do século passado;

b) analisar concepções e práticas presentes no Projeto Pedagógico do Curso de Segunda Licenciatura ofertado pelo IFRN;

c) traçar um diagnóstico do percurso formativo dos docentes-estudantes e de suas necessidades de formação;

d) analisar as percepções dos docentes, docentes-estudantes e coordenação acerca da qualidade do Curso de Segunda Licenciatura;

e) elaborar propostas para a melhoria do Projeto Pedagógico do Curso, tanto curricular como pedagógico, e do contexto investigado.

Assim, em vista da questão de base supracitada, fizemos a escolha por uma abordagem qualitativa, a qual consideramos a mais apropriada para a investigação, uma vez que amplia as possibilidades descritivas e interpretativas do problema posto. Estamos de acordo com Stake (2012, pp. 60-61), para quem:

Os fenômenos estudados pelos investigadores qualitativos demoram muitas vezes muito tempo a acontecer e evoluem ao longo do estudo. É frequente necessitarmos de muito tempo para conseguir

perceber o que está a acontecer. O trabalho é um esforço intensivo e os custos são difíceis de equilibrar. Muitos estudos só continuam pelo amor à causa. Muitas das descobertas são esotéricas.

Assim, essa abordagem propiciou uma releitura das informações capaz de gerar uma compreensão mais aprofundada da realidade em exame. Na seção seguinte, discorreremos sobre os pressupostos da pesquisa qualitativa e sobre o estudo de caso, perspectivas teórico-metodológicas que orientam a presente investigação.

## 2.2 Fundamentos teórico-metodológicos da investigação

Conforme mencionado no tópico anterior, este trabalho desenvolve-se seguindo a abordagem da pesquisa qualitativa. Essa opção metodológica foi definida para atender à natureza do objeto de estudo, o Curso de Segunda Licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática ofertado pelo IFRN em 2012; e às múltiplas questões suscitadas por nossa pesquisa, as quais deveriam ser compreendidas segundo o prisma de diversos sujeitos, a saber, os docentes-estudantes, os docentes e a coordenação do curso em questão.

Dentro da perspectiva qualitativa, optamos por uma estratégia de investigação do tipo estudo de caso, que se apresenta como um dos métodos de investigação mais comuns, caracterizando-se por ser aberto e flexível e aludir à possibilidade de verificar a realidade em sua completude e, da mesma forma, de maneira focalizada (Bogdan & Biklen, 1992; Colás, 1992; Stake, 2012; Yin, 1994).

Caracterizado como um estudo detalhado de uma situação, sujeito ou acontecimento, o estudo de caso pode ser organizado por múltiplas modalidades, discernindo-se dos demais tipos por suas propriedades e formas assumidas (Colas, 1992). Dentre elas, o autor destaca:

- I. Estudos de casos ao longo do tempo - permitem o estudo de um fenómeno, sujeito ou situação a partir de diferentes perspectivas temporais;
- II. Estudos de casos observacionais - caracterizam-se pelo recurso à observação participante e podem referir-se a temáticas diversas;
- III. Estudos de comunidades - consistem na descrição e compreensão de uma determinada comunidade educativa (escolas, instituições, agrupamentos, etc.);
- IV. Estudos micro-etnográficos - desenvolvem-se em pequenas unidades organizativas ou numa actividade específica organizativa;
- V. Estudos de casos múltiplos - estudam dois ou mais sujeitos, situações ou fenómenos. Podem adoptar diferentes modalidades: estudos de casos sucessivos, estudos de aprofundamento sobre um caso e estudos comparativos;
- VI. Estudos multi-situacionais - aplicam-se no desenvolvimento de uma teoria, exigindo a exploração de muitas situações e sujeitos. (Colás, 1992, p. 252)

Desse modo, a pesquisa assume o caráter definido por Nunan (1992), a saber, uma descrição intensiva, holística e uma análise de uma entidade, fenômeno ou unidade social, características que se aplicam à nossa investigação.

Para Morgado (2018, p. 8), no caso das investigações em educação, o estudo de caso vem assumindo paulatinamente protagonismo, sendo encarado como “uma metodologia propícia para a análise de uma dada realidade educativa de forma mais circunscrita e mais profunda”, o que vem ao encontro da nossa pesquisa.

Lüdke e André (1986, p. 17), por sua vez, sistematizam as características do estudo de caso nos seguintes tópicos:

- 1 – Os estudos de caso visam à descoberta.
- 2 – Os estudos de caso enfatizam a ‘interpretação em contexto.
- 3 – Os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda.
- 4 – Os estudos de caso usam uma variedade de fontes de informação.
- 5 – Os estudos de caso revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas.
- 6 – Estudos de caso procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social.
- 7 – Os relatos de estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa. (Lüdke & André, 1986, pp. 18-20)

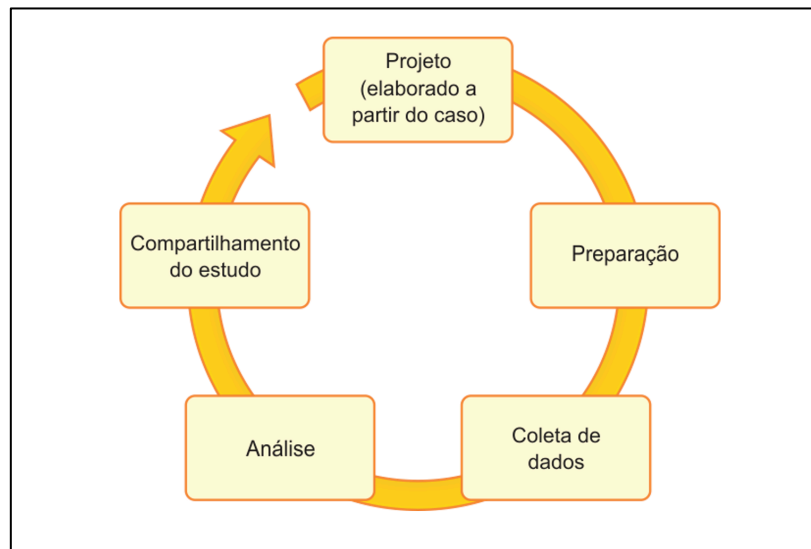
Ademais, Yin (2000) apresenta o estudo de caso como uma estratégia investigativa através da qual se procuram analisar, descrever e compreender determinados casos particulares (de indivíduos, grupos ou situações), podendo encetar comparações com outros casos e formular determinadas generalizações.

Bogdan (1994) compara o plano geral de um estudo de caso a um funil. De acordo com o mesmo autor, em um estudo qualitativo, como é o nosso, o tipo de perguntas nunca é muito específico. Para o autor, “o início do estudo é representado pela extremidade mais larga do funil: os investigadores procuram locais ou pessoas que possam ser objeto de estudo ou fontes de dados” (Bogdan, 1994, p. 89). Na trajetória da pesquisa, o pesquisador tenta avaliar o interesse do terreno, das fontes, recolhe os dados e define seus objetivos com a possibilidade de rever e explorar os dados. O autor ainda destaca que planos podem ser modificados e estratégias podem ser revistas à medida que o tema em estudo vai avançando. A área de trabalho vai se delimitando e “uma fase de exploração alargada passa para uma área mais restrita de análise de dados coligidos” (Bogdan, 1994, p. 89).

Nesta linha de pensamento, entendemos que o processo de pesquisa num estudo de caso não é apenas um processo linear, mas também interativo. Segundo Yin (2000, pp. 95-96),

A coleta de dados no estudo de caso obedece a um protocolo formal, mas a informação específica, que pode se tornar relevante ao estudo de caso, não é facilmente previsível. À medida que você coleta evidência do estudo de caso, deve revisar rapidamente essa evidência e se perguntar, continuamente, por que os eventos ou fatos aparecem como o fazem. Seus julgamentos podem levar à necessidade imediata de busca de evidências adicionais. Se você for capaz de formular boas questões ao longo do processo de coletas de dados estará previsivelmente exausto, mental e emocionalmente, no final de cada dia.

Concordamos com as afirmativas dos autores por reconhecermos nelas algumas das etapas pelas quais passou o nosso estudo. Abaixo, na figura 2, podemos visualizar, por meio de um diagrama, de forma resumida, algumas das etapas importantes desse processo.



**Figura 2:** Etapas percorridas no estudo de caso

Fonte: Elaboração própria

A figura 2 esquematiza – em consonância com painel que Yin (2000, pp. 95-96) traça em citação supra e a partir da inquietação que nos levou a elaborar um projeto inicial – as fases que foram tomadas no desenvolvimento do estudo de caso.

O primeiro momento (o projeto), que deu forma à investigação, caracteriza-se por seu caráter transitório, visto que, nessa fase exploratória, ainda se estavam definindo as questões de pesquisa. No segundo momento (preparação), foi realizada a delimitação do estudo com definição dos objetivos e questões de investigação, bem como os instrumentos de recolha de dados; no terceiro momento (coleta de dados), realizamos a coleta das informações que nos dariam subsídios para responder às nossas

inquietações; e no quarto momento (análise), procedemos ao exame e à sistematização dos dados<sup>6</sup>. Por fim, o quinto momento (compartilhamento do estudo) traz o relatório de toda a investigação através da triangulação das informações colhidas entre os partícipes e o nosso aporte teórico.

Todos esses momentos foram trilhados tendo-se um ambiente natural como fonte direta dos dados; realizando-se uma análise descritiva, enfocada antes no processo do que nos resultados/ produtos e conduzida de forma indutiva; e imputando ao significado que os sujeitos participantes (cujo discurso é nossa fonte de análise) dão à sua vida (e às experiências que dela fazem parte) uma importância vital (Bodgan & Biklen, 1994, pp. 47-51).

Diante do exposto, observamos que o referido estudo utiliza procedimentos metodológicos alicerçados na pesquisa qualitativa, a qual se tem mostrado cada vez mais presente entre os pesquisadores da área da Educação. Tal abordagem ainda pressupõe que o pesquisador terá um contato mais direto e prolongado com a situação investigada, permitindo-lhe, assim, compreender diversas nuances do problema a ser esquadrihado, o que nos remete a uma passagem de Minayo (2012, p. 623):

O verbo principal da análise qualitativa é compreender. Compreender é exercer a capacidade de colocar-se no lugar do outro, tendo em vista que, como seres humanos, temos condições de exercer esse entendimento. Para compreender, é preciso levar em conta a singularidade do indivíduo, porque sua subjetividade é uma manifestação do viver total. Mas também é preciso saber que a experiência e a vivência de uma pessoa ocorrem no âmbito da história coletiva e são contextualizadas e envolvidas pela cultura do grupo em que ela se insere. Toda compreensão é parcial e inacabada, tanto a do nosso entrevistado, que tem um entendimento contingente e incompleto de sua vida e de seu mundo, como a dos pesquisadores, pois também somos limitados no que compreendemos e interpretamos. Ao buscar compreender é preciso exercer também o entendimento das contradições: o ser que compreende, compreende na ação e na linguagem e ambas têm como características serem conflituosas e contraditórias pelos efeitos do poder, das relações sociais de produção, das desigualdades sociais e dos interesses. Interpretar é um ato contínuo que sucede à compreensão e também está presente nela: toda compreensão guarda em si uma possibilidade de interpretação, isto é, de apropriação do que se compreende. A interpretação se funda existencialmente na compreensão e não vice-versa, pois interpretar é elaborar as possibilidades projetadas pelo que é compreendido.

É, portanto, através desse mecanismo de compreender para interpretar e de considerar as vicissitudes e contradições de todos os integrantes da investigação (não se excluindo as do próprio autor) que a pesquisa qualitativa possibilita o estudo dos fenômenos concernentes aos seres humanos e às relações sociais tramadas nos mais diferentes espaços.

---

<sup>6</sup> De acordo com Ludke e André (1986), há a necessidade de que o investigador – ao coletar as informações, analisá-las e organizá-las – tenha o cuidado de observar a relevância desse processo de coleta, análise e organização dos dados para a problemática em estudo e o aporte que a sistematização empreendida poderá legar.

Nesta tese, essa dinâmica de compreensão e consideração dá-se por meio de um jogo de perspectivas, qual seja nossa visão de pesquisador colocada sobre as visões dos docentes-estudantes, docentes e da coordenação acerca da experiência com o curso em evidência. Para levá-la a cabo, contamos com as seguintes técnicas e instrumentos de recolha de dados: análise documental do PPC, revisão de literatura, análise de conteúdo de portfólios produzidos pelos formandos, questionários aplicados a formadores e formandos e entrevista realizada com a coordenação.

### **2.3 Os participantes da pesquisa**

Os participantes desta pesquisa foram definidos a partir do delineamento dos objetivos propostos e dos questionamentos sobre o Curso de Segunda Licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática, ofertado pelo IFRN. Para tal, precisávamos conhecer as percepções dos principais envolvidos no processo de desenvolvimento e execução do curso: os docentes, os docentes-estudantes e a coordenação.

Ponderamos, então, a respeito da quantidade de participantes em cada grupo. Relativamente aos docentes-estudantes, como a instituição oferecia, no momento da investigação, apenas uma turma com um número pequeno de estudantes (no momento da matrícula no primeiro semestre, havia 14 alunos inscritos, total que se reduziu a 12 após duas desistências), decidimos, para uma maior expressividade do estudo, trabalhar com todos os cursistas ao longo dos quatro semestres (a partir de 2012.2 até 2014.1) que integralizaram o curso. Para maior compreensão, traçamos um perfil desses docentes-estudantes, abordando os seguintes aspectos de suas atuações (Quadro 1):

**Quadro 1:** Perfil dos docentes-estudantes (formandos)

Formando	Formação inicial	Disciplina que ensina	Série/Ano
Formando 1	Biologia	1- Química 2- Física	1- 3ª série do ensino médio 2- 1ª e 2ª séries do ensino médio
Formando 2	Biologia	Ciências e Matemática	6º ao 9º ano
Formando 3	Pedagogia e Educação Física	Ciências e Educação Física	6º ao 9º ano
Formando 4	Pedagogia	Ciências	8º e 9º anos
Formando 5	Pedagogia	1- Matemática 2- Ciências	1- 6º ao 9º ano 2- 6º ao 9º ano
Formando 6	Ciências Biológicas	Ciências e Ensino Religioso	6º e 7º anos
Formando 7	Pedagogia	Polivalente/Matemática	Não informou
Formando 8	Pedagogia	Matemática	6º ao 9º ano do ensino fundamental
Formando 9	Letras	Língua Portuguesa Língua Inglesa	Não informou
Formando 10	Pedagogia	Matemática	6º ao 9º ano
Formando 11	Pedagogia	Ciências e Matemática	6º ao 9º ano
Formando 12	Pedagogia	Matemática	6º ao 9º ano do ensino fundamental

Fonte: Elaboração própria

Por se tratar de um curso de segunda licenciatura, os integrantes do grupo possuíam formação superior anterior em diferentes graduações (conforme apresentado no quadro acima), seguindo a exigência legal para os interessados nessa modalidade: a de possuírem uma formação prévia do ensino superior, além de estarem atuando em uma área/disciplina diferente daquela em que eram habilitados. Tinham em comum a docência de disciplinas da área de Ciências da Natureza e/ou Matemática em diferentes escolas da rede pública de ensino nos estados tanto do Ceará quanto do Rio Grande do Norte<sup>7</sup>.

No que se refere aos docentes, foram quatorze (n=14) os formadores<sup>8</sup> que assumiram exclusivamente a docência, dividindo entre si, conforme suas carreiras, as trinta e cinco (n=35) disciplinas que se distribuíam ao longo de quatro semestres. A diversidade de áreas de formação inicial, bem como as diferentes áreas e contextos de atuação, permitiu um enriquecimento para a investigação graças aos múltiplos aportes advindos do grupo total de docentes que atuava no curso. Além da diversidade, alguns desses formadores atuaram em mais de um semestre, o que nos levou a acreditar

<sup>7</sup> Uma apresentação resumida do perfil pessoal e profissional dos formandos constará do capítulo 5, em que analisamos os dados obtidos nesta investigação. Esse perfil, nessa seção de análise, é importante, pois ajuda-nos a entender determinados posicionamentos que o material coletado revela.

<sup>8</sup> Esclarecemos que, embora sempre nos reportemos à cifra de 14 formadores no decorrer do texto, o número 15 surge no quadro 2 em função de a coordenadora do Curso de Segunda Licenciatura ter exercido, cumulativamente, também a função docente.

que a permanência contínua desses docentes durante a trajetória do curso nos daria mais subsídios para avaliar o seu olhar diante dos nossos questionamentos.

Dos quatorze formadores, alguns atuaram em apenas uma disciplina/semestre, ao passo que outros estiveram presentes em mais de um semestre, propiciando – virtualmente, ao menos – uma maior integração entre eles<sup>9</sup>. Contamos ainda com a participação da coordenação do curso, que emitiu seu parecer tanto sobre as atividades didático-pedagógicas quanto sobre as que se referem à parte administrativa e operacional dessa segunda licenciatura.

Dessa forma, contando com o trabalho conjunto e presencial de todos os sujeitos formadores, pudemos obter de cada um a perspectiva acerca dos aspectos relevantes ao objeto da investigação. Apresentamos, no quadro 2, abaixo, os docentes com seus respectivos componentes curriculares, sendo que a matriz curricular completa do curso será apresentado no capítulo subsequente.

**Quadro 2:** Síntese das disciplinas do curso com os respectivos docentes

Docente	Semestre do curso	Carga horária	Componente Curricular
Docente 1	1	30	Didática do Ensino das Ciências I
Docente 2	1	45	Epistemologia das Ciências
Docente 3	1	30	Fundamentos da Matemática para o Ensino de Ciências I
	1	30	Projetos integradores I
	2	45	Fundamentos da Matemática para o Ensino de Ciências II
	2	30	Projetos integradores II
	4		Fundamentos da Matemática para o Ensino de Ciências IV
Docente 4	1	30	Fundamentos de Biologia para o Ensino de Ciências I
	2	30	Fundamentos de Biologia para o Ensino de Ciências II
	3	30	Fundamentos de Biologia para o Ensino de Ciências III
	4	30	Fundamentos de Biologia para o Ensino de Ciências IV
Docente 5	1	30	Fundamentos de Física para o Ensino de Ciências I
	2	30	Fundamentos de Física para o Ensino de Ciências II
Docente 6	1	30	Fundamentos de Química para o Ensino de Ciências I
	2	30	Fundamentos de Química para o Ensino de Ciências II
Docente 7	1	60	Novas Tecnologias e Educação
	2	90	Didática do Ensino das Ciências II
	3	90	Didática do Ensino das Ciências III
	3	30	Orientação de Prática profissional I
	4	90	Didática do Ensino das Ciências IV
	4	30	Gestão Democrática na Educação
	4	30	Orientação de Prática profissional II

<sup>9</sup> Como não havia nenhum profissional com formação necessária para ministrar a disciplina de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), obrigatória no Brasil em todos os cursos de licenciatura, foi convidada uma profissional para lecionar esse componente curricular durante o último semestre da formação. Portanto, como a formadora vinha de outra cidade apenas nos dias de sua aula, não tendo participado de nenhum dos encontros pedagógicos, não foi aqui contabilizada como participante da pesquisa.



Docente	Semestre do curso	Carga horária	Componente Curricular
Docente 8	1	30	Processos Cognitivos da Aprendizagem
Docente 9	1	30	Fundamentos da Matemática para o Ensino de Ciências III
Docente 10	3	30	Fundamentos de Física para o Ensino de Ciências III
	4	30	Fundamentos de Física para o Ensino de Ciências IV
Docente 11	3	30	Fundamentos de Química para o Ensino de Ciências III
Docente 12	3	30	Metodologia do Trabalho Científico I
Docente 13	3	30	Projetos integradores III
Docente 14	4	30	Fundamentos de Química para o Ensino de Ciências IV
Docente 15	4	30	Projetos integradores IV
Docente 7 em conjunto com demais formadores	2	100	Estágio Curricular Supervisionado: Estágio Docente I
	3	100	Estágio Curricular Supervisionado: Estágio Docente II
Equipe da Diretoria Acadêmica	1	4	Seminário de Integração Acadêmica

Fonte: Elaboração própria

Tais participantes consentiram a publicação das suas informações e dispuseram-se a colaborar nas respostas aos questionários e na cessão de alguns horários de suas aulas para intervenções junto aos docentes-estudantes, bem como na exposição da pesquisa, recolha dos dados e encaminhamentos para elaboração dos portfólios, por exemplo.

## 2.4 Procedimentos e ética na investigação

Ciente da necessidade e envolvimento de todos, já que se trata de uma pesquisa do tipo estudo de caso, após delinear a trajetória que pretendíamos percorrer, a proposta foi apresentada à gestão do *campus* que, de pronto, acolheu a nossa ideia de acompanhar o desenvolvimento do curso, sobretudo pelo fato de sua oferta representar uma experiência piloto não apenas para o *campus* em estudo, mas para todo o IFRN. Seria, assim, para o Instituto, uma oportunidade de fazer uma avaliação de uma de suas ofertas, possibilitando a revisão do PPC da Segunda Licenciatura frente às possíveis dificuldades apresentadas pelos envolvidos no processo.

Após autorização da gestão, foi solicitado um momento na aula de um dos docentes, durante um dos momentos de sua aula, a fim de que se pudesse dialogar com os docentes-estudantes sobre a proposta da investigação, os objetivos propostos, a questão de investigação e os instrumentos de recolha de dados que seriam utilizados, destacando-se a importância da participação de todos em todas as etapas do estudo, porquanto são os docentes-estudantes os sujeitos mais importantes no processo desta pesquisa. Clarificamos, contudo, que era livre a escolha de participar ou não desse processo investigativo. Todos os formandos presentes manifestaram interesse em colaborar e ficou acordado que algumas das

informações a serem obtidas no processo de recolha dos dados seriam alcançadas através de materiais construídos no curso como requisitos necessários para finalização dos semestres, a exemplo dos portfólios e dos relatórios de estágios.

Posteriormente, em uma das reuniões pedagógicas que aconteciam quinzenalmente para discussões e encaminhamentos administrativos e metodológicos do Curso de Segunda Licenciatura, foram colocados os interesses da investigação e os objetivos do estudo. Todos os docentes que atuavam naquele primeiro semestre demonstraram interesse em colaborar com a pesquisa. Nesta ocasião, apresentamos a todos, para assinatura, o Termo de Livre Consentimento, selando oficialmente o acordo entre pesquisadora e sujeitos da investigação.

Cabe-nos aqui, no entanto, fazer um apontamento tocante ao corpo docente que atuava no *campus* em todas as ofertas. Por se tratar de um *campus* que fica a cerca de 400 km da capital do estado, na qual residem os familiares de muitos professores, estes viam-se compelidos a tentar, cada vez que eram publicados os editais de remanejamento, a transferência para outro *campus* menos distante da capital (ou de outra cidade desses professores), o que gerava um fluxo constante de docentes a cada novo semestre letivo. Essa situação impacta toda a oferta educacional do *campus* em questão, não estando, conseqüentemente, o curso em estudo imune às conseqüências dessa proeminente rotatividade, que, dentre outras conseqüências, levava alguns formadores a não participarem de todos os encontros pedagógicos previstos.

Outro ponto que deve ser ressaltado é a afinidade da pesquisadora com o grupo. Como o *campus* onde acontece o estudo aqui apresentado era também seu espaço de atuação profissional – no qual exercia a função de diretora acadêmica, estando, por isso, em contato permanente com todos os docentes e estudantes –, há uma proximidade com os estudantes matriculados que facilitou, no caso desta tese, o processo de acompanhamento desses formandos do Curso de Segunda Licenciatura, a recolha dos dados necessários para a investigação e o cumprimento das metas a que nos propusemos. Todavia, essa aproximação aflorou, simultaneamente, dois aspectos contraditórios: se, por um lado, a pesquisa e a recolha dos dados foram facilitadas, por outro, o papel de pesquisadora podia ficar mais passível de contínuos questionamentos. Stake (2012, pp. 118-119) assinala que, deliberada ou intuitivamente, o pesquisador faz escolhas de papéis, dentre as quais estão:

- a) até que ponto participar pessoalmente na atividade do caso;
- b) até que ponto agir como um perito, quanta compreensão revelar;
- c) se deve ser um observador neutro ou avaliativo, um analista crítico;

- d) até que ponto tentar servir as necessidades dos leitores prováveis;
- e) até que ponto fornecer interpretações sobre o caso;
- f) até que ponto defender uma posição;
- g) se deve contar o caso como uma história ou não.

Malgrado os possíveis questionamentos que poderiam ser levantados, não seria uma decisão acertada abandonar a Diretoria Acadêmica ou, em decisão ainda mais radical, pedir vacância de quatro anos do cargo de funcionária pública para poder efetuar, com maior distanciamento, a investigação doutoral.

Independentemente de qual papel se assume na investigação, o processo de condução realizado pelo pesquisador, segundo Bogdan e Bliklen (1994, p. 51), “reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de forma neutra”. Sendo assim, é importante realizar uma atuação honesta com as escolhas, tomar decisões e praticar ações oriundas sempre de uma postura ética que não comprometa o trabalho científico efetuado.

Tratando ainda da ética, é por causa de seus princípios que solicitamos a todos os envolvidos (docentes, docentes-estudantes e coordenação) que assinassem os termos de consentimento livre e esclarecido da pesquisa (Apêndices 1, 2 e 3). Bogdan e Biklen (1994, p. 75) apontam que

Duas questões dominam o panorama recente no âmbito da ética relativa à investigação com sujeitos humanos; o consentimento informado e a proteção dos sujeitos contra qualquer espécie de danos. Tais normas tentam assegurar o seguinte:

1. Os sujeitos aderem voluntariamente aos projetos de investigação, cientes da natureza do estudo e dos perigos e obrigações nele envolvidos.
2. Os sujeitos não são expostos a riscos superiores aos ganhos que possa advir.

Além disso, esclarecemos aos participantes que todas as informações recolhidas neste estudo seriam estritamente confidenciais, garantindo-lhes, destarte, o sigilo que assegura a privacidade desses sujeitos colaboradores quanto aos dados envolvidos na pesquisa.

Ademais, explicamos a todos que, caso fosse necessário utilizar a escrita direta de qualquer envolvido para fins da pesquisa, a referência no texto seria feita mediante a codificação estabelecida por meio de uma sequência de referências alfanuméricas: Formador 1, Formador 2, e assim

sucessivamente. Para os formandos, seguimos a mesma lógica numérica, ficando assim identificados: Formando 1, Formando 2 etc. No que concerne à gestão, será identificada como Coordenação<sup>10</sup>.

Essas decisões seguem a esteira de alguns princípios gerais aduzidos por Bogdan e Biklen (1994, p. 77) que orientam a investigação da maioria dos investigadores qualitativos, quais sejam:

- 1) As identidades dos sujeitos devem ser preservadas, a fim de que a investigação recolhida não cause nenhum tipo de transtorno ou prejuízo;
- 2) Os sujeitos devem ser tratados de forma respeitosa, de modo que se obtenha a cooperação na investigação, deixando claro os objetivos e obtendo o consentimento;
- 3) O investigador deve ser claro e explícito com todos os participantes com relação aos termos do acordo e respeitá-los até que se finde o estudo;
- 4) A escrita do resultado dos dados obtidos deve ser fidedigna, mesmo que, por questões ideológicas, não agradem a todos os envolvidos.

Da mesma forma, baseando-nos no que prevê Yin (2000) para condução de uma pesquisa, atentamo-nos para o cuidado na condução do processo. Segundo o autor, o itinerário compreende:

Obter o *consentimento informado* de todas as pessoas que podem fazer parte de seu estudo de caso, alertando-as para a natureza do estudo e solicitando, formalmente, que sua participação seja voluntária;

proteger os que participam de seu estudo de qualquer *dano*, inclusive evitando o uso de qualquer *dissimulação* em seu estudo;

proteger a *privacidade* e a *confidencialidade* dos que participam para que, em consequência de sua participação, não fiquem inadvertidamente em posição indesejável, mesmo que isso signifique estar em uma lista para receber solicitações para participar em algum futuro estudo, conduzido por você ou por qualquer outra pessoa; e

tomar precauções especiais que possam ser necessárias para proteger *grupos especialmente vulneráveis* (por exemplo, pesquisa envolvendo crianças). (Yin, 2000, p. 100)

Esclarecidas as questões condizentes à natureza da pesquisa, aos participantes e às questões éticas, descreveremos, na próxima seção, técnicas e instrumentos para a fase de coleta dos dados.

## 2.5 Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Muito se tem debatido sobre os métodos de investigação em educação. Nosso estudo, de natureza qualitativa, adota como estratégia metodológica a pesquisa do tipo estudo de caso, descritivo e interpretativo. Ainda recorreremos a uma variedade de fontes de informação, objetivando enriquecer o

---

<sup>10</sup> O uso da letra maiúscula ficará reservado para a menção isolada (dentro de um parêntese, para indicar a autoria de uma citação ou numa tabela, por exemplo) desses termos, sendo grafados, portanto, com minúscula caso apareçam no interior de uma frase (“conforme a opinião do formando” ou “A coordenação acredita que”, *verbi gratia*).

estudo e, ao final, triangular as informações obtidas. As técnicas específicas para a recolha e análise de dados adotadas nesta tese foram as que julgamos mais propícias para a problemática em estudo. Conforme Stake (2007), a partir das impressões iniciais, antes mesmo de se efetivar a pesquisa, já é possível que recolhamos alguns dados. Para ele,

Uma parte considerável dos dados é impressionista, recolhida informalmente à medida que o investigador se vai familiarizando com o caso. Muitas destas primeiras impressões serão posteriormente refinadas ou recolocadas, mas o conjunto dos dados inclui a primeira das observações. O estudo qualitativo tira partido das formas triviais de familiarização com as coisas. O conhecimento é largamente cerebral, só algumas coisas são registadas. (Stake, 2007, p. 65)

Deste modo, após delimitarmos a problemática e definirmos as questões tanto de investigação quanto dos participantes da pesquisa, fixamos as técnicas e os instrumentos de recolha de dados que foram aplicados com cada um dos grupos de participantes, a saber:

- a) Recolha e análise dos portfólios elaborados pelos docentes-estudantes ao final do primeiro semestre do curso;
- b) Entrevista semiestruturada e individual aplicada à coordenação do curso;
- c) Inquérito por questionário enviado por e-mail e direcionado aos docentes ministrantes de disciplinas, bem como suas devolutivas;
- d) Inquérito por questionário, aplicado junto aos docentes-estudantes, entregue e respondido pelos doze (n=12) cursistas concluintes do curso;
- e) Análise documental do PPC da Segunda Licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática.

Essa definição é de suma importância, pois é por meio das informações apresentadas pelos dados que podemos refletir e responder sobre as questões de investigação.

Para Morgado (2012, p. 69), a fase de recolha dos dados

Trata-se de uma etapa sensível, que se desenvolve em função do objeto do estudo, dos objetivos que norteiam o processo investigativo e dos dados empíricos que pretendem recolher-se. Assim se justifica que o(s) investigador(es) se socorra(m) das técnicas de recolha mais ou menos estruturadas para o efeito.

O mesmo autor, discorrendo ainda sobre a qualidade das informações dos dados, assevera que ela “depende, em muito, da qualidade dos instrumentos utilizados, o que, por si só, justifica o maior rigor na construção, aferição, validação e aplicação dos instrumentos” (Morgado, 2012, p. 69).

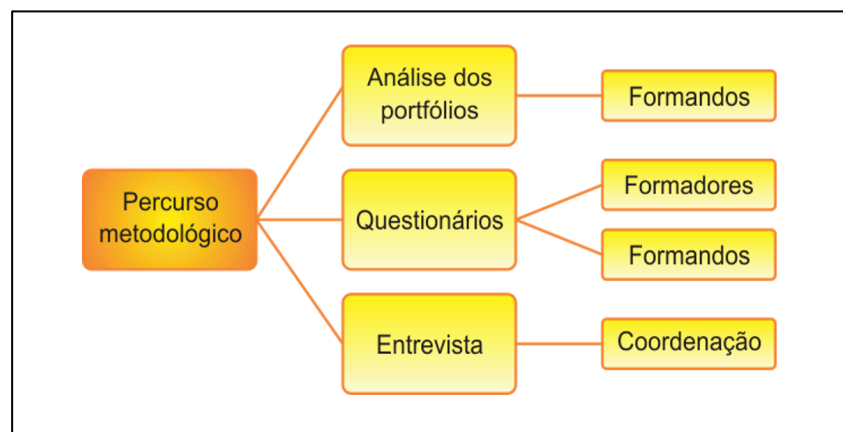
Geralmente, os dados colhidos são abundantes e predominantemente descritivos, o que exige do pesquisador uma atenção redobrada, pois dados que poderiam parecer menos importantes (por

serem quantitativamente irrisórios, por exemplo) podem transparecer informações extremamente importantes para responder às questões lançadas. Dessa forma, pareceu-nos sempre importante observar o contexto e o cotidiano, apreendendo a perspectiva dos envolvidos e observando sempre que

A análise qualitativa envolve duas atividades: em primeiro lugar, desenvolver uma consciência dos tipos de dados que podem ser examinados e como eles podem ser descritos e explicados; em segundo, desenvolver uma série de atividades práticas adequadas aos tipos de dados e às grandes quantidades deles que devem ser examinados. Essas atividades são o que chamamos de aspectos práticos da análise qualitativa. (Gibbs, 2009, pp. 17-18)

O conjunto de todos os instrumentos permitiu-nos fazer um acompanhamento dos processos curriculares e pedagógicos durante os quatro semestres que compuseram o curso. Cabia-nos, na função de pesquisador, adequar cada uma dessas técnicas e instrumentos, tendo sempre clareza em nossos objetivos e questões de investigação, para conseguir o maior êxito no momento da recolha das informações.

Para melhor visualização, apresentamos a figura 3, que expressa o percurso desenhado inicialmente para a recolha dos dados e seleção dos participantes envolvidos. Em seguida, veremos o detalhamento de cada componente desse esquema bem como os percalços encontrados no decorrer da investigação no que respeita ao uso de alguns dos instrumentos previamente planejados.



**Figura 3:** Processo investigativo e metodológico

Fonte: Elaboração própria

Conforme o esquema acima apresentado, salientamos que o percurso metodológico foi planejado e definido tendo como meta responder às questões de investigação e aos objetivos propostos a serem alcançados. Clarificamos que cada uma das etapas, mesmo tendo sido planejada previamente, foi sendo adequada e adaptada no decorrer do percurso em função de situações imprevistas à medida que a pesquisa ia avançando.

### 2.5.1 Os portfólios

Os dados recolhidos a partir dos portfólios escritos pelos docentes-estudantes, atividade avaliativa do primeiro semestre do curso, foram os primeiros a serem utilizados para este estudo. Em uma das reuniões pedagógicas<sup>11</sup> em que estavam presentes os docentes das disciplinas daquele primeiro semestre, foi acordado entre eles que uma das tarefas que integraria a avaliação de todas as disciplinas daquele período seria a elaboração de um portfólio de aprendizagens.

O objetivo almejado com a proposição de tal atividade era conhecer o repertório de conhecimento prévio que os formandos possuíam e o que tinham conseguido acumular durante o semestre, bem como os anseios com relação às abordagens metodológicas e conceituais trabalhadas nos componentes curriculares daquele primeiro período. Para tanto, a produção dos portfólios deveria contemplar a análise e reflexão sobre o início do curso, expectativas e anseios voltados para o desenvolvimento profissional, opinião sobre a importância do PARFOR e relato das atividades desenvolvidas em cada uma das disciplinas, sendo os docentes-estudantes orientados pelos docentes a registrarem, durante as aulas, as suas percepções e considerações acerca dos conhecimentos adquiridos, bem como sobre como poderiam transpor aquelas informações para sua prática docente no ensino básico.

Ademais, uma vez que todos os formandos estavam em pleno exercício da docência ao longo dos dois anos do Curso de Segunda Licenciatura, esses docentes-estudantes teriam a oportunidade ainda de mostrar/registrar nesse material o que já tinham conseguido, de fato, levar para a sua prática profissional, que conhecimentos conceituais e metodológicos tinham sido acrescidos à sua formação e que avaliação faziam sobre o itinerário percorrido, contribuindo, assim, para uma futura reflexão das ações didático-pedagógicas de todos os docentes formadores.

Para o estudo dos portfólios, recorreremos à técnica da análise de conteúdo (BARDIN, 1977). Realizando inicialmente a leitura flutuante dos portfólios, percebemos que sua produção escrita, embora tenha tido uma orientação comum, engendrou alguns resultados bastante díspares, havendo, por exemplo, uma sobrepujança de relatórios descritivos do desenvolvimento das disciplinas em detrimento de um efetivo relato do percurso formativo com o registro das vivências e conhecimentos construídos ao longo do semestre e dos anseios que possuíam naquele momento inicial do curso.

---

<sup>11</sup> As reuniões pedagógicas eram realizadas quinzenalmente com todo o corpo docente que atuava no semestre, juntamente com a coordenação do curso e a Diretoria Acadêmica. A participação da pesquisadora, diretora acadêmica do *campus* do IFRN em foco no período em que se desenvolveu a investigação, nesses eventos refletia, na maioria das vezes, sua função à frente do cargo, e não a de pesquisadora doutoral.

Com isso, algumas das categorias definidas para esse estudo não ficaram tão evidentes no texto, cabendo-nos ponderar sobre o porquê do silêncio dos atores investigados com respeito a essas dimensões preteridas. Por outro lado, destacamos também casos em que os formandos se colocaram no texto de forma mais aprofundada, retomando experiências anteriores e estabelecendo reflexão sobre sua ação e sobre as contribuições obtidas durante o semestre concluído.

Para fins de uso nesta tese, numeramos os portfólios de forma aleatória, utilizando a numeração indo-arábica, gerando doze identificações, que vão do Portfólio 1 ao Portfólio 12 (total de formandos e, por conseguinte, de documentos elaborados). O processo de tratamento dos dados advindos dessas produções foi manual, porque, além de o número de portfólios não ser grande ao ponto de exigir o uso de qualquer plataforma de análise de dados, a própria natureza do material a ser investigado e das questões a serem respondidas requeria um trato desse tipo.

Como dito anteriormente, optamos, nesta pesquisa, por realizar o tratamento dos dados segundo a análise de conteúdo. Para análise dos portfólios, definimos seis grandes categorias, estabelecidas *a priori*, quais sejam:

- 1) experiências anteriores;
- 2) motivação inicial para o curso;
- 3) contribuição para a formação continuada;
- 4) reflexões sobre a prática;
- 5) aquisição de conteúdos; e
- 6) expectativas.

Após a leitura dos portfólios, percebemos a necessidade de acrescentar duas subcategorias à 5, “aquisição dos conteúdos conceituais” e “aquisição dos conteúdos metodológicos”.

A leitura dos portfólios atenderia precisamente à compreensão dessa sondagem com base em algumas categorias de análise definidas de antemão, as quais estão apresentadas abaixo (Quadro 3). Além das categorias, o quadro expõe como procedemos, metodologicamente, ao processo de organização da análise (categorias e subcategorias) por meio da atribuição às categorias estabelecidas de abreviaturas e cores representativas.



**Quadro 3:** Categorias para leitura e análise dos portfólios

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	ABREVIATURAS	CORES REPRESENTATIVAS
1 - Experiências anteriores		EA	Azul
2 - Motivação inicial para o curso		MI	Verde
3 - Contribuição para a formação continuada		CF	Vermelho
4 - Reflexões sobre a prática		RP	Violeta
5 - Aquisição de conteúdos	- Conceituais - Metodológicos	ACC ACM	Amarelo Turquesa
6 - Expectativas		EP	Rosa

Fonte: Elaboração própria

Após essa organização, foram feitas a leitura e interpretação do que estava posto em cada um dos portfólios, procedendo-se à marcação com as cores representativas, de acordo com o seu enquadramento nas categorias. Assim, foi possível identificar e destacar a frequência/incidência com que cada uma dessas categorias foi expressa na escrita dos formandos, extraindo, durante esse exame, alguns trechos para sustentarem e clarificarem as evidências selecionadas.

### 2.5.2 Os questionários

Dentre os instrumentos de recolha de dados adequados ao presente estudo, optamos por utilizar o questionário, na medida em que o julgamos o melhor meio para a consecução do objetivo proposto, o de identificar as percepções e expectativas dos docentes e docentes-estudantes acerca das contribuições do Curso de Segunda Licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática ofertado através do PARFOR no IFRN para o desenvolvimento profissional docente.

A partir desse instrumento, permitiu-se que tanto os docentes quanto os docentes-estudantes se posicionassem acerca dessa oferta de forma individualizada, ora mediante questões fechadas, que ensejavam respostas pontuais, ora por intermédio de questões abertas, que davam oportunidade para a inserção de pontos não contemplados.

A escolha dos questionários teve o objetivo de, perante a dificuldade de tempo disponível apresentada pelos partícipes, facilitar a participação de cem por cento dos dois grupos, dando-lhes maior flexibilidade quanto ao tempo e ao espaço para resolução do inquérito.

Desta forma, foram elaborados dois questionários, sendo um destinado aos docentes (Apêndice 4) e o outro aos docentes-estudantes (Apêndice 5). Notificamos que, embora tenham sido aplicados questionários distintos, por terem objetivos comuns, muitas das perguntas eram semelhantes, contendo,

quando necessário, apenas algumas adaptações para que atendessem ao perfil do público respondente. As semelhanças entre os dois modelos elaborados foram organizadas dentro de algumas dimensões estabelecidas, de forma que, ao final, fosse possível estabelecer um paralelo da percepção dos diferentes grupos sobre o curso ofertado.

Para elaboração dos questionários, seguimos as seguintes etapas:

- Estabelecer o objetivo que pretendíamos com a aplicação do instrumento;
- Definir as dimensões de análise a serem contempladas;
- Escrever uma versão inicial para cada uma das dimensões, colocando uma série de perguntas para cada uma delas;
- Definir as escalas apropriadas a cada uma das questões fechadas e às instruções relacionadas a cada uma delas;
- Rer a primeira versão e reelaborar algumas das questões.

Destarte, no momento de elaboração dos questionários, alguns aspectos foram levados em consideração, como a forma das perguntas, que podiam ser abertas, fechadas e duplas. Para o caso dos questionários elaborados, lançamos mão de perguntas abertas e fechadas, atentando sempre, aquando da formulação das perguntas, para algumas normas que deviam ser consideradas nesse processo, a saber:

- a) as perguntas devem ser formuladas de maneira clara, concreta e precisa;
- b) deve-se levar em consideração o sistema de referência do interrogado, bem como o seu nível de informação;
- c) a pergunta deve possibilitar uma única interpretação;
- d) a pergunta não deve sugerir respostas;
- e) as perguntas devem referir-se a uma única ideia de cada vez (Gil, 1989, p. 129).

Esses questionários seriam, no final do último semestre, enviados para os docentes por e-mail, entregues e explicados presencialmente para os docentes-estudantes. O quadro 4 apresenta as dimensões para cada conjunto de questões inquiridas aos participantes.

**Quadro 4:** Dimensões e descritores da qualidade do curso

Dimensões	Descritores	Questões/Itens
1. Requisitos, forma de acesso e caracterização dos formandos	- Idade, sexo, habilitações académicas e profissionais, tempo de serviço docente, disciplinas que lecionam, séries em que atuam, outras experiências profissionais	1, 1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 1.5, 1.6, 1.7, 1.8
2. Motivação para procura e escolha do curso	- Motivos e expectativas	2, 2.1, 2.2, 2.3, 2.4, 2.5, 2.6, 2.7, 2.8, 2.9, 2.10
3. Objetivos e perfil profissional do curso	- Conhecimento do PPC - Conhecimento dos objetivos do curso - Relação dos objetivos com o perfil profissional de conclusão no desenvolvimento do curso - Relevância e diálogo com a prática docente para a reconstrução do curso	3, 3.1, 3.2, 3.3, 3.4, 3.5, 3.6
4. Organização e desenvolvimento curricular	- Estrutura curricular e plano de estudos (coerência e articulação vertical e horizontal, carga horária, relevância, distribuição temporal, articulação entre núcleos etc) - Desenvolvimento curricular - Diretrizes curriculares e procedimentos pedagógicos - Indicadores metodológicos - Prática profissional - Parcerias e convênios - Organização e gestão do curso	4, 4.1, 4.2, 4.3, 4.4, 4.5, 4.6, 4.7, 4.8, 4.9, 4.10, 4.11, 4.12, 4.13
5. Processos e ambientes de ensino- aprendizagem	- Programas - Conteúdos - Metodologias - Materiais pedagógicos/didáticos - Papel dos formadores e formandos - Relação pedagógica - Avaliação da aprendizagem	5, 5.1, 5.2, 5.3, 5.4, 5.5, 5.6, 5.7, 5.8, 5.9
6. Instalações e equipamentos	- Salas de aula - Laboratórios - Biblioteca - Transporte	6, 6.1, 6.2, 6.3, 6.4, 6.5, 6.6, 6.7, 6.8, 6.9, 6.10, 6.11, 6.12, 6.13
7. Avaliação e expectativas	- Avaliação global do curso - Expectativas - Resultados - Sistema de garantia da qualidade do curso e avaliação do PPC	7, 7.1, 7.2, 7.3, 7.4, 7.5, 7.6, 7.7, 7.8, 7.9, 7.10, 7.11, 7.12

Fonte: Elaboração própria

Os questionários – estruturados sobre as sete dimensões apresentadas no quadro acima e aplicados aos docentes (Apêndice 4) e docentes-estudantes (Apêndice 5) – foram organizados em três macroseções a seguir comentadas.

A primeira, com perguntas abertas, visava a traçar um perfil pessoal e de formação do respondente. A segunda, com perguntas fechadas, objetivava investigar a percepção dos docentes-estudantes a partir das seguintes dimensões: motivação para a escolha do curso, objetivo e perfil

profissional, organização e desenvolvimento curricular, processos e ambientes de ensino-aprendizagem, instalações e equipamentos, além de uma avaliação global do curso e de suas expectativas de formação. Para concluir, a terceira seção, composta por questões abertas, tinha como objetivo avaliar a pertinência e contribuições da Segunda Licenciatura para a profissionalização dos seus cursistas, perceber os principais problemas vivenciados por eles e as estratégias metodológicas mais significativas com que tiveram contato, bem como fazer um apanhado de contribuições que apontasse para a melhoria do curso.

Dois estudantes da Licenciatura em Química do mesmo *campus* em estudo do IFRN foram convidados para que realizássemos um pré-teste do questionário a ser aplicado aos docentes e aos docentes-estudantes. A aplicação do pré-teste com uma equipe distinta dos grupos investigados ocorreu por termos apenas uma turma da modalidade em foco, a segunda licenciatura. Tivemos, não obstante, o cuidado de selecionar licenciados em Química que também fossem docentes, de modo que a validação se aproximasse o máximo possível do perfil dos formandos do Curso em Ciências da Natureza e Matemática. A aplicação experimental (o pré-teste) pretendia verificar sua adequabilidade com respeito ao tempo estipulado, à clareza e unicidade dos enunciados de cada uma das questões e outros pontos que pudessem demandar alteração a serem implementadas na versão definitiva. Em um segundo momento, passamos o questionário a dois juízes (professores doutores da área de Educação), peritos profissionais, para que avaliassem e validassem o instrumento antes da sua aplicação.

Tanto o pré-teste com os alunos da Licenciatura em Química quanto o processo de validação efetivado pelos dois juízes-examinadores serviram para confirmar/validar a pertinência e adequabilidade do questionário. Não tendo sido observada nenhuma fragilidade a ser aperfeiçoada, aplicamo-los, tais quais tinham sido estruturados originalmente, aos formandos do Curso de Segunda Licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática. No dia da realização, todos os participantes foram avisados acerca do objetivo do questionário e receberam os agradecimentos pela colaboração e disponibilidade.

Para os docentes, o questionário, cuja aplicação se deu via e-mail, também passou pela validação dos mesmos dois juízes peritos profissionais da área (Apêndice 6). Como mencionamos anteriormente, vários formadores que haviam atuado no curso já não trabalhavam mais no *campus*. No entanto, estando todos previamente inteirados da pesquisa e a par de seu objetivo, atenderam solícitamente ao convite de participação e responderam ao instrumento, devolvendo-o novamente via e-mail institucional.

### 2.5.3 A entrevista

Contemplados os docentes e docentes-estudantes, consideramos pertinente ouvir a coordenação do curso sobre suas impressões a respeito das contribuições da oferta da Segunda Licenciatura para o desenvolvimento profissional dos formandos. Para tanto, tratando-se apenas de um sujeito, sentimos a necessidade de elaborar um roteiro que motivasse uma rica exposição, que animasse a coordenação a colocar e desenvolver questões de ordens pedagógicas e administrativas.

Optamos, então, por recorrer à entrevista, por representar uma das técnicas mais utilizadas em pesquisa de caráter qualitativo, uma vez que possibilita a obtenção de informações importantes para o trabalho de pesquisa e permite ao pesquisador acessar informações e emoções que talvez não pudessem ser obtidas por outra técnica.

Dessa forma, foi realizada uma entrevista semiestruturada, modelo no qual, de acordo com Amado e Ferreira (2017, p. 210),

[...] as questões derivam de um plano prévio, um guião onde se define e registra, numa ordem lógica para o entrevistador, o essencial do que se pretende obter, embora, na interação se venha a dar uma grande liberdade de resposta ao entrevistado.

Na entrevista, esperava-se que fossem contempladas todas as dimensões pretendidas para o estudo e, ao mesmo tempo, que estivesse aberto o canal para o acréscimo de eventuais informações desejadas pela coordenação.

Dessa forma, tendo por base os objetivos da investigação, organizamos o guião norteador de nossa entrevista (Quadro 5), não havendo, contudo, uma imposição rígida desse roteiro quanto à sequência das questões.

**Quadro 5: Guião da entrevista**

<p><b>A</b> <b>Legitimação da entrevista</b></p>	<p>- Caro(a) coordenador(a), a presente entrevista é parte da pesquisa desenvolvida em meu trabalho de doutorado pela Universidade do Minho (Portugal) e tem por finalidade identificar as suas percepções acerca da qualidade do curso. Desde já, agradeço a sua disponibilidade para responder a entrevista e peço autorização para sua gravação.</p>
<p><b>B</b> <b>Objetivos e perfil profissional de conclusão do curso</b></p>	<p>- Com relação aos objetivos propostos no PPC, você os considera adequados? Eles são pensados de forma que estabeleçam diálogo com a prática docente, contribuindo para a sua reconstrução? - O perfil profissional estabelecido leva em consideração os objetivos do curso, havendo uma relação entre eles?</p>
<p><b>C</b> <b>Organização e desenvolvimento curricular</b></p>	<p>- Como você avalia a estrutura curricular e os programas das disciplinas apresentados pelo PPC do curso? - Como você avalia a carga horária e a sequência das disciplinas na matriz curricular do curso? - Como se deu o processo de articulação entre as disciplinas? Foi possível estabelecer um trabalho colaborativo entre os formadores? - Você considera que a orientação e o acompanhamento dos estágios aconteceram de forma satisfatória? Relate um pouco desse processo. - De que forma se deu a gestão administrativa do curso? A coordenação encontrou dificuldades para essa atividade? Caso sim, quais? - Foi possível fazer a articulação entre o ensino, pesquisa e extensão, propiciando a participação dos formandos em projetos de pesquisa e extensão?</p>
<p><b>D</b> <b>Processos e ambientes de ensino-aprendizagem</b></p>	<p>- Os conteúdos apresentados nas ementas das disciplinas são desenvolvidos durante o curso e atendem às necessidades de formação e atuação docentes? - As experiências prévias trazidas pelos formandos são consideradas nos processos de ensino? De que maneira? - A prática desenvolvida ao longo do curso propicia a formação de um professor investigador? De que maneira? - As práticas de ensino desenvolvidas no processo formativo do curso favorecem a autonomia intelectual e o aprender a aprender? - Existe um acompanhamento dos formandos no seu percurso para facilitar o seu bem-estar e sucesso no curso. Se sim, como ele se dá?</p>
<p><b>E</b> <b>Avaliação e expectativas sobre a qualidade do curso</b></p>	<p>- Que aspectos do Curso de Segunda Licenciatura ofertado pelo PARFOR considera mais relevantes para a qualidade da profissionalização docente? - Na sua percepção, quais foram os maiores problemas encontrados pelos formandos e formadores durante o curso? - No papel de coordenação, foi possível perceber que as estratégias metodológicas previstas no PPC do curso contribuíram para a ressignificação da prática docente dos formandos? De que forma?</p>
<p><b>F</b> <b>Perspectivas de melhorias para o curso</b></p>	<p>- Em sua opinião, o que é preciso melhorar no PPC da Segunda Licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática para que possa, de maneira mais efetiva, contribuir para a qualidade da formação e profissionalização dos docentes?</p>
<p><b>G</b> <b>Outras questões</b></p>	<p>Gostaria de acrescentar algo que considera pertinente sobre o assunto, mas que não tenha sido aqui mencionado?</p> <p style="text-align: right;">Grata pela sua colaboração!</p>

Fonte: Elaboração própria

Ressaltamos que o guião não representa um questionário, mas um formato organizacional que viabiliza a obtenção do máximo de informações com o mínimo de questões, as quais devem seguir uma ordem coerente e progressiva com o intuito de aprofundar os assuntos abordados e apoiar a condução de todo processo.

Além disso, o entrevistador deve ficar atento não apenas às respostas verbalizadas, mas a todo os elementos do diálogo: as expressões não verbais, os gestos e as reações emocionais do entrevistado. Lüdke e André (1986) afirmam que um bom entrevistador precisa desenvolver qualidades e habilidades “tais como uma boa capacidade de comunicação verbal, aliada a uma boa dose de paciência para ouvir atentamente”. No entanto, os mesmos autores confessam que “não há receitas infalíveis a serem seguidas, mas sim cuidados a serem observados e que, aliados à inventiva honesta e atenta do condutor, levarão a uma boa entrevista” (Lüdke & André, 1986, p. 36).

Essa entrevista foi realizada logo após a conclusão do Curso de Segunda Licenciatura. Para tanto, marcamos um horário previamente agendado com a coordenação do curso em uma sala – o gabinete da Direção Geral do *campus* – reservada exclusivamente com o intuito da entrevista.

A entrevista foi gravada em registro de áudio com duração de cerca de cinquenta minutos. Foi posteriormente transcrita, tendo sido o protocolo devolvido para que a coordenação do curso verificasse as informações ali contidas, confirmando-as ou alterando-as caso julgasse necessário.

Foi assim, portanto, nas trilhas de um guião, que interrogamos a entrevistada sobre suas posições frente ao tema, na tentativa sempre de evocar e estimular descrições e pontos de vista que fossem além de respostas superficiais. Lüdke e Andre (1986, p. 34) explicam que

A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Uma entrevista bem feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais. Pode permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta de alcance mais superficial, como o questionário.

Além desse aprofundamento citado pelos autores, temos a consciência também de que perguntar nunca é um ato imparcial e de que nenhuma das perguntas é neutra, mas reflexo das escolhas prévias do investigador, sempre orientadas aos interesses da pesquisa. Assim, corroboramos com o pensamento de Ferreira (2014, p. 178) ao afirmar que “perguntar, portanto, não se trata de um mero ato de pedido de informações, mas o estabelecimento de uma ponte intersubjetiva através da qual seja possível a circulação de interesses pontos de vista à partida diferenciados”.

#### 2.5.4 Algumas clarificações

Acrescida aos instrumentos já mencionados, tínhamos planejado, em nosso desenho do contexto metodológico investigativo, a proposição de reuniões grupais com docentes e docentes-estudantes para coletar propostas de melhorias para o curso. As reuniões, como já relatamos anteriormente, aconteceram com os docentes quase em sua totalidade na periodicidade planejada (quinzenalmente).

No entanto, em função de algumas situações pedagógico-administrativas, como, por exemplo, a mudança de alguns professores<sup>12</sup>, além da carga horária a ser cumprida por esses profissionais nos demais cursos em que atuam (o que poderia acarretar a ausência dos docentes formadores que estivessem, naquele momento, em sala), as reuniões não atingiram o objetivo que estabelecêramos inicialmente, a saber, o de formar um grupo focal; funcionou apenas como reuniões pedagógico-institucionais, muitas das quais com um cunho evidentemente administrativo. Como resultado, não foi possível montarmos um dossiê ou caderno de notas com dados e informações suficientes para uma análise mais aprofundada.

Em relação aos encontros pensados para os docentes-estudantes, a exequibilidade mostrou-se ainda menor, especialmente em função de todos terem uma carga horária laboral elevada, muitos com jornada de trabalho dupla, e nenhum deles ser liberado pela(s) escola(s) onde lecionam para a formação. Assim, não foi viável organizarmos esses encontros em um turno extracurricular, tal como não era adequada a utilização das aulas de alguma(s) disciplina(s), sobretudo das que já contavam com uma carga horária pequena.

No concernente aos relatórios de estágio, outro impeditivo pôs-se diante do plano traçado. No caso dos cursos de formação de professores (categoria em que se inserem os cursos de segunda licenciatura), o estágio curricular supervisionado é feito através do estágio docente de natureza obrigatória. No PPC do Curso de Segunda Licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática, o estágio é descrito como “um conjunto de atividades de formação, realizadas sob a supervisão de docentes da instituição formadora, e acompanhado por profissionais, em que o docente-estudante experimenta situações de efetivo exercício profissional” (IFRN, 2012a, p. 23).

---

<sup>12</sup> A mudança de docentes quase sempre era ocasionada pela política de remanejamento, já referida nesta tese, por meio da qual alguns professores conseguiam às vezes ser transferidos para um *campus* mais próximo da cidade em que reside sua família.



Nesse sentido, essa experiência almeja articular em atividades formativas os conhecimentos adquiridos durante o curso, sejam elas de natureza teórica ou prática. Esse estágio está definido com uma carga horária de 200h, a serem realizadas a partir do segundo semestre, sendo desenvolvidas, preferencialmente, na própria escola de atuação profissional do docente-estudante e com as turmas que estiverem sob sua responsabilidade na área ou disciplina compreendida no escopo da segunda licenciatura.

Ao final do estágio, o PPC prevê a entrega, pelo formando, de um relatório final ao docente orientador do estágio. Porquanto a escrita desse documento constitui condição *sine qua non* para a conclusão do curso, entendemos que deveríamos elegê-lo como um dos instrumentos de análise de nossa pesquisa, pois traria bastantes subsídios para a análise de muitas das questões aventadas. Poderíamos encontrar nesse relatório indicativos sobre as contribuições do curso para a melhoria na formação dos docentes que estavam em fase de conclusão. Ademais, poderíamos estabelecer um comparativo com os portfólios construídos ao final do primeiro semestre.

A realidade, no entanto, foi outra. Ao serem entregues os relatórios finais, realizamos uma leitura inicial dos textos e percebemos que eles traziam, em sua grande maioria, apenas uma descrição das atividades com os respectivos conteúdos trabalhados em sala de aula. Como não apontavam para a reflexão sobre a prática docente, descartamos sua inclusão na pesquisa.

Além de todas as técnicas de recolha de dados elencadas anteriormente, utilizamos também a análise documental do PPC para complementar as informações obtidas e confrontar informações presentes nos documentos oficiais do IFRN.

### **2.5.5 Projeto Pedagógico do Curso – PPC**

As fontes documentais são de fundamental importância para o nosso trabalho, pois dão respaldo à parte legal que trata da implantação do PARFOR. Uma das fontes documentais de destaque para nossa reflexão acerca do andamento do Curso de Segunda Licenciatura ofertado pelo IFRN é o seu PPC, ao qual se juntam alguns outros documentos oficiais atinentes à trajetória educacional de formação de professores no Brasil. Segundo Quivy e Van Campenhoudt (2013, p. 204),

Os dados recolhidos nos documentos de forma textual são utilizados em diversos tipos de análise e, em particular, na análise histórica propriamente dita e na análise de conteúdo. Além disso, os métodos de entrevista e de observação são frequentemente acompanhados pela análise de documentos relativos aos grupos ou aos fenômenos estudados.

Dessa maneira, destacamos o PPC, dado que é a partir dele que balizamos algumas das nossas questões de investigação e estabelecemos – a partir do capítulo seis – um confronto a partir dos dados

colhidos. Outrossim, a leitura desses documentos permite-nos perceber a similaridade e/ou discrepância entre o que está proposto e a forma como se deu – segundo a ótica dos envolvidos no processo de execução (os docentes, docentes-estudantes e a coordenação do curso) – o seu desenvolvimento.

Sobre a análise de documentos, Stake (2012, p. 84) discorre que recolher os dados

[...] segue a mesma linha de pensamento que observar ou entrevistar. É preciso termos a mente organizada e, no entanto, aberto a pistas inesperadas. As perguntas de investigação devem ser cuidadosa e antecipadamente formuladas e deve ser estabelecido um sistema para manter as coisas na linha de trabalho definida.

Optamos também por usar a técnica da análise de conteúdo para realizar a análise do PPC. Para tal, elegemos categorias de análise a partir da estrutura do documento e das categorias que foram pensadas para a elaboração dos questionários aplicados aos formadores e formandos. Dessa forma, ao final, seria possível realizar o cruzamento entre o que nos dizem os participantes da pesquisa e o que prevê o PPC ora estudado.

Para essa análise, foram estabelecidas as seguintes categorias: objetivos, perfil profissional, estrutura curricular, procedimentos metodológicos, prática profissional, diretrizes curriculares e estratégias formativas, e critérios de avaliação da aprendizagem. Igualmente, definimos cores representativas para cada uma das categorias e, após leitura atenta, fomos identificando e pintando o que se reportava a cada uma das categorias mencionadas.

## **2.6 Análise dos dados**

Tal como já referido anteriormente, para o tratamento, análise e interpretação dos dados coletados, optamos pela análise de conteúdo (Bardin, 1977), mantendo sempre o cuidado para sermos fidedignos às falas e dados apresentados pelos partícipes. Como se tratava de uma quantidade razoavelmente pequena de questionários e textos, não utilizamos nenhum software ou ferramenta digital, tendo sido todos os dados apresentados quer em forma de gráfico, quer por meio de quadros ou tabelas organizadas manualmente.

Ao optarmos por realizar a análise de conteúdo, tencionamos compreender, de forma mais eficiente, a fala dos inquiridos, assim como criar a possibilidade de estabelecer uma inter-relação com os diferentes dados recolhidos. A análise de conteúdo, segundo Esteves (2006, p. 107), “é a expressão genérica utilizada para designar um conjunto de técnicas possíveis para tratamento de informações previamente recolhidas”. Já Bardin (1977, p. 44) aponta que podemos definir, de modo geral, a análise do conteúdo como sendo

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (vários inferidas) destas mensagens.

Partindo dessa compreensão, organizamos o processo de categorização por meio das categorias que foram pré-estabelecidas, mas também de outras que foram emergindo da leitura dos dados. Assim, apresentamos o tratamento dos dados a partir do *corpus* coletado composto pelos portfólios, pelas questões abertas contidas nos questionários aplicados aos docentes e aos docentes-estudantes, bem como pela entrevista realizada com a coordenação, conforme podemos observar no quadro 6.

**Quadro 6:** Categorias de análise da formação na Segunda Licenciatura

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Corpus de Análise</b>
Organização e desenvolvimento curricular	Aspectos curriculares	PPC do Curso
	Aspectos pedagógicos	
	Aspectos administrativos	
Práticas pedagógicas	Motivações	Docentes-estudantes (Portfólio)
	Necessidades Formativas	
	Expectativas	
	Aspectos curriculares	Docentes/ Docentes-estudantes/ Coordenação (Questionários/entrevista)
	Aspectos Pedagógicos	
	Aspectos Administrativos	
	Aspectos Pedagógicos	
Aspectos Administrativos		
Contexto investigativo	Contribuições	Resultados
	Desafios	
	Perspectivas	

Fonte: elaboração própria

As categorias acima descritas nortearam todo o processo investigativo, pois através de sua definição e escolha foi possível classificar e agregar o pensamento de forma que evidenciasse a realidade de maneira mais concisa, em total afinidade com os preceitos da análise de conteúdo, que considera as categorias como um agrupamento de elementos com características comuns. Nessa escolha de categorização, o critério preponderante foi o semântico, ou seja, temas comuns.

Fechamos, assim, a pauta sobre a metodologia. Neste capítulo procuramos descrever e evidenciar como aconteceram as escolhas e os processos metodológicos que assumimos durante o processo desta investigação: natureza da pesquisa, contexto da pesquisa, instrumentos, participantes, procedimentos de recolha e de análise dos dados. No capítulo cinco, trataremos da apresentação e análise dos dados obtidos, de acordo com as categorias estabelecidas e à luz das perspectivas teóricas aqui adotadas.

---

**Capítulo III – Segunda licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática: implementação do curso no IFRN através do PARFOR**

---

*A ninguém ocorreria afirmar que o conhecimento da língua portuguesa, ou mesmo da estrangeira, não seja educação para o trabalho. O mesmo pode ser dito em relação à química, à biologia ou à matemática, particularmente no mundo contemporâneo, onde qualquer forma de ação, seja ela produtiva ou não, exige o domínio de múltiplos conhecimentos, e articulados entre si.*

(Kuenzer, 2007, p. 39)

Os cursos de primeira e segunda licenciaturas através do PARFOR foram a base para a construção da política que mais impactou a formação inicial e continuada de professores nos últimos anos no Brasil. De acordo com o MEC,

De maio de 2009, quando foi criado, a dezembro de 2012, o PARFOR colocou em salas de aula 54,8 mil professores em turmas especiais, segundo balanço publicado pela Capes. No período, foram implantadas 1.920 turmas em 397 municípios. Professores das regiões Norte e Nordeste foram os que mais procuraram formação. Até 2012, o Parfor atendeu 28.073 educadores da região Norte e 20.781 do Nordeste. Na sequência, aparecem as regiões Sul (3.422 professores), Sudeste (1.847) e Centro-Oeste (753). (Brasil, 2018)

Assim, para refletir com maior propriedade e precisão acerca da oferta em estudo, faz-se necessária uma compreensão pormenorizada acerca desse programa, considerando sua implementação e o contexto mais amplo das políticas públicas para a formação docente no Brasil, tanto no âmbito da formação inicial quanto da formação continuada, compreendendo esse plano nacional dentro do processo histórico e político no qual foi proposto. É, portanto, na perspectiva dessa ação nacional de formação docente que analisamos, neste capítulo, as contribuições da Segunda Licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática do IFRN para o desenvolvimento profissional de seus formandos.

Sendo o PARFOR um programa que tem como pedra angular a formação inicial e continuada de docentes-estudantes, as instituições que se propõem a ofertar cursos através dele precisam considerar que esses formandos já trazem consigo uma gama de experiências a serem sistematizadas e integradas aos novos conhecimentos adquiridos. Só assim, promovendo-se uma coesa e coerente integração entre saberes prévios e os novos, é possível contribuir verdadeiramente para um aprimoramento e, conseqüentemente, para uma mudança na prática efetiva desses docentes nos ambientes escolares em que atuam. Essa mudança deve ser provocada, por sua vez, através de uma prática reflexiva que aponte para a necessidade de agir de modo eficaz em diferentes situações e de enfrentar as possíveis mudanças que o exercício educacional exige com o passar do tempo.

É por essa óptica de transformação que a formação de professores no Brasil tem ocupado lugar de destaque nas duas últimas décadas no contexto das reformas educacionais brasileiras. Segundo Castro e Lauande (2009, p. 145),

[...] a educação vem ocupando lugar nuclear nas decisões macropolíticas do Estado, em termo de formação de recursos humanos exigidos pelo padrão de reestruturação produtiva. Nesse cenário, a formação de professores em nível superior ganha ênfase, por sua dimensão estratégica para elevar a qualidade da educação básica com vistas à melhoria do desempenho do sistema educacional do país.

Todo esse debate teórico e de políticas educacionais tem sido impulsionado desde a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei 9.394/96, quando a educação básica tomou lugar central nos debates sobre as reformas educativas necessárias. Essas reformas apontam, dentre outros aspectos, para a imperiosa discussão sobre a formação de professores, indicando, no artigo 62. da referida lei, a obrigatoriedade de os docentes que atuam na educação básica terem formação em educação, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, ofertado por universidades e institutos superiores de educação. O mesmo artigo abre ainda a possibilidade de formação mínima, isto é, sem o ensino superior, para os profissionais que tivessem cursado a modalidade normal em nível médio desde que exercessem seu professorado apenas na educação infantil e nos quatro primeiros anos do ensino fundamental.

Mesmo com todos os debates movidos pelas sucessivas reformas ocorridas na educação brasileira nas últimas décadas, ainda urge aprofundarmos as discussões, interrogando-nos, conforme aponta Alonso (2005, p. 2):

[...] qual o papel da escola na sociedade atual? Como entender a função docente? Qual o tipo de formação mais adequada para dar resposta aos desafios atuais? Qual o papel das instituições de formação e quais as mudanças requeridas para dar resposta a formação ao longo da vida?

Essas são indagações que emergem do nosso fazer profissional e nos impulsionam à pesquisa, pois o fato de a educação básica ter assumido o centro das discussões não lhe garante a qualidade socialmente referenciada que ela requer, nem aos professores o exercício eficiente e inovador exigido por sua atuação profissional, pois, para além da formação, há outros aspectos da profissionalização docente que precisam estar na agenda das entidades que representam os professores e dos governos, a exemplo do respeito à carreira e da valorização profissional.

Assim, consideramos que, em uma sociedade permeada por antagonismos vários (tais como desconstrução e reconstrução de valores e contravalores cotidianamente modificados em função da diversidade cultural que se apresenta, bem como dos avanços tecnológicos que possibilitam o acesso

rápido aos sistemas de comunicação e, conseqüentemente, a circulação de saberes), a escola amplia o seu papel no processo formador, e o professor, como agente dessa formação, não pode prosseguir com base apenas nos conhecimentos previamente estabelecidos (pela escola ou pela ementa da disciplina, por exemplo), mas deve ser o próprio pesquisador – o que implica, por um lado, ser um contínuo pensador e (auto)provocador, na medida em que está em ativo dialogismo com diversas teorias que questionam e ponderam sobre as mais multifárias facetas da Educação, seu campo de atuação, e, por outro lado, ser um constante agente, e potencial renovador, crítico de seu magistério – de seu exercício professoral.

Entendemos, assim, ser premente que as agências de segunda licenciatura incentivem e auxiliem seus docentes-estudantes a compreender seu caminhar formativo como a base de sua profissionalização e como um espaço propício para se pensar em ações e reações que respondam às novas exigências requeridas por esta sociedade que exige cada vez mais do professor o movimento da aprendizagem permanente, mas, simultaneamente, desqualifica seu trabalho, contribuindo, dessa maneira, para sua precarização.

Na perspectiva de uma política voltada para o desenvolvimento profissional docente, o PARFOR surge, em 2009, como mais uma iniciativa de contribuir para uma formação de professores específica para quem leciona disciplinas que não foram objetos de sua formação inicial (tais quais os sujeitos participantes deste estudo), situação-problema considerada como um dos fatores que contribui para os baixos índices de desenvolvimento da educação básica. Por isso, tanto os cursos de segunda licenciatura quanto os de primeira e os de formação pedagógica (as três modalidades previstas pelo programa) ganham relevância social e educativa e merecem ser considerados como objeto de investigação no que tange a suas finalidades, seu alcance e efetividade como política pública no âmbito da formação de professores.

### **3.1 Políticas de formação de professores no Brasil: marcos legais**

Os objetivos traçados para este estudo visam a fundamentar o argumento de que qualquer programa de formação de professores deve ter suas origens nas necessidades formativas tanto dos sujeitos formandos quanto das instituições onde eles desenvolvem ou desenvolverão suas atividades. Por vezes, essas necessidades não se revelam em razão do desconhecimento que os próprios professores possuem a respeito das novas exigências do trabalho docente impostas pela sociedade hodierna.

Estudos que versam sobre a formação de professores têm sido recorrentes por todo o mundo. No Brasil, por exemplo, discorrer sobre o tema tem sido uma constante entre pesquisadores como



Brzezinski (2002, 2014a, 2014b), Pimenta (2007), Pimenta e Anastasiou (2002), Nuñez, Ramalho e Gauthier, (2003), Nuñez e Ramalho (2014), entre outros. É precisamente pela importância desse profissional para o desenvolvimento socioeducacional do país que políticas educacionais e de formação docente têm sido pensadas ao longo da história, visando à melhoria na qualidade da atuação docente.

Essa atuação pensada historicamente, sem embargo, esteve por vários séculos à disposição apenas de pequenos grupos no Brasil. Somente em torno da segunda metade do século XX, com os movimentos sociais e a expansão industrial e do capital, inicia-se mais notadamente o processo de expansão da educação básica no país, possibilitando sua acessibilidade às classes mais populares. A esse respeito, Bittar e Bittar (2012, p. 34) relatam que

Nas décadas compreendidas entre 1930 e 1960, o Brasil passou por mudanças estruturais que incidiram diretamente sobre a construção de um sistema nacional de educação pública. No plano estrutural, o país passava por uma transição caracterizada pela aceleração do modo capitalista de produção, o que ocasionou transformações superestruturais, notadamente no aparelho escolar.

A democratização acarretou um crescimento vertiginoso na demanda de docentes. Diante da nova premência, as vagas acabaram sendo ocupadas por profissionais de origens diversas, tais como leigos contratados para exercer o professorado, professores formados pela modalidade normal em nível médio (há nesse período uma expansão desse tipo de oferta), por cursos rápidos de suplemento formativo de docentes ou com autorizações especiais para o exercício do magistério, dentre outras situações.

Isso posto, podemos perceber como a história da formação de professores está intrinsecamente ligada à expansão do ensino básico no país, tanto nas redes públicas quanto na privadas e, conseqüentemente, à improvisação para atender a tal demanda. Ainda hoje, e de acordo com Gatti e Barreto (2009, p.12),

Vários fatores interagem na composição dos desafios à formação de professores, cuja análise revela a complexidade da questão. De um lado, temos a expansão da oferta de educação básica e os esforços de inclusão social, com a cobertura de segmentos sociais até recentemente pouco representados no atendimento escolar oferecido nas diversas regiões do país, provocando a demanda por um maior contingente de professores, em todos os níveis do processo de escolarização. De outro, as urgências colocadas pelas transformações sociais que atingem os diversos âmbitos da atividade humana e penetram os muros da escola, pressionando por concepções e práticas educativas que possam contribuir significativamente para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e moderna. No quadro de fundo, um país com grandes heterogeneidades regionais e locais, e, hoje, com uma legislação que estabelece a formação em nível superior como condição de exercício do magistério, num cenário em que a qualidade do ensino superior também está posta em questão.

Assim, inserida em um contexto social em cujas transformações – sejam elas políticas, econômicas, científicas, culturais etc. – se avolumam os níveis de complexidade, a educação assume papel de relevância, tornando-se emergente e imperativa a discussão acerca da adequada formação dos professores. É válido ressaltar, no entanto, que, embora seja um ator fundamental no processo educativo, não se pode atribuir apenas ao professor a responsabilidade pelo sucesso dessa dimensão que, sendo secundária e seletiva até as primeiras décadas do século XX, galga uma condição de centralidade nas políticas nacionais.

Para fins deste estudo, evidenciaremos políticas de formação docente e legislações nacionais que permearam esta formação a partir dos anos 2000, por concebermos a relevância desse evento para a elevação do nível de escolaridade dos professores da educação básica brasileira, bem como sua relevância para a formação continuada desse grupo de profissionais. Consideramos, por conseguinte, que um outro impacto dessas políticas para a educação deveria ser a elevação da qualidade da educação ofertada no âmbito das escolas públicas em todo o território nacional. Dados apontam que, em 2005, ainda existiam 14,9 milhões de brasileiros acima de 15 anos analfabetos, correspondendo a 11% da população adulta (IBGE, 2005).

É inegável que não podemos separar o fenômeno educativo do histórico, do econômico e do social. Assim, em uma conjuntura na qual se discutem perspectivas para a melhoria na educação brasileira, a publicação do Decreto n.º 6755, de 29 de janeiro de 2009, surge com o objetivo de nortear a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério na rede pública em toda a educação básica.

Por conseguinte, é nesse íterim que, com base nesses parâmetros, o referido decreto, ao referir-se à formação continuada, define objetivos descritos em seu artigo 3º, a saber:

II - apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério pelas instituições públicas de educação superior;

III - promover a equalização nacional das oportunidades de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério em instituições públicas de educação superior;

IV - Identificar e suprir a necessidade das redes e sistemas públicos de ensino por formação inicial e continuada de profissionais do magistério;

V - promover a valorização do docente, mediante ações de formação inicial e continuada que estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira. (Brasil, 2009)

Nessa perspectiva, faz-se necessário identificar a necessidade de formação a partir de levantamentos regionais e níveis de ensino (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio), pois

as discrepâncias entre as necessidades formativas desses professores são bem acentuadas. Só a partir de então, pode-se traçar um diagnóstico e, de acordo com as políticas formativas, um planejamento de oferta de cursos que atendam às reais necessidades regionais de formação. Para fins de exemplificação, apresentamos os dados coletados através do Censo Escolar da Educação Básica, no ano de 2006 (Quadro 7), muito embora esses dados sejam exíguos para estabelecer as demandas, pois são necessárias informações mais detalhadas e precisas.

**Quadro 7:** Funções docentes segundo regiões e os níveis de ensino e de formação docente

Níveis de ensino		Brasil	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro- oeste
Infantil	Total	403.919	27.520	124.123	167.696	61.894	22.686
	Sem nível superior	230.518	21.083	95.581	77.488	27.130	9.236
	Leigos	11.261	847	5.226	2.486	2.185	517
1ª a 4ª	Total	840.185	79.076	267.752	315.214	118.300	59.843
	Sem nível superior	355.393	51.431	173.476	81.470	33.274	15.742
	Leigos	8.538	1.701	4.666	906	637	628
5ª a 8ª	Total	865.655	63.582	239.657	360.797	137.946	63.673
	Sem nível superior	125.991	16.551	73.255	17.798	10.693	7.694
	Leigos	518	120	289	31	43	35
Médio	Total	519.935	32.145	124.561	243.317	82.572	37.340
	Sem nível superior	23.726	1.124	13.598	5.516	1.973	1.515
	Leigos	22	8	7	0	6	1

Fonte: Brasil (2006)

Considerando o que expõe o quadro 7, acima apresentado, podemos perceber que ainda havia um quantitativo significativo de professores sem nível superior atuando em todos os níveis de ensino da educação básica, não obstante a Lei de Diretrizes e Bases, de 1996 – LDB/96, que já determinava a exigência de nível superior para formação dos docentes, conforme se lê nos artigos 62 e 63:

Art. 62 – A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.<sup>13</sup> (Artigo revogado e dada nova redação, conforme consta abaixo)

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. (Brasil, 1996)

Por ocasião da publicação das Diretrizes e Base, ficava também estabelecida, em suas disposições transitórias, no artigo 87, a Década da Educação, a ser iniciada um ano após a publicação da referida lei. Acrescenta, ainda, que “[...] § 4º Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço. (Revogado pela lei nº 12.796, de 2013)” (Brasil, 2013).

Como forma de consolidar a proposta de estrutura formativa indicada pela LDB/96, o Conselho Nacional de Educação - CNE publicou a Resolução Nº 1, em 30 de setembro de 1999, estabelecendo que os Institutos de Educação, possuindo caráter profissional, visavam à formação inicial, continuada e complementar para o magistério da educação básica. Para tal, enumera, em seu artigo 1º, quais cursos e programas poderiam ser ofertados:

I - curso normal superior, para licenciatura de profissionais em educação infantil e de professores para os anos iniciais do ensino fundamental;

II - cursos de licenciatura destinados à formação de docentes dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio;

III - programas de formação continuada, destinados à atualização de profissionais da educação básica nos diversos níveis;

IV - programas especiais de formação pedagógica, destinados a portadores de diploma de nível superior que desejem ensinar nos anos finais do ensino fundamental ou no ensino médio, em áreas de conhecimento ou disciplinas de sua especialidade, nos termos da Resolução CNE nº 2/97;

---

<sup>13</sup> Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (Brasil, 2017b).

V - formação pós-graduada, de caráter profissional, voltada para a atuação na educação básica. (Brasil, 1999)

A Resolução CNE/CP nº 1/2002 (Brasil, 2002b) orienta, também, que os cursos e programas de formação inicial e continuada devem manter a articulação entre as áreas do conhecimento, entre a teoria e a prática e devem valorizar as experiências anteriores, quer tenham sido elas adquiridas em espaços formais quer na prática profissional. Ressalte-se que o mesmo documento considera necessária a participação coletiva dos docentes em articulação com a direção ou coordenação para a elaboração, execução e avaliação dos projetos pedagógicos. Refletindo acerca do desenvolvimento profissional docente, Day (2004, p. 184) define três propostas que, para o autor, estão no cerne desse aprimoramento, a saber:

1. Para conseguir melhorar as escolas, é necessário estar preparado para investir no desenvolvimento profissional.
2. Para melhorar os professores, o seu desenvolvimento profissional deve ser definido dentro dos contextos das suas necessidades pessoais e institucionais e estas nem sempre coincidirão.
3. Os corações dos professores (as suas paixões, os seus entusiasmos, as suas identidades pessoais, o seu comprometimento, as suas emoções) são tão importantes quanto as suas cabeças e as suas mãos.

Outra preocupação manifestada na Resolução do CNE/CP nº 1/2002 (Brasil, 2002b) respeita à qualidade do corpo docente para os referidos institutos superiores de educação, descrevendo as exigências necessárias, conforme consta em seu artigo 4º, §1º e seus incisos:

Art. 4º. Os institutos superiores de educação contarão com corpo docente próprio apto a ministrar, integradamente, o conjunto dos conteúdos curriculares e a supervisionar as atividades dos cursos e programas que ofereçam.

§ 1º O corpo docente dos institutos superiores de educação, obedecendo ao disposto no Art. 66 da LDB, terá titulação pós-graduada, preferencialmente em área relacionada aos conteúdos curriculares da educação básica, e incluirá, pelo menos:

I - 10% (dez por cento) com titulação de mestre ou doutor;

II - 1/3 (um terço) em regime de tempo integral;

III - metade com comprovada experiência na educação básica. (Brasil, 1999)

No ano de 2002, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena, compostas de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização curricular e institucional de cada estabelecimento de ensino. De modo geral, as ideias convergem para o desenvolvimento de competências pessoais, sociais e profissionais dos professores.

Para os professores que atuarão nos diferentes níveis da educação básica, bem como em suas modalidades (educação de jovens e adultos, educação profissional, educação do campo, educação indígena), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores requerem que eles dominem os princípios norteadores desses níveis e modalidades para o efetivo exercício profissional, considerando o que a escola e a sociedade esperam desses docentes, ou seja, uma competência profissional adquirida na formação universitária.

Consideramos importante ressaltar que, embora o artigo 6º da Resolução CNE/CP Nº 1/2009 enumere uma série de competências que deverão nortear a construção dos PPCs, há a consciência da complexidade que perpassa pela formação do professor, realçado em seu parágrafo 1º:

§ 1.º O conjunto das competências enumeradas neste artigo não esgota tudo que uma escola de formação possa oferecer aos seus alunos, mas pontua demandas importantes oriundas da análise da atuação profissional e assenta-se na legislação vigente e nas diretrizes curriculares nacionais para a educação básica. (Brasil, 2002b)

Ademais, no mesmo artigo 6º da Resolução CNE nº 1/2002, descreve-se a necessidade de conhecimentos plurais para a construção das competências:

§ 3º A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando:

I - cultura geral e profissional;

II - conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas;

III - conhecimento sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação;

IV - conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino;

V - conhecimento pedagógico;

VI - conhecimento advindo da experiência. (Brasil, 2002b)

A Resolução CNE nº 2/2002 (Brasil, 2002c) que versa sobre as orientações contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, salientamos o que a referida resolução enfatiza, em seu artigo 12, § 2º, acerca da prática profissional: “A Prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor” (Brasil, 2002c). Desse modo, orientando para uma perspectiva interdisciplinar, essa prática vê-se assim definida:

Art. 13. Em tempo e espaço curricular específico, a coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar.

§ 1º A prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema.

§ 2º A presença da prática profissional na formação do professor, que não prescinde da observação e ação direta, poderá ser enriquecida com tecnologias da informação, incluídos o computador e o vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudo de casos.

§ 3º O estágio curricular supervisionado, definido por lei, a ser realizado em escola de educação básica, e respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, deve ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio. (Brasil, 2002)

Por fim, o que se apresenta é a perspectiva da flexibilidade, de tal forma que caiba às Instituições formadoras a elaboração de projetos inovadores. Essa flexibilidade contemplará as dimensões teóricas e práticas dos conhecimentos ensinados, bem como dos diferentes âmbitos do conhecimento e da autonomia intelectual e profissional.

Essa resolução passou a ser o condutor básico para a elaboração dos PPCs direcionados à formação de professores, devendo os projetos já em curso se adequarem às suas diretrizes. A partir desse princípio orientador – e atendendo às necessidades de formação regionais –, o PPC do Curso em Ciências da Natureza e Matemática do IFRN foi construído com vistas à sua implementação no ano de 2012.

Contextualizando a formação inicial e continuada de professores, faz-se importante lembrar que ela se apresenta como uma previsão legal tanto na LDB quanto no Plano Nacional de Educação – PNE 2001-2011 (Brasil, 2001), sendo que este, até o ano de 2009, era uma disposição transitória que regulamentava a LDB. Apenas com a aprovação da Emenda Constitucional n.º 59/2009, o PNE passa a ser uma exigência constitucional com periodicidade decenal. Baseado nesse preceito, em 2014 foi aprovado um novo PNE para o decênio 2014-2024 (Brasil, 2014b) composto por vinte metas a serem atingidas durante os dez anos seguintes na educação brasileira. Dentre elas, focalizamos, neste momento, as metas 15, 16, 17 e 18, relacionadas aos professores. Relativamente à formação docente, o plano indica ações nas metas 15 e 16:

#### **Meta 15**

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, no prazo de um ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do art. 61 da Lei nº 9.394/1996, assegurando-lhes a devida formação inicial, nos termos da legislação, e formação continuada em nível superior de graduação e pós-graduação, gratuita e na respectiva área de atuação. (Brasil, 2014a, p. 48)

A formação acadêmica é entendida como condição necessária para o desenvolvimento adequado das atividades docentes e curriculares. Portanto, tal formação configura-se como um direito do professor. Apesar de ser um direito garantido e uma exigência desde a LDB de 1996, o acesso à formação superior para todos os docentes ainda não é uma realidade no Brasil, sendo uma meta a ser alcançada, conforme se vê a seguir:

#### **Meta 16**

Formar, até o último ano de vigência deste PNE, 50% dos professores que atuam na Educação Básica em curso de pós-graduação stricto ou lato sensu em sua área de atuação, e garantir que os profissionais da Educação Básica tenham acesso à formação continuada, considerando as necessidades e contextos dos vários sistemas de ensino. (Brasil, 2014a, p. 51)

Sabemos que a elevação da escolaridade depende, em grande proporção, dos investimentos do poder público e da devida valorização que é atribuída à formação inicial e continuada dos profissionais da educação. Essa é uma discussão reiterada no desdobramento da meta 16:

A formação continuada, no âmbito do ensino superior, além de se constituir em um direito dos professores da educação básica, apresenta-se como uma exigência para o exercício profissional, como reitera a Nota Técnica ao PNE emitida pelo Ministério da Educação: “para que se tenha uma educação de qualidade e se atenda plenamente o direito à educação de cada estudante é importante que o profissional responsável pela promoção da aprendizagem tenha formação adequada. (Brasil, 2014a, p. 51)

Os dados mostram que ainda há um longo caminho a ser transcorrido para que todos os docentes da educação básica brasileira possuam uma formação compatível com a sua área de atuação. Esse número é ainda mais distante de ser alcançado quando se considera a pós-graduação. Segundo dados do Censo Escolar de 2013, de um total de dois milhões de professores, 69,8% possuíam formação superior, ao passo que somente 30,2% haviam cursado uma pós-graduação.

Percorrer vias que nos conduzam à legislação educacional brasileira sobre a formação de professores é viajar por caminhos com idas, vindas, hibridez, complementos e ações paralelas de poderes públicos. Isso tudo é um processo complexo. Será que toda essa legislação que cria “um mundo oficial” – como nos falava Anísio Teixeira (1968) – é realmente condizente com toda a realidade educacional? Será que todas as mudanças realmente têm sido convertidas em benefício para o avanço educacional? Essas são apenas algumas inquietações que tentamos responder neste momento.



Então, qual o significado de voltarmos o olhar para a legislação apresentada? Os dados mostrados norteiam a educação brasileira e são diretrizes para a construção dos PPCs destinados à formação de professores, como é o caso do de Ciências da Natureza e Matemática.

Até que ponto as diretrizes postas e adotadas são realmente concretizadas no currículo? Entre o documento e a prática, o que realmente acontece? Cabe-nos refletir sobre essa questão, o que será feito, sobretudo, no capítulo de análise deste trabalho.

### **3.2 Apresentação do programa PARFOR: surgimento, fundamentação, objetivos e organização**

As analisarmos os desafios no campo da educação brasileira atinentes ao alcance de uma educação com padrões mínimos de qualidade e equidade, constatamos que o país ainda está distante de alcançar as metas definidas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. Exemplo disso são os resultados obtidos em 2015, quando o ensino médio obteve 3,7 numa escala que vai de 0 a 10. A média esperada para essa etapa do ensino era de 4,3. Esse índice abaixo do esperado mantém-se estagnado desde o ano de 2011 (Brasil, 2015a).

Apenas os anos iniciais do ensino fundamental conseguiram bater a meta (4,9) com o resultado de 5,5. Os anos finais, do 6º ao 9º ano, registraram 4,5, abaixo da meta de 4,7. A evolução em qualidade nessa etapa ficou abaixo do esperado.

Podemos avaliar que, apesar dos aparentes esforços dos sucessivos governos na busca por uma política de formação e qualificação de professores, não se têm logrado os resultados almejados nas avaliações aplicadas pelo MEC periodicamente.

Retomando com as iniciativas governamentais como forma de atingir a meta da Década da Educação, prevista na LDBEN 9394/96, o Brasil instituiu, por meio do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES para o fomento de programas de formação inicial e continuada. Dessa forma, esse decreto dispõe, conforme consta no artigo 1º, parágrafo único:

Que 'fica instituída a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica'. (Brasil, 2009c)

Essa Política foi impulsionada pelo Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, apresentado pelo MEC em abril de 2007, que colocou à disposição dos estados, do Distrito Federal e dos municípios

instrumentos com o objetivo de proceder à avaliação e à implementação de políticas de melhoria da qualidade da educação, sobretudo da educação básica pública. A partir do Plano em 2007, todas as transferências voluntárias e assistência técnica do MEC aos municípios, estados e Distrito Federal estão vinculadas à adesão ao Plano de Metas “Compromisso Todos pela Educação” e à elaboração do Plano de Ações Articuladas – PAR, instrumentos fundamentais para a melhoria do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

Por conseguinte, como forma de consolidar o estabelecimento da política instituída pelo governo, foi publicada a Portaria Normativa N<sup>o</sup> 9, de 30 de junho de 2009. O referido documento dispõe:

Art. 1<sup>o</sup> Fica instituído o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica, uma ação conjunta do MEC, por intermédio da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, em colaboração com as Secretarias de Educação dos Estados, Distrito Federal e Municípios e as Instituições Públicas de Educação Superior (IPES), nos termos do Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a finalidade de atender à demanda por formação inicial e continuada dos professores das redes públicas de educação básica. (Brasil, 2009d)

O PARFOR configura-se como uma ação emergencial organizada e financiada pela CAPES, considerando o que preconiza a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituída pelo Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009.

As ações do programa deveriam, por meio de intermediação da CAPES, ser definidas em acordos de cooperação técnica entre o MEC e as secretarias de educação dos estados. Nesse sentido, apresenta-se o Plano Nacional como um programa nacional implantado pela CAPES em regime de colaboração com as secretarias de educação dos estados, do Distrito Federal e dos municípios e com as instituições de ensino superior – IES do país.

Formar professores da rede pública que ainda não possuíssem formação superior exigida pela LDB/96 é o objetivo principal do PARFOR, bem como impulsionar o processo de melhoria da qualidade da educação básica. Para tanto, novas turmas deveriam ser criadas em caráter de excepcionalidade e/ou deveria haver destinação de vagas nas turmas de licenciatura já ofertadas. Em ambos os casos, a oferta deve ser feita por IES autorizadas pelo MEC.

Iniciado em 2009, os cursos e vagas ofertados através do programa destinam-se, exclusivamente, a docentes em exercício na rede pública da educação básica. Definido o seu público-alvo, de acordo com o Relatório de Gestão da CAPES, o PARFOR iniciou suas atividades com a implantação de 140 turmas, com matrícula de 4.273 alunos, ascendendo para 1.421 turmas já no ano de 2011, com um total de matrículas de 50.259 em todo o país. Desse total, os cursos foram ofertados

em 86 IES, localizadas em 21 capitais e mais de 300 municípios diferentes (Brasil, 2013, p. 7).

Mesmo diante dos números apresentados, o PARFOR depara-se com um grande desafio a ser vencido. Se, por um lado, é evidente a ampliação não apenas do número de vagas, mas do alcance geográfico, por outro, o programa não alcança muitos municípios de pequeno porte e de difícil acesso, que ficam sem a oferta do ensino superior. Embora a cobertura completa seja uma conquista de grande custo, tendo em vista a dimensão continental do Brasil, medidas são necessárias para que ao menos um tipo de modalidade de curso possa existir nas mais variadas zonas do país. As ofertas possíveis são as seguintes:

**I - Primeira Licenciatura** – para docentes em exercício na rede pública da Educação Básica que não tenham formação superior;

**II - Segunda Licenciatura** – para docentes em exercício na rede pública da Educação Básica, há pelo menos três anos, em área distinta da sua formação inicial (ex: professor com formação em Matemática ministrando aula de Química); e

**III - Formação Pedagógica** – para os Bacharéis em exercício na Educação Básica, porém sem a formação pedagógica que lhe garanta o efetivo exercício da docência na sua especificidade (ex: o engenheiro civil ministrando aulas de matemática). (Brasil, 2009b)

Nesse sentido, os cursos ofertados através do PARFOR têm a possibilidade de imprimir mudanças no cotidiano escolar, na formação de novas gerações e nas práticas pedagógicas dos professores quanto à aquisição dos saberes das disciplinas objetos de seu fazer profissional.

As ofertas desses cursos dão-se pelas IES de todo o país. Cada estado possui um comitê gestor, coordenado pelas secretarias de educação do estado que, a cada semestre, faz o levantamento da demanda de formação, por área, e da viabilidade de oferta de turmas.

O comitê gestor da Política Nacional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica foi instituído por meio da Portaria do MEC nº 1.087, de 10 de agosto de 2011. Este órgão, através de sua Secretaria Executiva, publica a Resolução nº 1, de 17 de agosto de 2011, e cria, em seu artigo 1º e § 1º, 2º e 3º, os comitês institucionais:

Art. 1o As Instituições de Educação Superior (IES), públicas e comunitárias sem fins lucrativos, e os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) que receberem apoio financeiro do Ministério da Educação (MEC), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), destinados a ações de formação inicial e continuada de profissionais do magistério da educação básica, deverão instituir no âmbito de sua Pró-reitoria de Ensino de Graduação ou equivalente, um Comitê Gestor Institucional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais do Magistério da Educação Básica.

§ 1o O Comitê Gestor Institucional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais do Magistério da Educação Básica é responsável no âmbito da Instituição por assegurar a indução, a articulação,

a coordenação e a organização de programas e ações de formação inicial e continuada de profissionais do magistério da educação básica, bem como pela gestão e execução de recursos recebidos por meio do apoio financeiro previsto no caput.

§ 2o Deverá ser assegurada no Comitê Gestor Institucional a participação de representantes das Licenciaturas, das Pró-reitorias de Ensino de Graduação, de Pós-graduação, de Extensão ou equivalente, e do Coordenador do PARFOR Presencial e da Universidade Aberta do Brasil (UAB), quando houver.

§ 3o Caberá ainda ao Comitê Gestor Institucional analisar os dados e informações gerenciais referentes à implantação e ao desenvolvimento dos programas e ações de formação inicial e continuada no âmbito da Instituição, bem como coordenar o monitoramento desses dados e o seu fornecimento ao MEC por meio de sistema informatizado. (Brasil, 2011)

A seleção dos professores-estudantes é feita através da inscrição em uma plataforma na internet, a Plataforma Freire<sup>14</sup>, e validada pela Secretaria de Educação, assegurando a participação apenas dos docentes que estejam atuando efetivamente na educação básica.

A partir da carga horária estabelecida nos projetos de curso, as instituições organizam um cronograma de atividades com dias e horários diferenciados, de forma que possam atender a especificidades do grupo selecionado.

Mesmo com a frequência aos cursos ofertados pelo PARFOR, os professores continuam com suas atividades funcionais, havendo, somente em alguns municípios e/ou estados, a negociação para redução de carga horária. Diante de tal situação, é recomendado que os cursos ofertados não desconsiderem as experiências de vida e trabalho desses docentes-estudantes. Esse pressuposto caminha no sentido de contribuir para o processo de inovação curricular e de formação docente, conforme propõe o PARFOR.

O fato de os docentes-estudantes continuarem com suas jornadas de trabalho completas somado ao caso de formandos com mais de um vínculo empregatício gera um óbice que precisa ser examinado neste estudo, pois, ao não poderem reduzir sua carga horária de trabalho, são impossibilitados de se dedicarem com maior afinco à formação. Em função disso, grande parte das

---

<sup>14</sup> “A Plataforma Paulo Freire é um sistema eletrônico criado em 2009 pelo Ministério da Educação com a finalidade de realizar a gestão e acompanhamento do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica. Em maio de 2012, o sistema passou a ser gerido pela CAPES e está sendo reestruturado para incluir um conjunto de funcionalidades que permitirão informatizar todo o processo de gestão, acompanhamento e revisão do planejamento da formação inicial dos professores da Educação Básica. Nesse sistema, a CAPES atualmente publica a relação dos cursos superiores ofertados pelas IES para os professores da rede pública de Educação Básica; os professores interessados em participar dos cursos fazem sua pré-inscrição; as secretarias municipais e estaduais de educação validam a pré-inscrição dos professores de sua rede; as universidades extraem a relação de professores pré-inscritos e, após o processo seletivo, registram os alunos matriculados. Com a reestruturação do sistema, além do registro das matrículas, as IES deverão informar a evasão; as secretarias municipais e estaduais de educação poderão informar anualmente a demanda por formação de sua rede; os fóruns terão acesso eletrônico tanto aos dados da demanda quanto das matrículas e evasão, o que permitirá a revisão anual do Planejamento Estratégico; os dados cadastrais dos professores serão filtrados diretamente da base de dados do EDUCACENSO, de modo a otimizar os processos de validação e matrícula. Com essas e outras funcionalidades que estão sendo inseridas no sistema, espera-se que ele opere no sentido de aperfeiçoar a gestão e acompanhamento do Programa” (Brasil, 2015a).

instituições organizou horários especiais para esse público, havendo, por exemplo, em alguns cursos do programa, aulas em períodos de férias, finais de semana e feriados.

Espera-se, portanto, que, não obstante esses impasses, o PARFOR contribua com a formação docente, sobretudo nas mais longínquas localizações do país, onde as IES ainda não estão presentes na sua forma convencional. Para além disso, aspiramos que os docentes-estudantes em formação – independentemente de seu local de origem, instituição ou curso – sejam levados a questionar, elaborar e reelaborar conceitos e saberes para que, de fato, possam transformar os seus conhecimentos em uma nova prática que, sendo reflexiva, realmente promova uma educação de qualidade. O PARFOR, assim, estaria atendendo não apenas às exigências legais, no que respeita ao cumprimento de metas estabelecidas para a formação docente no Brasil, mas também demonstraria seu potencial renovador.

Destacamos questões que apontam para as reformas educacionais que têm influenciado as políticas de formação de professores no Brasil nas três últimas décadas e nas quais consistem as diretrizes orientadoras da atual política de formação docente no Brasil. Nesse sentido, verificamos de que maneira as diretrizes do PARFOR desenvolvidas no IFRN atendem às necessidades de formação dos professores e quais as percepções dos docentes (formadores) e dos docentes-estudantes acerca da implementação desse programa.

Para fins de organização e levantamento das demandas de formação, a partir de um levantamento diagnóstico e das áreas de interesse para formação docente, o Governo do Estado do Rio Grande do Norte, através da SEEC/RN, estruturou, no ano de 2009, o Plano Estratégico de Formação Docente, cujos objetivos eram os seguintes:

- Articular o oferecimento da formação inicial e continuada aos professores da rede pública de educação que atuam na Educação Básica, e em colaboração com a União, os Municípios e as Instituições de Ensino Superior, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação da qualidade, constituídas em bases científicas e técnicas.
- Contribuir com a construção de propostas pedagógicas de cursos de graduação e pós-graduação que atendam as determinações do Decreto 6.755/2006, em consonância com os princípios constitucionais e as exigências contemporâneas.
- Acompanhar a realização dos cursos de formação docente ofertados pelas IES, buscando garantir os padrões de qualidade previstos pelo Programa Nacional de Formação Docente.
- Facilitar a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, aproximando as IES das escolas e as escolas, das Universidades e melhorando a qualidade dos cursos de licenciaturas.
- Apoiar tecnicamente o Fórum Permanente de Formação Docente na construção de um plano estratégico que atenda amplamente a realidade do RN.

- Fomentar ações de apoio ao professor cursistas de modo a garantir seu acesso, permanência e bem-estar.
- Incentivar, apoiar e orientar o professor no acesso a *Plataforma Freire* de modo a garantir a realização de sua inscrição.
- Subsidiar a definição das políticas públicas locais, em consonância com as Políticas Públicas Nacionais.
- Estimular a valorização de mérito e estímulo ao desenvolvimento profissional dentro do plano de carreira do magistério.
- Incentivar a criação do portfólio do desempenho dos docentes.
- Estimular a criação um comitê de avaliação dos docentes definindo as competências para efeito de progressão e promoção, como forma de valorizar os esforços dos professores em sua formação.
- Implantar a avaliação do desempenho do profissional de Educação. (Rio Grande do Norte, 2009, p. 6)

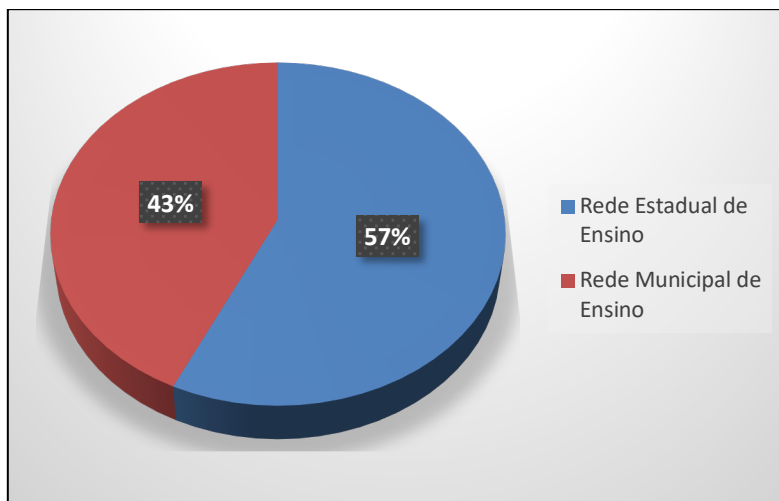
Para tanto, foram estabelecidas as seguintes metas:

1. Concretizar através de parcerias com as IES a oferta de 6.470 vagas em cursos de 1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup> licenciatura e pós-graduação, sendo 3.360 à distância e 3110 presencial.
2. Subsidiar, através de um documento diagnóstico da realidade local, a elaboração do plano estratégico pelo Fórum de Formação e a tomada de decisão das IES.
3. Realizar, pelo menos 3 (três) reuniões semestrais com as IES para implantação, implementação e avaliação dos cursos, e a construção de propostas curriculares.
4. Fazer, pelo menos 3 (três) visitas semestrais as DIREDs e locais dos cursos para acompanhamento e avaliação dos mesmos.
5. Manter um bureau virtual de apoio e assessoramento ao professor e seu acesso ao programa e a plataforma freire.
6. Realizar anualmente em Encontro de Formação Docente do RN.
7. Manter contato permanente com as escolas através das DIREDS para incentivar a interação Escolas – IES.
8. Manter interface com as ações do PAR relativas à Formação e valorização dos professores. (Rio Grande do Norte, 2009, p. 7)

Nesse sentido, para que o planejamento de oferta de vagas fosse realizado de forma a se aproximar o máximo possível da realidade, e considerando a distribuição de vagas nos cursos superiores e de formação continuada, foram articuladas as diferentes instâncias responsáveis e observada a organização educacional no estado do Rio Grande do Norte, a fim de planejar sua demanda por formação a partir da análise situacional.

Para compreendermos de maneira satisfatória essa organização, apresentamos alguns dos dados recolhidos pela SEEC/RN (Gráficos 3 a 8) de modo a interpretar a situação a partir dos dados diagnosticados.

**Gráfico 3:** Distribuição da educação básica no Rio Grande do Norte

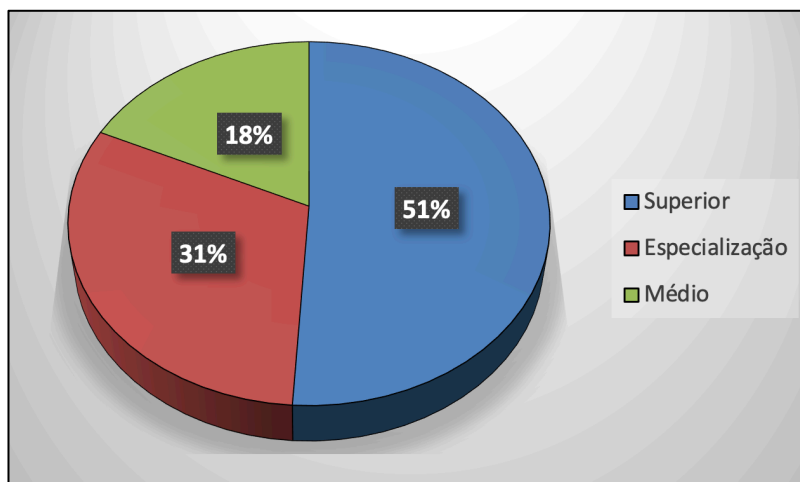


Fonte: Rio Grande do Norte (2009, p.11)

O gráfico 3 acima situa como estavam organizados institucionalmente os docentes no estado do Rio Grande do Norte nas escolas estaduais e municipais de ensino, segundo dados do Censo Escolar de 2008. Essa descrição é importante para que possamos compreender o vínculo do docente com seu espaço laboral.

O gráfico 4 a seguir representa, por sua vez, a situação em que se encontravam os professores das redes públicas do Rio Grande do Norte em relação à titulação.

**Gráfico 4:** Níveis de formação docente nas redes estadual e municipal (de forma conjunta) de ensino do Rio Grande do Norte



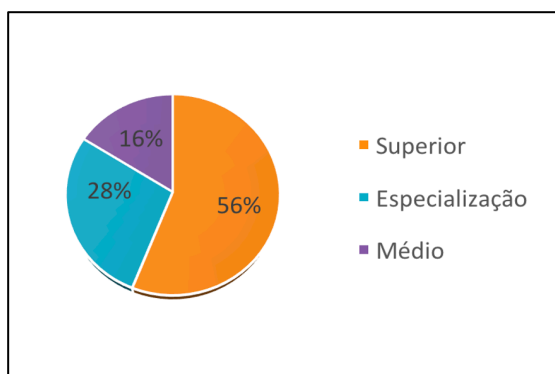
Fonte: Rio Grande do Norte (2009, p.13)

Se observarmos o cenário aduzido pelo gráfico acima, percebemos que, embora 51% (cinquenta e um por cento) dos docentes já possuíssem formação de ensino superior, ainda era bastante representativo o percentual de professores que haviam concluído apenas o ensino médio – 31% (trinta e um por cento) –, revelando uma evidente necessidade de investimentos voltados para a formação de professores já em atuação. Outro dado importante a ser realçado é que só constam dados relativos à pós-graduação *lato sensu*, sem qualquer menção ao nível *stricto sensu*.

A seguir, os gráficos 5 e 6 demonstram como se apresentava o cenário quando analisado de forma separada o nível de escolaridade dos docentes atuantes na educação básica da rede estadual e o observado dos profissionais da rede municipal.

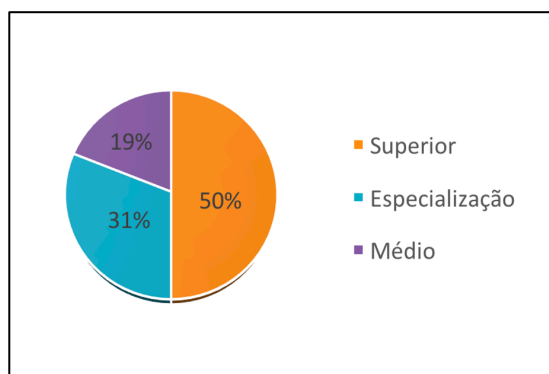


**Gráfico 5:** Nível de formação dos docentes da rede estadual de ensino do Rio Grande do Norte



Fonte: Rio Grande do Norte (2009, p.13)

**Gráfico 6:** Nível de formação dos docentes da rede municipal de ensino do Rio Grande do Norte

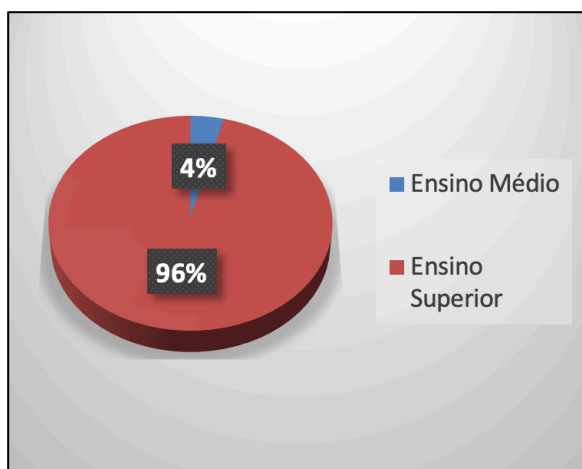


Fonte: Rio Grande do Norte (2009, p.13)

Comparando o nível de formação nos dois contextos (estadual e municipal), podemos perceber que não há uma diferença entre ambos, sendo o nível de formação acadêmica um pouco mais elevado na rede estadual. Um fator importante a frisar é que, embora não tenhamos dados exatos, devido ao contato estreito com os docentes-estudantes, podemos afirmar que uma quantidade significativa dos formandos do Curso de Segunda Licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática ofertado em 2012 pelo IFRN tinha vínculo com as duas redes públicas de ensino supracitadas. No Rio Grande do Norte, diferente do que ocorre na Rede Federal de Ensino, os docentes das escolas municipais e estaduais não podem optar por um regime de dedicação exclusiva, pois não há essa perspectiva em seus planos de carreira, os quais, por vezes, sequer existem.

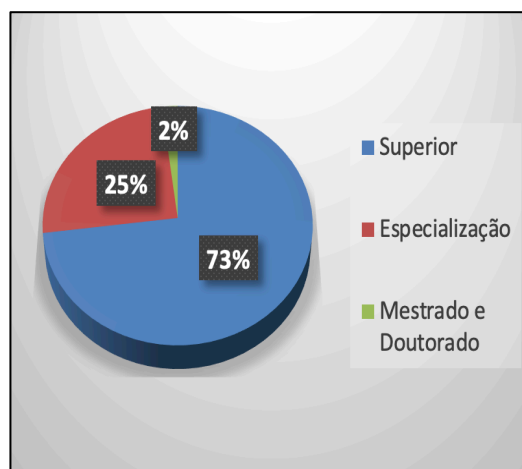
Salientamos, contudo, que os gráficos anteriormente representados refletem a realidade da rede estadual e municipal do estado do Rio Grande do Norte, com exceção da região de Natal e Grande Natal – constituída dos municípios de Natal, São Gonçalo do Amarante, Macaíba e Extremoz –, que apresentam realidades bastante distintas, consoante dados relativos a essas localidades que podem ser conferidos nos gráficos 7 e 8 a seguir.

**Gráfico 7:** Nível de formação dos docentes das redes estadual e municipal de ensino de Natal e Grande Natal



Fonte: Rio Grande do Norte (2009, p.16)

**Gráfico 8:** Nível de formação dos docentes com nível superior das redes estadual e municipal de ensino de Natal e Grande Natal



Fonte: Rio Grande do Norte (2009, p.16)

Os dados relativos a essa região evidenciam inicialmente que o perfil do professor condiz, quase em sua totalidade – 96% (noventa e seis por cento) –, com uma formação acadêmica considerada adequada para os níveis de ensino nos quais atuam (ensino fundamental e ensino médio), havendo, ainda, um quantitativo, ainda que baixo – 2% (dois por cento) –, de docentes com pós-graduação *stricto sensu*.

Esses números refletem a concentração, presente também nas demais regiões brasileiras, das ofertas dos cursos de pós-graduação no Rio Grande do Norte nas universidades situadas na capital. Essa realidade – minorada, mas não modificada totalmente hoje em dia – estendia-se também aos cursos superiores de Química, Física, Biologia e Matemática até a implantação dos Institutos Federais nas cidades-polo dos estados da Federação. Esse dado fica evidente quando se verifica, conforme gráfico 7 acima, que apenas 4% (quatro por cento) dos professores ainda não possuem ensino superior, diferentemente das demais regiões (vide Gráfico 6), onde esse número chega a 16% (dezesesseis por cento).

As informações trazidas acima desvendam ainda um contexto na região da Grande Natal favorável à formação continuada, haja vista a elevação formal da escolaridade, espelhada nos 25% (vinte e cinco por cento) dos professores que já finalizaram um curso de especialização *lato sensu* e, mesmo que timidamente, nos 2% (dois por cento) que já concluíram um curso de mestrado e doutorado.

Portanto, os dados apresentados revelam que ainda existiam professores distribuídos pelo estado do Rio Grande do Norte apenas com formação de Nível Médio. Na tentativa de reduzir ou mesmo eliminar essa limitação, as instituições envolvidas para as ofertas de cursos de licenciatura e o Fórum Permanentes de Apoio à Formação Docente<sup>15</sup> passaram a definir as estratégias a fim de propiciar a oferta de cursos nas regiões, mesmo as mais longínquas do país, em que não havia a presença de IES. Essas estratégias incluíam, por exemplo, ajuda financeira para deslocamento dos docentes-estudantes até as universidades. O Fórum tem por finalidade observar as realidades diversas que existem no território brasileiro e criar as condições de execução dos programas de formação docente, atendendo, assim, à diversidade existente nas mais diversas localidades do Brasil.

### **3.3 O Curso de Segunda Licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática no IFRN: perspectivas curriculares e a sintonia com o PARFOR**

A criação dos cursos de segunda licenciatura direcionados para professores da educação básica compõe um conjunto de ações nacionais para a melhoria desse nível de escolaridade, caracterizando-se como investimento estratégico na formação docente e na valorização dessa formação, entendida como elemento fundante urgente e indispensável para o avanço do sistema educacional brasileiro.

A oferta dos cursos de segunda licenciatura objetiva a formação dos docentes em uma área do conhecimento na qual leciona há pelo menos três anos e que seja distinta da sua graduação inicial (ex.: professor com formação em Matemática ministrando aula de Química). Para se proceder à inscrição no programa de formação, o professor deve ser cadastrado no EDUCACENSO<sup>16</sup> e é necessária a emissão de uma declaração pelo(a) diretor(a) da escola, comprovando a atuação docente em área distinta da formação inicial.

A necessidade de se oferecerem cursos de segunda licenciatura dentro de programas de formação para docentes surge quando se constata um percentual considerável de professores que não possuem curso de graduação. Quem seriam esses profissionais? Em que áreas atuam? O que os leva a atuarem em uma disciplina diferente da sua formação inicial? Esses são questionamentos que se

---

<sup>15</sup> Os Fóruns são órgãos colegiados criados para dar cumprimento aos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica.

<sup>16</sup> "O EDUCACENSO é uma radiografia detalhada do sistema educacional brasileiro. A ferramenta permite obter dados individualizados de cada estudante, professor, turma e escola do país, tanto das redes públicas (federal, estaduais e municipais) quanto da rede privada. Todo o levantamento é feito pela internet. A partir dos dados do Educacenso, é calculado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e planejada a distribuição de recursos para alimentação, transporte escolar e livros didáticos, entre outros" (Brasil, 2017a).

impõem para que possamos compreender a referida oferta e sua importância para a melhoria da atuação docente.

Ao ser realizado um diagnóstico do quadro de professores, sua formação e disciplina/área de atuação na região do Alto Oeste Potiguar, apuramos que, de acordo com os dados da 15ª DIREN (Rio Grande do Norte, 2010), dos 1.092 professores que figuraram nesta pesquisa, apenas 4% (quatro por cento) dos docentes (49) possuíam formação nas áreas de Ciências da Natureza e Matemática, sendo 3% (três por cento) em Ciências (34) e 1% (um por cento) em Matemática (15), não aparecendo sequer entre os cursos figurativos os que possuíssem formação em Química ou Biologia.

Assim sendo, atendendo ao compromisso legal estabelecido pelos Institutos Federais, consoante a sua lei de criação (Lei nº 11. 892/2008), de ofertar cursos de formação de professores prioritariamente nas áreas de Ciências da Natureza e Matemática, o IFRN, já ciente da necessidade de professores na referida área, aderiu ao PARFOR para a oferta de uma turma na modalidade de segunda licenciatura.

O *campus* em investigação nesta tese já possuía, no seu quadro de ofertas, o Curso de Licenciatura em Química e demonstrou a necessidade de ampliá-lo com um outro curso que atendesse às necessidades de docentes com formação inicial adversa à exigida pelas disciplinas de Ciências e Matemática que ministravam no ensino fundamental.

O Censo Escolar de 2008 apontou dados que evidenciam a fragilidade da educação básica brasileira quanto à formação específica dos professores. Dentre as informações divulgadas, podemos destacar:

- 1) aproximadamente 350.000 professores em exercício não possuíam formação em nível de graduação;
- 2) cerca de 300.000 professores em exercício possuíam graduação em área distinta daquela em que atuavam. (Brasil, 2008a)

Assim sendo, o Brasil, a partir da década passada, viveu na iminência de um “apagão” de professores na área de Ciências. Um levantamento do INEP/MEC, efetuado no ano de 2007, revelou que à época faltavam cerca de 250 mil professores de 5ª a 8ª série do ensino fundamental<sup>17</sup> nas escolas de todo o país, prejudicando cerca de 23 milhões de estudantes. Nessa conjuntura, os Institutos Federais

---

<sup>17</sup> Atualmente, “de 5ª a 8ª série” equivale a “de 6º a 9º ano”.

tomaram para si, entre outras finalidades, a missão de ministrar licenciaturas (ensino superior, portanto), bem como programas especiais de formação pedagógica, com o intuito de formar professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de Ciências e Matemática, bem como para a educação profissional, conforme consta da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, na seção III, do artigo 7º, inciso VI, alínea “b” (Brasil, 2008d).

Diante dos dados apresentados pelo INEP, que evidenciavam clara fragilidade na formação específica dos professores, as licenciaturas nas áreas de Matemática, Física, Química e Biologia deveriam assumir um caráter de prioridade, pois a escassez de docentes com formação nas áreas mencionadas não é um diagnóstico apenas de um curto período, mas que tem perdurado na educação brasileira. Dados apresentados pelo MEC (Brasil, 2007, p. 12) demonstram que, desde o ano de 1997, tem havido uma grande percentagem de desistência nas licenciaturas, sendo esse quadro agravado no caso dos cursos de Matemática, Química, Física e Biologia, conforme podemos observar no quadro 8, apresentado abaixo.

**Quadro 8:** Percentuais de Evasão dos estudantes nos cursos de Licenciatura, 1997

CURSO	PERCENTUAL DE EVASÃO
Licenciatura em Matemática	56%
Licenciatura em Química	75%
Licenciatura em Física	65%
Licenciatura em Biologia	42%
Licenciatura em História	44%
Licenciatura em Geografia	47%
Licenciatura em Letras	50%
Licenciatura em Educação Artística	52%

Fonte: Brasil (2007, p. 12)

As causas da evasão nos cursos de licenciaturas, especialmente nos cursos de Ciências da Natureza e Matemática, nos quais se concentram os maiores percentuais de evasão, de acordo com Biazus (2004, p. 80), são diversas:

[...] podem ser internas, externas e aquelas relacionadas ao aluno. As causas internas são referentes aos recursos humanos, a aspectos didático-pedagógicos e à infraestrutura. Já as causas externas são ligadas a aspectos sócio-político-econômicos e as causas relacionadas ao aluno são aquelas referentes à vocação e a outros problemas de ordem pessoal.

Além dos fatores já contextualizados sobre a realidade educacional, tornou-se forçoso que o MEC, para além das políticas a longo prazo, aventasse políticas emergenciais que atendessem à carência demonstrada tanto na formação do professor em nível de primeira licenciatura (para aqueles que, apesar

de atuarem como docente no ensino básico, ainda não tinham um diploma de ensino superior), quanto para os que já tinham uma graduação, mas lecionavam em uma área ou disciplina diferente de sua formação, especialmente na área das Ciências da Natureza. Segundo o parecer CNE/CP N. 8/2008 do Conselho Nacional de Educação – CNE, este é o objetivo do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores da Educação Básica Pública: atender a uma demanda de licenciados que atuam em componentes curriculares adversos aos de sua formação inicial (Brasil, 2008b).

Os cursos de segunda licenciatura apresentam-se como percursos formativos que possibilitam a ampliação dos conhecimentos dos professores, sem, contudo, desconsiderar a legitimação dos conhecimentos e experiências vivenciadas em seus percursos acadêmicos e pessoais. Agrega-se a isso o conhecimento científico associado a uma diversidade de estratégias metodológicas (discutidas e praticadas ao longo da formação) com o intuito de possibilitar o (re)pensar da prática docente. Posto esse desafio, as instituições formadoras são também convidadas a revisitar os seus cursos de licenciatura, enfatizando a articulação entre teoria e prática, tendo em mente que todos os alunos matriculados são professores em pleno desempenho do seu exercício docente. Para além dessas orientações, faz-se necessário proporcionar novas metodologias, recurso e tecnologias digitais, provocando nos professores o interesse pela pesquisa a partir da realidade que o circunda, oportunizando uma formação que responda a questões atuais e futuras *da e para* a docência.

Nesse sentido, cursos de segunda licenciatura ofertados no IFRN, a exemplo do de Ciências da Natureza e Matemática, “constituem-se de práxis que englobam saberes contrários às divisões disciplinares fragmentadas e reducionistas, primando por uma base consistente de conhecimentos necessários à formação da identidade do profissional docente” (IFRN, 2012, p. 6).

Essa forma de organizar o currículo atende ao que fora estabelecido no Decreto 6.755/2009 em seu artigo 2º, quando estabelece os princípios para essa modalidade de oferta, ao orientar, em seu parágrafo V, “a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio de conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (Brasil, 2009c).

Assim, seu PPC, ora em análise, apresenta pressupostos teóricos, metodológicos e didático-pedagógicos estruturantes da formação docente em consonância com o PPP do IFRN (2012b), explicitando todos os seus princípios e conceitos que consolidarão o processo de ensino-aprendizagem, tomando como pressuposto uma concepção de currículo voltado para a práxis pedagógica.

Nesse entendimento, a formação só se faz de forma eficiente se, dentre outras perspectivas, o professor tiver uma formação adequada para o seu satisfatório desenvolvimento profissional, pois são esses profissionais que interpretam, nas instituições escolares e em suas salas de aula, os modelos de gestão, a organização da escola, a formação dos alunos e o currículo. Para Pardal (2001, p. 84),

Este facto é razão mais do que suficiente para a investigação colocar no seu devido lugar o professor e a valorização de conhecimentos para a reconstrução da sua profissão, cujo exercício, independentemente das questões teóricas que a seu respeito se levantam, é condição de sucesso ou de fracasso de qualquer processo de mudança na escola.

Toda a organização curricular do Curso de Segunda Licenciatura do IFRN orientou-se pela Resolução CNE nº 1, de 11 de fevereiro de 2009 (Brasil, 2009a), que estabelece as diretrizes operacionais para o apontamento das referências e parâmetros, mas cada uma das instituições credenciadas para tal oferta, exercendo sua autonomia, elaboraria o PPC de sua oferta em conformidade com os princípios fundantes que norteiam essa modalidade de formação docente.

Nesse pressuposto, o ensino do Curso de Ciências da Natureza e Matemática preconiza que a aquisição dos conhecimentos profissionais dos seus formandos deve contemplar a aquisição dos conhecimentos pedagógicos dos conteúdos e considerar, principalmente, os saberes da experiência que já trazem consigo, entendendo que esses profissionais já atuam na área.

Corroborando esse pensamento, Pardal (2001, p. 86) aponta que as instituições que pretendem ofertar cursos de formação inicial e continuada para docentes devem

Colocar o futuro professor e professor em exercício em contacto com a actual dinâmica da escola secundária e com as tendências gerais das suas alterações, trazendo para a formação a experiência profissional, quando exista, e valorizando, para além das exigências do meio, a individualidade do professor e as suas aspirações como ser humano e como profissional. Equivale dizer que a construção de conhecimento para a formação assenta na realidade da escola e nos actores que a constituem.

Após construção do PPC, antes da sua oferta, algumas etapas precisavam ser consolidadas. Era necessário definir turmas e preencher o mínimo do número de vagas de acordo com a legislação, com uma cronologia definida em três fases, a saber:

- 1ª as redes públicas (municipais e estaduais) e os institutos federais de educação profissional notificam sobre as suas necessidades;
- 2ª as instituições de ensino superior que aderiram ao PARFOR definem e informam as suas ofertas quanto aos cursos e número de vagas;

- 3ª os educadores interessados fazem a pré-inscrição nos cursos pretendidos, através da Plataforma Freire<sup>18</sup>.

Para clarificarmos a efetivação dessas etapas, apresentamos abaixo, no quadro 9 o cronograma com as atividades relativas à implementação do Curso de Segunda Licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática oferecido pelo *campus* em fito do IFRN.

**Quadro 9:** Percurso cronológico para matrícula no Curso de Segunda Licenciatura ofertado no segundo semestre de 2012 pelo *campus* do IFRN

PERÍODO	ATIVIDADE
19/03/2012 a 08/04/2012	- Período de pré-inscrição na Plataforma Freire
09/04/2012 a 23/04/2012	- Período de validação das inscrições pelas secretarias de educação estaduais e municipais
24/04/2012 a 08/05/2012	- Período de seleção dos alunos pelas IES
09/05/2012 a 23/05/2012	- Período de matrícula e inclusão dos matriculados na Plataforma Freire

Fonte: Elaboração própria

Todos os professores pleiteantes têm acesso aos cursos de forma gratuita, ficando o custeio a cargo da CAPES, que faz o repasse financeiro para as instituições doravante responsáveis pela formação dos docentes-estudantes, supervisão de seus estágios e, por fim, sua certificação.

Para a elaboração do curso, o IFRN observou as peculiaridades da região, após pesquisa que apontava para uma das maiores necessidades formativas nas escolas públicas, respeitando as Diretrizes Curriculares Nacionais e uma série de outros dispositivos legais, conforme se lê no PPC do Curso de Segunda Licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática (IFRN, 2012a):

- a) A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996)
- b) O Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001), item IV, do Magistério na Educação Básica, que define as diretrizes, os objetivos e metas, relativos à formação profissional inicial para docentes da Educação Básica
- c) Os pareceres e resolução do Conselho Nacional de Educação que definem orientações gerais de todos os cursos de formação de professores no Brasil, quais sejam:

---

<sup>18</sup> A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, através do PARFOR, após levantamento e parceria com as instituições credenciadas, apresenta sempre o quadro de ofertas, especificando dados relativos aos cursos, ou seja, quais as diferentes instituições ofertantes e os diferentes cursos. Uma vez que o Curso de Segunda Licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática ofertado pelo *campus* em estudo do IFRN integra o conjunto de cursos definido para o ano de 2012, decidimos reproduzir, no anexo 4, o quadro de ofertas apresentado naquele então pela CAPES.



1. Parecer CNE/CP nº 9/2001, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;
2. Parecer CNE/CP nº 27/2001, que dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP nº 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;
3. Resolução CNE/CP nº 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

Cabe-nos, então, refletir sobre a formação ofertada pelo Curso de Segunda Licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática. Em que medida a concepção do curso proporciona aos docentes-estudantes espaços de reflexão e renovação da sua prática docente? Estando em pleno exercício de sua função profissional, tendo que acumular sua carga horária de trabalho e formação, que dificuldades essa situação pode trazer? Para tanto, observamos, de acordo com o PPC, os objetivos específicos do referido curso:

I- Formar o professor para que ele atue como mediador na construção do conhecimento pelos alunos;

II- Formar o professor para o desenvolvimento de competências profissionais voltadas para o ensino das ciências da Natureza e Matemática.

III- Formar competências no professor para que estabeleça um diálogo permanente entre os conhecimentos adquiridos na formação, as estratégias adotadas no ensino, o contexto profissional e os sujeitos com os quais interage (IFRN, 2012a, p.10).

Resultado da inquietação gerada pelo cruzamento destes objetivos com os questionamentos anteriormente levantados, decidimos procurar, no mesmo documento, qual é o perfil profissional que se almeja do concluinte desse curso, tendo em vista a perspectiva da melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem. O PPC indica que o docente-estudante, uma vez formado, deve:

- exercer atividades de ensino no ensino fundamental;
- desenvolver estudos e pesquisas de natureza teórico-investigativa do ensino de ciências da natureza e matemática, da educação e da docência, compreendendo a pesquisa como um dos princípios orientadores da formação docente e da atuação profissional na educação básica;
- assegurar a integração entre os saberes específicos da disciplina objeto de estudo e a dimensão pedagógica, articulando e inter-relacionando teoria e prática;
- fazer a conexão entre os ramos do conhecimento científico, mediando dentro de uma visão interdisciplinar, os programas desenvolvidos pelas escolas de forma integrada e globalizada;
- organizar programas de estudo sobre as ciências da natureza e matemática considerando os referenciais curriculares, diretrizes curriculares e especificidades regionais e locais para dar

um sentido prático e próximo aos conteúdos ministrados;

- dominar os conteúdos da área de ciências da natureza e matemática e as respectivas metodologias de ensino a fim de construir e administrar situações de aprendizagem e de ensino;
- atuar no planejamento, organização e gestão de instituições e sistemas de ensino nas esferas administrativa e pedagógica;
- contribuir com o desenvolvimento do projeto político-pedagógico da instituição em que atua, realizando trabalho coletivo e solidário, interdisciplinar e investigativo;
- exercer liderança pedagógica e intelectual, articulando-se aos movimentos socioculturais da comunidade e da sua categoria profissional;
- estimular os alunos em sua curiosidade científica, incentivando-os à pesquisa e à reflexão ética perante a sociedade e a natureza, aproveitando as potencialidades locais, sob a perspectiva da sustentabilidade. (IFRN, 2012a, p. 10)

Como forma de propiciar o alcance desse perfil por parte dos participantes do curso, a matriz curricular foi organizada por disciplinas em regime seriado semestral. Do total de 1.409 horas, 1.209 foram destinadas às disciplinas, 9 horas para o Seminário de Integração e 200 horas à prática profissional (Quadro 10).

**Quadro 10:** Matriz Curricular do Curso de Segunda Licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática, na modalidade presencial

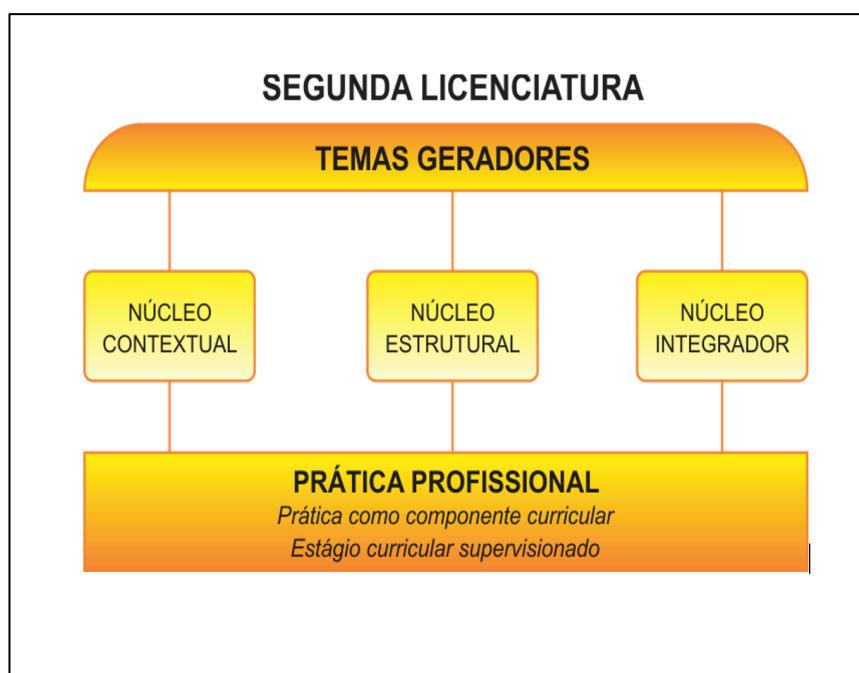
DISCIPLINAS	Número de aulas semanal por período / semestre				Carga horária total	
	1°	2°	3°	4°	Hora/ aula	Hora
<b>Núcleo Integrador</b>						
Processos Cognitivos da Aprendizagem	2				40	30
Novas Tecnologias e Educação*	4				80	60
Gestão Democrática na Educação**				2	40	30
LIBRAS				2	40	30
Projetos Integradores***	2*	2	2	2*	160	120
Orientação de Prática Profissional I			2		40	30
Orientação de Prática Profissional II				2	40	30
<b>Subtotal de carga horária do Núcleo Integrador</b>	<b>8</b>	<b>2</b>	<b>9</b>	<b>13</b>	<b>440</b>	<b>330</b>
Epistemologia das Ciências	3				60	45
Didática do Ensino das Ciências	2	6	6	6	400	300
Metodologia do Trabalho Científico			2		40	30
<b>Subtotal de carga horária do Núcleo Contextual</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>8</b>	<b>6</b>	<b>500</b>	<b>375</b>
<b>Núcleo Estrutural</b>						
Fundamentos de Química para o Ensino de Ciências	2	2	2	2	160	120
Fundamentos de Física para o Ensino de Ciências	2	2	2	2	160	120
Fundamentos da Biologia para o Ensino de Ciências	2	2	2	2	160	120
Fundamentos da Matemática para o Ensino de Ciências	2	3	2	2	180	135
<b>Subtotal de carga horária do Núcleo Estrutural</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>8</b>	<b>8</b>	<b>660</b>	<b>495</b>
<b>Total de carga horária de disciplinas</b>	<b>21</b>	<b>17</b>	<b>25</b>	<b>27</b>	<b>1.600</b>	<b>1.200</b>
<b>SEMINÁRIOS CURRICULARES</b>	<b>Carga horária semestral</b>				<b>Carga horária total</b>	
					<b>Hora/ aula</b>	<b>Hora</b>
Seminário de Integração Acadêmica	4	4	4		12	9
<b>Total de carga horária de atividades complementares</b>					<b>12</b>	<b>9</b>
<b>PRÁTICA PROFISSIONAL</b>	<b>Carga horária semestral</b>				<b>Carga horária total</b>	
					<b>Hora/ aula</b>	<b>Hora</b>
Estágio Curricular Supervisionado: Estágio Docente			100	100	267	200
<b>Total de carga horária de prática profissional</b>					<b>267</b>	<b>200</b>
<b>CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO</b>					<b>1.409</b>	

Fonte: IFRN (2012a, p. 16)

Observando globalmente o quadro, podemos verificar que a matriz curricular do curso está organizada de forma tradicional – por disciplinas e cargas-horárias pré-determinadas –, construindo-se sobretudo na atualização e aprofundamento de conhecimentos científicos, uma vez que se trata de uma oferta de segunda licenciatura. Todavia, apesar do formato da estrutura de organização das disciplinas, o PPC defende uma proposta que reconheça a

necessidade de uma formação de professores integradora de conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo. Essa proposta possibilita a integração entre formação pedagógica e formação específica ao professor, a realização de práticas interdisciplinares, assim como favorece a unidade dos projetos de cursos em todo o IFRN, concernente a conhecimentos científicos e tecnológicos, propostas metodológicas, tempos e espaços de formação. Igualmente deve valorizar a formação prévia e a experiência profissional, conforme estabelece a LDB/1996. (IFRN, 2012a, pp. 12-13)

Para tal integração, o documento prevê a execução de um trabalho interdisciplinar a ser desenvolvido a partir de temas geradores, de acordo com o que se vê na figura 4 a seguir.



**Figura 4:** Representação da organização curricular dos cursos superiores de segunda licenciatura

Fonte: Elaboração própria

Esses três núcleos são interdependentes. Abaixo, temos uma súmula do que propõe cada um deles.

- I. Núcleo Integrador: situa-se nos problemas concretos enfrentados pelos alunos na prática de ensino, com vistas ao planejamento e organização do trabalho escolar, discutidos a partir de diferentes perspectivas teóricas, com a participação articulada dos professores das várias disciplinas do curso.
- II. Núcleo Contextual: visa à compreensão dos processos de ensino e aprendizagem referidos à prática de escola, considerando tanto as relações que se passam no seu interior, com seus participantes, quanto às suas relações, como instituição, com o contexto imediato e o contexto geral onde está inserida.

- III. Núcleo Estrutural: aborda um corpo de conhecimentos curriculares, sua organização sequencial, avaliação e integração com outras disciplinas, os métodos adequados ao desenvolvimento do conhecimento em pauta, bem como sua adequação ao processo de ensino e aprendizagem. (IFRN, 2012a, p. 13)

Os núcleos, as disciplinas e os seus conteúdos programáticos têm como objetivo encadear e articular os conhecimentos e as discussões de forma que não haja temas ou saberes estanques, mas se construa, de fato, a interdisciplinaridade, um diálogo teórico e prático entre as ciências.

Assim, em nosso estudo, procuramos apreender, a partir do ponto de vista dos docentes-estudantes participantes da pesquisa, quais os reais ganhos advindos dessa oferta de formação, especialmente por todos já possuírem um outro curso superior. Nesse contexto, investigamos o alcance dos objetivos propostos assumidos nesta ação formativa e também evidenciamos os avanços pessoais e profissionais relativos à ressignificação de práticas pedagógicas dos docentes-estudantes sujeitos do curso em estudo.

---

**Capítulo IV – Formação de professores e profissionalização docente**

---

*Que do mesmo modo as escolas, ao formarem um homem, formem-no de maneira completa, para torná-lo apto aos compromissos desta vida e à eternidade para a qual tendem todas as coisas deste mundo.*

(Comenius, 2006, p. 186)

Estudos acerca da formação de professores não são recentes. Muito se tem discutido sobre a formação inicial e continuada de docentes, abordando-se o tema em diferentes aspectos e realidades. Não podemos esquecer que essa formação não acontece de forma isolada, mas traz consigo questões de grande relevância, a exemplo do papel da escola e da importância das políticas públicas voltadas para esse processo formativo dentro de um conjunto de interesses que atendam a determinado período histórico-social. Dentre esses interesses, a decisão de um professor por determinado curso está atrelada, às vezes, aos conflitos e desafios com os quais precisa lidar na sua experiência educacional, na medida em que percebe, na nova carreira acadêmica a ser empreendida, uma fonte potencial de novas estratégias e ferramentas para enfrentar os reptos impostos pela docência.

Pensar sobre essas questões vai muito além de conteúdos a serem trabalhados, pois estamos pensando também na formação e identidade desse sujeito, em como ele se vê e se constitui enquanto profissional. Dessa forma, apresentaremos, doravante, alguns pressupostos que embasam nosso trabalho teórico e metodologicamente.

#### **4.1 Desafios da formação**

Ao analisarmos alguns dos estudos realizados sobre a formação do professor, podemos perceber que o debate sobre a profissão e a profissionalização docentes, tanto nacional quanto internacionalmente tem sido objeto de pesquisas acadêmicas nas últimas décadas (Correia & Flores, 2009; Flores, 2014; Ramalho & Nunes, 2014; Ramalho, Nuñez & Gauthier, 2003; OCDE, 2005) na perspectiva de superar o paradigma da racionalidade técnica ainda existente, segundo o qual a docência é considerada um ofício ou uma semiprofissão à luz da sociologia das profissões. Nesse sentido, o professor é considerado um técnico executor de tarefas, um sujeito não responsável pela produção dos conhecimentos inerentes à profissão, o que tem contribuído para desconsiderar saberes que lhe são inerentes.

Não raramente se associa, de forma errônea, a formação de professores à profissionalização de forma simplificada, ignorando-se toda a complexidade que essa conexão encerra. Ao longo do tempo, o conceito de formação teve uma ampla abrangência e, segundo Garcia (1999, p. 136), foram usados muitos conceitos equivalentes, a exemplo de: “aperfeiçoamento, formação em serviço, formação

contínua, reciclagem, desenvolvimento profissional”. Surge, então, um novo conceito de formação veiculada à aprendizagem ao longo da vida, no sentido de “evolução e continuidade” (Garcia, 1999, p. 137) e, portanto, do desenvolvimento profissional dos professores (Correia & Flores, 2009; Day, 2001, 2003). Corroborando esse pensar, Alonso (1998, p. 31) salienta:

A profissionalização não depende em exclusivo da formação de professores, ainda que esta seja uma condição necessária sendo, por isso, preciso, na sua conceptualização, recorrer a outros factores interrelacionados, de tipo político, social, contextual, laboral e até pessoal. A profissionalização aparece sempre como um referente indiscutível nos discursos sobre formação de professores – inicial ou contínua.

O primeiro ponto sobre o qual falaremos será a formação inicial, compreendida como a etapa que antecede o desempenho da profissão. Nela, espera-se que os professores adquiram conhecimentos teóricos e instrumentais para o exercício da ação educativa, adquirindo determinadas habilidades, mínimas e indispensáveis, referentes às regras existentes atribuídas a um professor.

Todavia, há uma severa crítica a essa formação por constatar-se que ela não tem dado conta de formar profissionais capazes de lidar com uma sociedade exigente e difícil a qual requer constantes posicionamentos que respondam aos desafios por ela impostos, configurando-se, assim, como uma formação caracterizada por um isolamento acadêmico e representando, em consequência disso, um primeiro problema na formação do professor. Nela, há uma dissociação entre as instituições de nível superior, responsáveis pela habilitação profissional, e a escola em que o egresso, o licenciado, o recém-graduado exercerão sua docência. Nesse sentido, estamos de acordo com Nóvoa (2009a) quando salienta quão preciso é aproximar a formação docente dos contextos escolares onde a profissão acontece, isto é, trazer a formação para dentro da profissão.

Em vários casos, todavia, tem-se visto o contrário: uma formação inicial que tem priorizado um modelo formativo com padrões academicistas, sem integração dos saberes, a despeito do núcleo didático-pedagógico coesa e coerentemente bem elaborado que integra os projetos de curso (Morgado, 2011, p. 802). Evidentemente, não podemos, através de uma indevida generalização, estender essa situação para todas as ofertas, pois existem aquelas em que prevalece um modelo curricular voltado para os formandos, centrado nos contextos de trabalho, resultando normalmente em experiências muito positivas em sala de aula, reflexo de um trabalho de preparação profissional que tenta não perder de vista a finalidade última da formação, que são os alunos do ensino básico.

Por sua vez no concernente à formação continuada, também conhecida como capacitação em serviço, ela não representa, para muitos estudiosos, um conceito fechado, sendo a terminologia aplicada para todos os cursos oferecidos após a graduação ou após o ingresso na atividade profissional da



docência. É ainda uma expressão usada de forma mais genérica para definir algum tipo de atividade que venha a contribuir para a melhoria do desempenho profissional, como reuniões pedagógicas, reuniões de grupo, participação em congressos, seminários, dentre outras formas de convivência. Para Nóvoa (2007, p. 11),

Grande parte dos programas de formação contínua tem-se revelado de grande inutilidade, servindo apenas para complicar um quotidiano docente já de si fortemente exigente. Os professores devem recusar o consumismo de cursos, seminários e acções que caracteriza o “mercado da formação” e que alimenta um sentimento de “desactualização” dos professores. A concepção da Educação Permanente obriga-nos a pensar ao contrário, construindo os dispositivos de formação a partir das necessidades das pessoas e da profissão, investindo na construção de redes de trabalho colectivo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional.

Muito embora haja essas críticas, a formação continuada pode auxiliar os professores egressos da formação inicial, sempre que seja conduzida de modo a atender efetivamente às reais demandas desses profissionais da Educação, sobretudo porque também é a formação inicial alvo de críticas, sendo considerada, por alguns autores, “demasiadamente teórica” ou “não suficientemente prática” e “muito afastada da sala de aula” (Perrenoud, 2001, p. 47). Quando se tem uma formação continuada que seja significativa para os docentes, além de se conseguir invalidar sua pecha de oferta inútil, consegue-se minorar certa crítica negativa que costumam receber os que já possuem algum tipo de formação, acusados de resistentes à mudança, de pouco participantes e de conformistas.

São cada vez maiores as cobranças enfrentadas pela escola em uma sociedade moderna, com avanços científicos e tecnológicos constantes. Discute-se muito acerca da qualidade da educação, o que inevitavelmente repercute na discussão sobre a qualidade da formação de professores. Diante disso, precisamos de um profissional que apresente competências técnicas, teóricas e práticas que respondam de modo satisfatório à gama de exigências que lhe é imposta, tendo o docente, então, de estar preparado para lidar, ao longo de toda sua jornada laboral, com os mais diversos aspectos das vidas (dos outros profissionais e, sobretudo, de seus alunos) a ele diretamente ligadas, quais sejam: os aspectos social, ético, técnico, tecnológico, relacional, emocional, profissional, dentre outros. Nessa linha, lembramos mais uma vez de Nóvoa (2007, p. 12) que, como conclusão da sua conferência intitulada *O Regresso dos Professores*, afirma:

Recordo, para concluir, essa curiosa referência de John Dewey a uma escola de Chicago na qual se ensinava a nadar através de exercícios vários, sem que os alunos entrassem dentro de água. Um dia alguém perguntou a um destes jovens o que aconteceu no dia em que se lançou à água. A resposta veio pronta: “Afundei-me”. A história merece ser verdadeira, conclui John Dewey. No que diz respeito ao desenvolvimento profissional dos professores também não basta que nos exercitemos fora de água. É preciso dar passos concretos, apoiar iniciativas, construir redes, partilhar experiências, avaliar o que se fez e o que ficou por fazer. É preciso começar.

Trata-se, por conseguinte, de um indivíduo que necessita desenvolver um arsenal específico de competências para que isso seja logrado. No entanto, o professor precisa ser reflexivo, estar aberto a inovações e cultivar uma índole investigativa. Isso exige – especialmente para os sujeitos cujo caráter diste em maior medida desse perfil esperado e até mesmo exigido para um bom cumprimento das demandas didático-pedagógicas – um processo contínuo de mudanças e adaptações num constante desenvolvimento profissional e pessoal. Para C. Silva (2011, p. 29),

Trata-se de desenvolver um perfil profissional que mobiliza competências (conhecimentos, capacidades e atitudes) próprias da função docente, mas que exige, sobretudo, uma grande capacidade reflexiva, investigativa, colaborativa, de abertura à inovação, crítica, criativa e participativa para se adaptar e intervir nos processos de mudança, em diferentes contextos educativos: sala de aula, escola, comunidade envolvente e comunidade alargada.

O Grupo de Pesquisa em Formação e Profissionalização Docente (GP-FPD) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN tem realizado trabalhos relevantes para a consolidação do debate local, regional e nacional a esse respeito, por intermédio de seus pesquisadores e pelas pesquisas realizadas por mestrandos e doutorandos. O referencial teórico desse grupo dialoga com alguns outros referenciais teóricos previamente desenvolvidos, a exemplo de Gauthier (1998), Canadá e Ibernón (2000), Espanha; Nóvoa (1995, 2009b) e Alonso e Roldão (2005), em Portugal, além de outros estudiosos da formação e dos saberes docentes. Essa seara de pensadores produzindo teoria no intento de compreender esse grande complexo que é a formação docente remete-nos a Nóvoa (2007, p. 26) que, na Conferência *Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida* em Lisboa, afirma:

[...] é preciso reconhecer que falta ainda elaborar aquilo que tenho designado por uma teoria da personalidade que se inscreve no interior de uma teoria da profissionalidade. Trata-se de elaborar um conhecimento pessoal (um auto-conhecimento) no interior do conhecimento profissional e de captar o sentido de uma profissão que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica. Toca-se aqui em qualquer coisa de indefinível, que está no cerne da identidade profissional docente.

Evidenciam-se, nessa busca pela compreensão da docência, questionamentos que nos fazem refletir a respeito da forma como essas mudanças podem interferir nos professores, começando pelo questionamento de como o seu fazer é (re)pensado etc. A partir daí dois pontos cruciais devem ser

analisados: a identidade e a profissionalização do docente. Ratificamos o posicionamento de Flores (2014, p. 853) que define identidade profissional como

[...] a imagem que têm de si próprios, os sentidos que atribuem ao seu trabalho e a si próprios enquanto professores e os significados que os outros lhes atribuem – dependem de uma diversidade de fatores: da forma como se relacionam com seus alunos, da disciplina que ensinam, dos papéis que desempenham, dos contextos em que trabalham, do quadro social e cultural mais amplo em que o ensino se inscreve, da sua biografia, das oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento profissional no local de trabalho, do apoio etc.

Assim sendo, pode-se afirmar que a identidade é de extrema importância, pois é a partir dela que o indivíduo se reconhece como sujeito e, ao mesmo tempo, projeta uma imagem que julga ser a sua frente ao outro, frente à sociedade. Vemos, assim, que a identidade está intrinsecamente ligada ao contexto em que age o educador/professor, não sendo, portanto, estática, mas um processo em construção. Esse fato esclarece um pouco o porquê de o docente estar sempre em constante desenvolvimento, em constante formação. Há uma indissociabilidade, nesse sentido, entre a identidade e o desenvolvimento profissional refletidos por esses docentes que, embora possuindo vasta experiência acumulada, procuraram participar de uma formação contínua. Marli André (2010, p. 176) aponta-nos que “o processo de constituição da identidade profissional deve ser, portanto, um dos componentes da proposta curricular que dará origem aos cursos, atividades, experiências de desenvolvimento profissional dos docentes”. Marcelo (2009, p. 112), sobre a identidade docente, afirma:

É preciso entender o conceito de identidade docente como uma realidade que evolui e se desenvolve, tanto pessoal como coletivamente. A identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve durante a vida. A identidade não é um atributo fixo para uma pessoa, e sim um fenômeno relacional. O desenvolvimento da identidade acontece no terreno do intersubjetivo e se caracteriza como um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto.

O mecanismo de consolidação da identidade do professor tem um agravante histórico que o torna especialmente complicado: o fato de a profissão docente carregar consigo um déficit de aceitação social bastante acentuado. Isso nasce de um passado quando, mais do que hoje, o cargo de educador/professor, em geral, era visto e entendido como uma ocupação, uma vocação ou um trabalho afetivo, distanciando-se, destarte, das funções desempenhadas por outras áreas desde sempre associadas a verdadeiras profissões, como os cargos vinculados aos cursos de Medicina, Direito e Engenharia, por exemplo, socialmente reconhecidos e respeitados como efetivas carreiras.

Contudo, se é certo que, por um lado, essa distinção deve ser completamente superada, uma vez que essa superação refletirá a vitória sobre um estigma secular daninho à imagem da docência, por outro lado, jamais se podem perder de vista as particularidades que caracterizam a profissionalização

docente frente às das demais carreiras e que devem ser respeitadas inteiramente para que haja um processo formativo de qualidade a sedimentar o ofício dos futuros formadores. É indiscutível que, a partir do século XX, a instituição educativa evoluiu significativamente. Essa evolução/transformação da sociedade global também a tornou mais complexa, pois a Educação foi deixando paulatinamente de ser um espaço apenas de aquisição dos saberes instrumentais básicos, de mera transmissão do conhecimento, para se juntar a outras instâncias sociais na busca de uma formação integral para os educandos.

Assim, faz-se necessário hoje repensar a docência com o propósito de refletir sobre a profissão, no sentido de estabelecer alguns pontos que são necessários à construção de uma identidade profissional, entre os quais estão:

Delimitar o conjunto de saberes que define o perfil do profissional da educação; lutar por autonomia e valorização salarial; construção de um código de ética, pelo reconhecimento social da profissão e estabelecer a formação docente como premissa básica para o exercício da profissão, procurando desenvolver nos professores a cultura da pesquisa e extensão (Ramalho, Nuñez & Gauthier, 2003, p. 60).

Conforme afirmam esses três autores, as ferramentas para o desenvolvimento profissional do professor convertem-se na tríade reflexão–pesquisa–crítica, como atitudes que lhe possibilitam participar da construção de sua profissão e do desenvolvimento da ação educativa. A convergência desses aspectos, para os autores, reflete um novo olhar sobre o professor, que deve ser entendido como alguém que tem sua história, suas necessidades, interesses e limitações inseridos no processo de crescimento profissional: para ele, então, é necessário um novo modelo de formação profissional.

A ideia de identidade aproxima-se de uma outra noção igualmente cara à nossa pesquisa, a de profissionalismo. Esse conceito compreende tanto o docente como as suas instituições e a capacidade de ambos ofertarem um trabalho de qualidade, ou seja, é um conceito social e culturalmente construído, situado em um dado espaço e tempo em permanente transformação, dependente de diferentes vozes, perspectivas e experiências (Flores, 2014). A autora refere Sachs (2000 citado em Flores, 2014, p. 860) para evocar os cinco valores centrais que constituem “os fundamentos de uma abordagem proativa e responsável do profissionalismo”, a saber:

1. *Aprendizagem* – em que os professores são encarados como aprendentes, individualmente, com os seus colegas e alunos;
2. *Participação* – em que os professores se perspectivam como agentes ativos nos seus próprios mundos profissionais;
3. *Colaboração* – em que a colegialidade é exercida dentro e entre comunidades internas e externas;

4. *Cooperação* – através da qual os professores desenvolvem uma linguagem comum e a tecnologia para documentar e discutir as suas práticas bem como os seus resultados;

5. *Ativismo* – em que os professores se envolvem publicamente em questões relacionadas, direta ou indiretamente, com a educação e com a escolaridade, enquanto parte integrante dos seus propósitos morais.

Flores (2014) pressupõe, portanto, um trabalho em colaboração e aponta para uma nova vertente na formação docente: a da profissionalização. Para Veiga, Araújo e Kapuziniak (2005, p. 31), a profissionalização “é o processo socializador da aquisição das características e capacidades da profissão”. Contudo, Imbernón (2002, p. 19) vai um pouco mais além e afirma:

A possibilidade de inovação nas instituições educativas não pode ser proposta seriamente sem um novo conceito de profissionalização do professor, que deve romper com inércias e práticas do passado assumidas passivamente como elementos intrínsecos à formação.

Sendo a profissionalização um vetor determinante na vida docente, é inegável a necessidade de incentivos para esses profissionais através de políticas que os valorizem por meio da melhoria salarial, mas também da oferta de formação continuada de qualidade. O PARFOR configura-se como uma das políticas de apoio à formação continuada que aponta para a necessária formação docente na sua respectiva área de atuação, abarcando, por isso, o profissionalismo e a profissionalização<sup>19</sup> como princípios do desenvolvimento profissional. Nóvoa (1991 citado em Formosinho, 2009, p. 264) elenca cinco pontos para o debate:

1. A formação contínua de professores deve alimentar-se de perspectivas inovadoras, que não utilizem preferencialmente “formações formais”, mas que procurem investir do ponto de vista educativo as situações escolares;
2. A formação contínua deve valorizar as atividades de (auto)formação participada e de formação mútua, estimulando a emergência de uma nova cultura profissional no seio do professorado;
3. A formação contínua deve alicerçar-se numa “reflexão na prática e sobre a prática”, através de dinâmicas de investigação-ação e de investigação-formação, valorizando os saberes de que os professores são portadores;
4. A formação contínua deve incentivar a participação de todos os professores na concepção, realização e avaliação dos programas de formação contínua e consolidar redes de colaboração e espaços de paternariado que viabilizem uma efectiva cooperação institucional;
5. A formação contínua deve capitalizar as experiências inovadoras e nas redes de trabalho que já existem no sistema educativo português, investindo-as do ponto de vista da sua transformação qualitativa, em vez de instaurar novos dispositivos de controle e de enquadramento.

---

<sup>19</sup> Flores (2014, p. 855) elucida a diferença entre esses dois termos: “A profissionalização encontra-se associada ao projeto ou processo político ou social (ou ainda individual) através do qual uma determinada ocupação (ou indivíduo) procura reconhecimento como profissão (ou como profissional); o profissionalismo diz respeito à natureza e qualidade do trabalho das pessoas, neste caso, dos professores”.

Em linha semelhante, posiciona-se Simão (2009, p. 64):

Porém, o sucesso da formação de professores, sobretudo ao nível da formação contínua, depende da capacidade das escolas se envolverem na concepção e desenvolvimento colectivo de projectos de formação que respondam às suas necessidades e que permitam encontrar respostas para os problemas com que se deparam no seu dia-a-dia. Não deixando de reconhecer a importância de um plano de formação de âmbito mais global, bem como de alguns apoios externos (recursos humanos, financeiros e materiais), estamos convictos de que se tais projectos eclodirem no seio de cada instituição, ou conjunto de instituições que se organizem para esse efeito, serão mais proficuos e relevantes, por responderem melhor às necessidades e interesses das escolas e permitirem que os docentes se assumam como autores dos seus próprios processos de formação.

A formação continuada, bem como a construção da identidade profissional, remete a uma concepção de aprendizagem vista como um processo inerente ao sujeito. Assim, a prática docente e a formação continuada só fazem sentido, de fato, quando se configuram como um processo inacabado em constante (re)elaboração, pelo próprio sujeito, de um amplo significado do processo individual de formação profissional. Para Morgado (2011, p. 805),

Embora a cultura escolar surja como expressão de um conjunto de factores intrínsecos e extrínsecos à própria instituição, ela traduz, principalmente, a cultura dos docentes que aí exercem funções e determina a forma de fazer as coisas, as normas que influenciam e determinam o que se considera valioso em termos profissionais e, ainda, os modos politicamente correctos de pensar, de sentir e de actuar. Ora, ao influenciar a natureza das interacções entre os docentes, bem como as relações entre eles e os discentes, a cultura docente é de vital importância na determinação da qualidade dos processos educativos.

Desse modo, podemos estabelecer a intrínseca relação entre formação e profissionalização docente, que se demarca tal qual uma relação de pertinência indissociável, de permanência necessária, de condição para continuidades e de definição e (re)construção identitária. Essa conexão constitui-se como condição inquestionável tanto para a valorização profissional quanto para o fortalecimento das identidades profissional, sendo, portanto, indispensável à afirmação e atuação profissional nos diferentes contextos pedagógicos da docência.

#### **4.2 Qualidade educativa e qualidade da formação de professores**

As dimensões que explicitam fatores e indicadores de qualidade na educação têm sido pauta de discursos em diferentes governos, ano após ano, nas diferentes esferas de ensino. Ao mesmo tempo, essas alocações são repetidas e reivindicadas nas retóricas de pais, estudantes, associações, bem como de estudiosos que se dedicam a investigar tal temática. Em se tratando do Brasil, o estabelecimento de políticas que assegurem, efetivamente, essa educação de qualidade tem sido um grande desafio, embora sejam inegáveis os avanços das últimas décadas no que se refere ao acesso à educação (especialmente no ensino fundamental). Situação menos positiva, sem embargo, é a que se tem quando voltamos os

olhos para a qualidade da aprendizagem e a permanência desses estudantes nas instituições às quais puderam ter acesso.

Discorrer sobre esse tópico é uma tarefa complexa, pois envolve questões outras que interferem diretamente no estabelecimento de padrões, dentre as quais podemos destacar, inicialmente, o acesso à educação como um direito de todos, conforme preconiza a Constituição Federal brasileira (Brasil, 1988) em seu artigo 205, no qual assume:

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

Sabemos que a lei, por si só, não muda a realidade, mas aponta caminhos, norteando a sociedade sobre os seus direitos e deveres. São indispensáveis, destarte, políticas educacionais efetivas que contemplem desde um plano salarial e de carreira para os professores até uma reestruturação da rede de ensino, favorecendo o desenvolvimento do trabalho na Educação. Esse debate inclui em seu seio um conjunto de esferas – como a gestão escolar, as condições de trabalho, o currículo e a formação docente – que devem agir colaborativamente.

Consideramos que existe uma multiplicidade de significações e conceitos concernentes à qualidade da educação e que existem outras dimensões que interagem nessa qualidade, dando-lhe um caráter plural. A ela, por exemplo, estão imbricadas as diferentes realidades econômicas, sociais, culturais, políticas, e não apenas as dinâmicas pedagógicas. Em vista disso, ao se definirem as finalidades educativas (todas elas com fito na qualidade), é preciso considerar os mais diferentes aspectos para, a partir de então, definir os parâmetros que nortearão a qualidade educativa e a qualidade de formação de professores.

Temos no sistema educacional uma variedade de interpretações que se alteram de acordo com a perspectiva do que esse sistema deve propiciar à sociedade. Assim, Davok (2007, p. 506) defende que:

Uma educação de qualidade pode significar tanto aquela que possibilita o domínio eficaz dos conteúdos previstos nos planos curriculares; como aquela que possibilita a aquisição de uma cultura científica ou literária; ou aquela que desenvolve a máxima capacidade técnica para servir ao sistema produtivo; ou, ainda, aquela que promove o espírito crítico e fortalece o compromisso para transformar a realidade social, por exemplo.

Por estar inserida em um contexto social amplo, é sempre salutar lembrarmos-nos que qualidade é um conceito histórico e que, portanto, como enfatiza Gadotti (2013, p.3), “se altera no tempo e no espaço, vinculando-se às demandas e exigências sociais de um dado processo”. O autor continua

seu argumento, lembrando-nos que a qualidade não pode escamotear a democratização do ensino, posto que é a “democracia um componente essencial da qualidade na educação” (Gadotti, 2013, p.3).

Em se tratando da educação superior, nível de ensino analisado nesta tese, a qualidade continua, assim como nos demais níveis, sendo um tema central. No entanto, embora seja um tema amplamente recorrente, o conceito de qualidade não apresenta um entendimento fechado, fato que não apenas não representa nenhum problema, como também geralmente sequer é colocado em discussão. O que se enfoca com grande veemência quando se fala em educação superior é a questão da garantia da qualidade, talvez devido à premente preocupação que se tem pela diversificação, massificação e privatização que têm marcado esse nível de ensino nos últimos tempos no Brasil.

Para que houvesse parâmetros mínimos para avaliação da qualidade do ensino superior, foram estabelecidos padrões que estivessem livres de subjetividade e fossem mensuráveis. O resultado dessa busca apareceu na Lei nº 10.861, a qual institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. Nesse sentido, Dias Sobrinho (2008, p. 819) entende que:

A qualidade é, então, conformidade a padrões previamente estabelecidos por especialistas e pelos membros de órgãos que definem os critérios e padrões através dos quais são controlados os setores acadêmicos e efetuadas as medidas. Como tendência geral, se observa que, quando a avaliação e o conceito de qualidade estão determinados pelos especialistas externos e as autoridades governamentais, em geral, se limitam a controlar, medir, certificar e regular, em detrimento dos processos participativos e formativos de reflexão e debates da comunidade acadêmica e científica, com prejuízo, portanto, ao exercício da autonomia universitária.

E a qualidade, em que pese seu papel de destaque na oferta educacional, não pode se separar da quantidade. Concordamos, assim, com o pensamento de Demo (1994, p. 9), para quem é lícito o estabelecimento de comparações constantes entre qualidade e quantidade do ensino, na medida em que ambas perfazem uma mesma realidade, não sendo distintas, portanto, mas partes de um todo. Essas conexões devem levar em conta, não obstante, as especificidades de cada categoria, as quais, para o autor, se dão no seguinte sentido: a “*quantidade* aponta para o horizonte da extensão” ao passo que “*qualidade* aponta para a dimensão da intensidade” (Demo, 1994, p. 9).

Dado que a escola pública brasileira foi destinada, durante muitos anos, para uma pequena parcela da população, no momento em que se passa a ampliar a oferta de vagas, a quantidade precisava avançar também no que toca a seus aspectos de qualidade, de modo que esse ensino se tornasse funcionalmente adequado ao novo público atendido. Precisamos pensar numa inclusão que atenda aos anseios de seu público-alvo, que contemple a cultura e, para além disso, que viabilize os sonhos.



Nesse sentido, entendemos educação e qualidade educativa como algo mais amplo e, desta feita, corroboramos a reflexão aduzida por Gadotti (2013, p. 7) sobre o assunto. O autor remete-se a uma oferta de formação ampla e integral das pessoas, objetivando o conhecimento em sua totalidade. Compreende, dessa maneira, que há qualidade quando o aluno aprende, e que essa aprendizagem precisa ser mútua entre professor e aluno. Com essa compreensão, Gadotti (2013) declara que a discussão sobre qualidade educativa é indissociável da que se preocupa com a formação docente.

A qualidade da formação docente deve ser priorizada nas ofertas educacionais, pois é dela que depende, em considerável medida, a qualidade profissional dos professores, que, por sua vez, são os atores principais envolvidos na empreitada de vencer os desafios e atender às expectativas que são postas e, não poucas vezes, impostas pela sociedade à educação. Testificando essa ideia, Alonso (2013, p. 29) coloca:

Na sociedade atual, a mudança surge como uma realidade central que nos é imposta e exige de nós a capacidade de aprender a lidar com ela. Atitudes como a análise crítica, a colaboração e a procura de valores que nos permitam dar-lhe um sentido e orientação tornam-se, portanto, imprescindíveis.

Em que sentido os processos de colaboração podem se refletir na qualidade do ensino para grupos de professores e, ao mesmo tempo, para o desenvolvimento das habilidades de cada um desses professores é uma discussão importante a ser considerada em um processo de reflexão e colaboração. Para Day (2004, p. 199),

Embora por definição o professor seja responsável pela qualidade do seu trabalho na sala de aula, as escolas que adotam os ideais e práticas de *comunidade* têm uma responsabilidade colectiva em relação às condições em que os professores e os alunos trabalham, reconhecendo que a saúde da aprendizagem de todos é fundamental para o seu crescimento e desenvolvimento.

Nesse sentido, o autor afirma que são várias as qualidades que se interligam nesse espaço de aprendizagem que é a escola.

### **4.3 Profissionalização docente**

No campo da educação, a profissionalização docente tem um sentido mais amplo e é constituída pelos dois movimentos – a profissionalidade e o profissionalismo –, sendo o primeiro o que se considera como movimento interno da profissão, porquanto compõe a base dos saberes da profissão. O profissionalismo, por seu turno, faz referência à reivindicação de um *status* social distinto daqueles previstos pela divisão social do trabalho. Supõe estratégias de negociação por um grupo de atores, com vistas a fazer com que a sociedade reconheça suas qualidades específicas, complexas e difíceis de serem

adquiridas, proporcionando aos que as detêm não somente um certo monopólio sobre o exercício de um conjunto de atividades, mas também uma forma de prestígio (Ramalho, Nuñez & Gauthier, 2003).

O movimento de profissionalização intensificou-se, tanto no Brasil quanto em outros países, a partir das duas últimas décadas do século XX, quando se consignou

um papel especial aos professores, sobretudo como agentes efectivos de mudança, deles dependendo, em grande parte, tanto as transformações na escola e no ensino, quanto ao sucesso educativo dos estudantes e a sua realização como pessoas. (Morgado, 2011, p. 3)

Mesmo sendo uma problemática que está em debate há décadas, a profissionalização continua sendo um dos temas mais importantes da atualidade no interior da docência, haja vista o reconhecimento do professorado como profissão e sua devida valorização ainda estarem muito distantes de serem alcançados para os sujeitos que fazem a Educação.

Nessa esteira, enquanto o incentivo a uma profissionalização de excelência na área educacional não se tornar uma política de estado e estiver acima dos reveses de governos – que ora apontam para a valorização do magistério por meio, por exemplo, de propostas mais atrativas de planos de carreira, ora o colocam na vala comum dos trabalhos menos reconhecidos –, tornar-se-á ainda mais difícil a obtenção plena de uma autoimagem identitária positiva do professor e da valorização social desse profissional pela sociedade. Decorre disso a necessidade de se manter o debate e a reflexão sobre a natureza complexa da docência e seu funcionamento no mundo atual a partir das diferentes conjunturas nas quais se processam. Realçando o caráter singular, incerto e criador dessa prática profissional, Gómez (1999, p. 465) caracteriza a docência a partir

Da necessidade não somente de compreender e interpretar a realidade, mas de intervir sobre ela, exigindo o desenvolvimento de um tipo de conhecimento profissional peculiar, na intersecção da teoria com a prática, da técnica com a arte. É este um conhecimento complexo, de *saber e saber fazer*, que requer a elaboração e depuração dos componentes teóricos que se mostram eficazes na prática e surgem dela.

Sobre esse pensamento, o autor acrescenta ainda que

Esse tipo de conhecimento prático requer um prolongado processo de formação, de intervenção prática e de análise teórica, de aquisição de conhecimentos e de desenvolvimento de capacidades de reflexão racional, contaste de ideias e discernimento de opções ético-políticas, de formação de destrezas e de desenvolvimento de capacidades artísticas de intervenção. O professor é acima de tudo um intelectual que reflete sobre a ciência, a cultura e a arte como instrumentos de adaptação criadora da realidade. (Gómez, 1999, p. 465)

No Brasil, os desafios ligados ao trabalho docente adquirem contornos específicos quando se consideram os vários aspectos da profissão. Um dos questionamentos feitos pelas entidades representativas e associações docentes foi que as preocupações imediatas sempre recaem sobre a

formação inicial e continuada, sem a devida consideração de dois fatores interdependentes da profissionalização docente: as dimensões da profissionalidade e as do profissionalismo. É necessário haver um equilíbrio entre essas duas dimensões, pois, à luta pelo reconhecimento da docência como uma profissão complexa e com saberes definidos, devem-se juntar os esforços pelo seu reconhecimento social e o combate à precarização do trabalho.

Embora no Brasil esse debate tenha ganhado mais notoriedade a partir dos anos de 1990, essa discussão sobre o reconhecimento da docência como profissão inicia-se nos Estados Unidos, já na década de 1970. Labaree (1999) afirma que a profissionalização do ensino está baseada numa análise de como, ao longo da história, outros grupos profissionais dos Estados Unidos estabeleceram seus direitos profissionais. O autor tece ainda considerações relevantes da profissionalização que nos levam a encará-la como uma luta em campo aberto que pode ser conduzida, rumo ao êxito, por vários e distintos ângulos. Independentemente dos movimentos tomados, far-se-á sempre necessário um corpo de conhecimentos bem definidos que direcione a prática do ensino.

A profissionalização docente, logo, deve ser compreendida na sua dinâmica, através de diversos contextos em que ela se produz e reproduz. A esse respeito, Morgado (2011, p. 797) aponta que é no processo de transformação do indivíduo-pessoa para o indivíduo-profissional que se dá a profissionalização. Assim, o sujeito adquire habilidade para assumir as múltiplas e complexas funções de sua vida profissional.

O referido autor afirma ainda que as competências profissionais, de cultura profissional e de identidade profissional são os três pilares essenciais da profissionalização, constituindo-se como uma referência inicial para o desenvolvimento da profissionalidade docente. Esses três pilares, como elementos estruturantes do desenvolvimento profissional docente, validam a atividade docente como práxis, ou seja, como prática social transformadora mediada pelas finalidades da educação que cancelam o controle e a autonomia do professor, mesmo que de modo relativo, sobre seu trabalho.

A profissionalização docente pode também ser conceituada como o “desenvolvimento sistemático da profissão, fundamentada na prática, na mobilização e atualização de conhecimentos especializados e no aperfeiçoamento de competências para a atividade profissional” (Ramalho, Nuñez & Gauthier, 2003, p. 50). Imbernón (2002, p. 20) define, em suas reflexões acerca da profissionalização da docência, que o professor não deve ser considerado como um técnico que desenvolve ou implementa inovações prescritas, mas como “um profissional que deve participar ativa e criticamente no verdadeiro

processo de inovação e mudança, a partir de e em seu próprio contexto, em um processo dinâmico e flexível” (Imbernón, 2002, p. 20).

Garcia (1999) analisa a profissionalização docente como um processo amplo e flexível para alcançar o desenvolvimento profissional, caracterizado por diferentes etapas evolutivas e pessoais. Em seu argumento, o autor adverte que a formação básica induz a socialização profissional e o conhecimento sobre a profissão, mas não constitui uma garantia para o êxito docente. A esse respeito, Brzezinski (2002) esclarece que o movimento em defesa da profissionalização docente e da melhoria da qualidade da educação no Brasil tem projetado uma nova imagem para a docência, formando uma consciência sobre sua profissionalização, possibilitando avanços nos níveis de formação, na valorização profissional e nas mudanças de velhas práticas, contribuindo, assim, para a construção de novas identidades profissionais.

Ainda sobre os aspectos que definem a profissionalização, Perrenoud (2001) afirma que o professor deve manifestar competências profissionais diante de situações complexas. A explicitação e a clarificação dessas competências para a sociedade podem conferir maior grau de profissionalização ao professor, da mesma maneira que a outras categorias profissionais. As competências revelam que houve mobilização de conhecimentos, permitindo ao professor mostrar que não é um mero repassador de conteúdos (o que poderia ser realizado por qualquer pessoa ou pela tecnologia), mas um profissional indispensável e que faz a diferença como mediador no processo de aprendizagem. Nessa perspectiva, as competências não são um dom; pelo contrário, podem ser aprendidas, trabalhadas e desenvolvidas.

Um dos distintivos da profissão docente é o compromisso perene com o aprendiz, já que a base de sua formação é o conhecimento, construído tanto no interior da profissão quanto no âmbito da ciência ou socialmente. Esse desenvolvimento sistemático da profissão, processo em que se mobilizam e atualizam conhecimentos relativos à atividade, é entendido como movimento de profissionalização docente. É precisamente nesse sentido que Nuñez e Ramalho (2008) definem o termo “profissionalização” como um termo polissêmico, com diversos sentidos determinados pelas relações dialéticas das características objetivas e subjetivas que moderam os processos de construção de identidades profissionais. Na concepção dos pesquisadores, a profissionalização é uma forma de conceber a profissão como processo contínuo/descontínuo ao longo da história da docência.

Enquanto práxis, a profissão docente configura-se como uma atividade socialmente transformadora, mediada pelas finalidades da educação. O trabalho docente constitui-se e transforma-se no cotidiano da vida na escola, configurando-se através de interações e experiências vivenciadas no

exercício profissional. Por isso, há de se considerar como pressuposto que a formação inicial e continuada de professores, as experiências, os saberes adquiridos e as relações interpessoais são referências imprescindíveis para o trabalho docente e para a construção da identidade profissional.

A atividade docente deve, outrossim, considerar o contexto do exercício da profissão, dimensionado a partir de contextos específicos da vida social e profissional e a partir de necessidades e motivos que são inerentes à ação humana, ultrapassando, então, o plano didático pedagógico da sala de aula com seus saberes e competências (profissionalidade) para se situar também no conteúdo social e histórico, nas lutas e reivindicações docentes. Por isso, devem ser consideradas as condições e o contexto do exercício da atividade profissional (profissionalismo), com atenção ainda para as atividades simbólicas e organizacionais dos professores, que lutam pela sua condição de profissional da educação.

A profissionalização, entendida também como o desenvolvimento sistemático da profissão, deve ser fundamentada na prática, na mobilização/atualização de conhecimentos especializados e no aperfeiçoamento das competências para a atividade profissional. É um processo não apenas de racionalização dos conhecimentos, mas uma construção social feita por todos os agentes envolvidos no ensino. Ela é dinâmica, posto que acompanha as mudanças ao longo de toda história, e é ética, porque envolve a formação de sujeitos responsáveis pela construção e condução de uma sociedade mais justa, ao mesmo tempo que visa ao crescimento (pessoal e laboral) do sujeito que se profissionaliza.

Qualquer ação da profissionalização docente – sob a perspectiva da formação de novos saberes, novas competências e novas funções – deve vir acompanhada de melhorias das condições de trabalho e estar envolvida com a criação de espaços e tempos orientados à construção de um trabalho docente voltado para sua natureza democrática e para a busca do reconhecimento social, de uma remuneração justa e de melhores condições de trabalho. Desconhecer a relação dialética das duas dimensões da profissionalização (profissionalidade e profissionalismo) pode levar ao círculo vicioso de mudar para não mudar. Portanto, pode-se concluir que a formação e a profissionalização dos docentes se caracterizam por ser um processo dinâmico e complexo que envolve aspectos individuais e grupais os quais influenciam no desenvolvimento da profissão. Ramalho e Nuñez (2008, p. 4) chamam a atenção para os muitos aspectos que estão envolvidos no processo formativo, na atuação e no desenvolvimento profissional dos professores. Segundo eles,

A profissionalização é um movimento ideológico, na medida em que repousa em novas representações da educação e do ser do professor no interior do sistema educativo. É um processo de socialização, de comunicação, de reconhecimento, de decisão, de negociação entre os projetos individuais e os dos grupos profissionais. Mas é também um processo político e econômico, porque no plano das práticas e das organizações induz novos modos de gestão do trabalho docente e de relações de poder entre os grupos, no seio da instituição escolar e fora dela. (Ramalho & Nuñez, 2008, p. 4)

Portanto, é necessário que as agências formadoras deem especial enfoque 1º) à construção dos currículos que visam à formação docente tanto inicial quanto continuada; 2º) à aquisição de conhecimentos, atitudes e valores que permitem o exercício competente, ético; e 3º) à inovação e à criatividade de ensinar e educar, possibilitando, destarte, uma atuação coerente com as finalidades da educação no contexto da sociedade no século XXI. O ensino-aprendizagem almejado nesta nova centúria coloca o professor num papel de destaque para o alcance do que se delinea nos três blocos de finalidades supracitados e também busca modelos de formação preocupados com a formação do pensamento reflexivo e responsivos aos desafios da sociedade atual.

#### **4.4 Trajetória da formação docente**

Na atualidade, têm sido muito comuns as relações entre pesquisa e ensino, muitas das quais versam sobre a temática da formação docente. No entanto, nem sempre se percebe claramente de que forma essas investigações contribuem para a melhoria dos cursos de graduação ofertados. Se, por um lado, isso não implica dizer que inexistem ações benéficas resultantes desses processos investigativos, por outro, indicia que nem sempre os frutos do mundo acadêmico se efetivam em todo seu potencial.

Para se falar com propriedade sobre a formação de professores, é requerido um repertório que abranja a natureza, a organização e o *modus operandi* desse caminho que gestará um novo profissional para atuar na educação. É necessário, ainda, observar a multiplicidade de agentes que interferem no processo formativo de um professor. Mormente neste século XXI, esses fatores ultrapassam sobejamente os condicionantes circunscritos no âmbito universitário e revelam a situacionalidade desse profissional conforme os distintos contextos em que atua. Nesse sentido, Flores (2003, p. 129) afirma:

As exigências e responsabilidades colocadas aos professores são, assim, cada vez mais complexas, pois estes têm não só de lidar com uma maior diversidade de alunos provenientes de diferentes *back-grounds* sociais e culturais e com capacidade de aprendizagem distintas e de fomentar uma variedade de aprendizagem para responder a necessidades e motivações diversas, mas têm também de demonstrar um conhecimento pedagógico e didático fundamentado para selecionar e construir os melhores materiais e estratégias curriculares no contexto da sala de aula que se caracteriza por uma heterogeneidade e uma complexidade cada vez maiores.

A LDB – Lei nº 9.394/96 (Brasil, 1996) foi, indubitavelmente, propulsora de uma gama de debates que abordam a formação docente no Brasil. Não menos importante, no entanto, nesse contexto de olhar para os instrumentos reguladores da educação brasileira, é lembrarmos-nos, ao se discutir a trajetória da formação docente, das condições específicas que marcam a sociedade e, por conseguinte, a educação do Brasil. Múltiplos fatores externos têm dificultado a formação inicial e continuada dos professores, com destaque para a precariedade das instituições escolares e o baixo salário, que desmotivam os docentes já em exercício.

É, de certo modo, um contexto contraditório. Há um conjunto de leis que regulamenta a formação docente no Brasil orientando a qualificação de um grande número de profissionais sem, no entanto, conceder os investimentos significativos para tal nem dar condições propícias para a formação continuada. Esses fatores podem levar a um risco de improvisação, aligeiramento e desqualificação na formação de professores no país.

Consoante a visão social construída historicamente, as universidades formam os profissionais que, no caso específico do público compreendido neste estudo, são os docentes. Ao nos aprofundarmos nas leituras e alargarmos nosso horizonte crítico de compreensão, podemos nos questionar se, com efeito, esses centros de ensino e pesquisa formam ou se, na verdade, não estariam conformando os futuros professores.

As instituições formadoras ancoram sua alocação no discurso científico. Essa decisão, que pode parecer óbvia, às vezes é utilizada como uma artimanha para ocultar as relações de poder que existem na universidade e para ampliar a credibilidade social da academia, na medida em que ela, ao se camuflar sob o manto de pretensa objetividade/neutralidade da discussão científica, tem mais chances de passar ilesa das críticas políticas, éticas e de outras naturezas que sobre suas ações podem incidir.

No Brasil, percebemos como, desde o princípio, os cursos superiores se voltaram para a formação de profissionais especialistas em uma determinada área e trabalharam em torno da ideia e/ou impulsionados pelo sentimento de que o professor era detentor do saber; e o aluno, um depósito desse conhecimento. Pereira (1999, p. 117) defende que a formação do professor se erija sobre experiências reflexivas e construções coletivas, afastando-se, portanto, dessa postura unidirecional que ainda hoje presenciamos:

É fundamental investir na formação de um professor que tenha vivenciado uma experiência de trabalho coletivo e não individual, que se tenha formado na perspectiva de ser reflexivo em sua prática, e que, finalmente, se oriente pelas demandas de sua escola e de seus alunos, e não pelas

demandas de programas predeterminados e desconectados da realidade escolar. É fundamental criar, nos cursos de licenciatura, uma cultura de responsabilidade colaborativa quanto à qualidade da formação docente. (Pereira, 1999, p. 117)

Ponderando sobre o arquétipo da ciência moderna, segundo o qual a natureza é uma sucessão de causas e efeitos, temos um paradigma de ciência pautado numa visão de sistema fechado, em estruturas ortodoxas, como ambicionava Newton, ou Descartes com sua “razão correta”. O caráter de formação influenciado por essa visão caracteriza-se por ser constante e imutável.

As indagações sobre se a formação docente na contemporaneidade forma ou conforma perseguem-nos no percurso de produção desta tese. Começamos a refletir sobre o trajeto de formação docente e percebemos indícios de que alguns de seus aspectos vêm sendo padronizados, seguindo-se, dessa maneira, um modelo prescritivo e unificador (além de prescrito e unificado), como se os sujeitos fossem todos iguais.

Diante de uma sociedade cada dia mais globalizada, a formação docente vive uma era do conhecimento que considera de forma avultante as ideias e práticas neoliberais e os índices de desempenho para mensurar a qualidade educativa. Atribui-se, ainda, uma falsa ideia de autonomia a um sistema educativo que, na realidade, está completamente gerenciado pela lógica do mercado. Imbernón (2004, pp. 36-37) considera três princípios para o debate profissional:

1. A existência ou não de um conhecimento profissional autônomo do professorado. Esse conhecimento profissional mais autônomo para aumentar o prestígio e o *status* profissional e social é possível? Há possibilidade de elaborar verdadeiros projetos de instituições educativas, explicitando os interesses dos diferentes agentes que permitam uma verdadeira participação normativa e legal que favorece uma colegialidade artificial?
2. A legitimação oficial da transmissão do conhecimento escolar que antes era imutável, mas hoje deixou de ser. Consequentemente, questiona também a estrutura da profissão docente, que talvez fosse adequada a uma época pré-industrial ou industrial, mas hoje em dia precisa por a comunidade educativa em contato com diversos campos e meios do conhecimento e da experiência.
3. A terceira ideia é que a profissão docente foi um campo repleto de misticismos, de conhecimento cheio de contradições. Avançou-se mais no terreno das ideias e das palavras que no das práticas alternativas de organização. É preciso desenvolver novas práticas alternativas baseadas na verdadeira autonomia e colegialidade como mecanismos de participação democrática da profissão que permitam vislumbrar novas formas de entender a profissão, desvelar o currículo oculto das estruturas educativas e descobrir outras maneiras de ver a profissão docente, o conhecimento necessário, a escola e sua organização educativa.

Por esse ângulo, a trajetória da formação docente deve compreender um período de formação adequado para dotar o professor de competências com o intuito de lhe permitir agenciar ações que facilitem a aprendizagem em um processo contínuo de reflexão. Isto posto, essa travessia formativa deve formar um profissional que, tendo um perfil prático-reflexivo bem desenvolvido, esteja habilitado para



atuar nas mais variadas situações em que lhe sejam exigidas tomadas de decisões e propostas de intervenção.

Compreendemos que o desempenho da atividade docente é assaz complexo e requer do professor não apenas o conhecimento do conteúdo a ser ensinado, senão um conjunto de fundamentos profissionais sobre o como ensinar e a quem ensinar. Esses saberes serão capazes de ajudá-lo a planejar e concretizar as ações atinentes ao ensino que propiciem ao estudante ser ator do processo da construção de suas aprendizagens.

Outrossim, por ser uma atividade complexa, a docência exige dos docentes tomadas de decisões imediatas diante de situações e fatos inesperados que surgem no dia a dia da escola. É nesse espaço que se configuram e se constituem os saberes necessários à docência. Conforme Nóvoa (2009a, p. 30),

O trabalho do professor consiste na construção de práticas docentes que conduzam os alunos à aprendizagem [...] ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação.

Imbernón (2009) discute essa questão, apontando que os processos formativos se têm realizado normalmente para solucionar problemas genéricos e que essa formação se desenvolve por meio de modalidades descontextualizadas dos problemas reais dos docentes. O autor exemplifica esse modelo de formação genérica por meio do “treinamento” e imputa ao positivismo a origem dessa padronização:

A base científica dessa forma de tratar a formação permanente do professorado foi historicamente o positivismo, uma racionalidade técnica que buscava com afincamento na pesquisa educativa ações generalizadoras para levá-las aos diversos contextos educativos. (Imbernón, 2009, p. 51)

O autor ironiza esse padrão de formação e nomeia essa modalidade de formação – o treinamento – como “poção mágica”, posto que a enxerga como uma forma ilusória para a contemporaneidade. Parece-nos bastante lúcida e apropriada a crítica de Imbernón (2009), especialmente quando lançamos os olhos com atenção para a conjuntura histórico-social-política agudamente complexa, mutante e fluida em que vivemos, na qual a formação continuada do docente demanda muito mais do que um simples treinamento.

A realidade objetiva na qual os sujeitos se inserem é transformada e transforma esses indivíduos ininterruptamente. E essa dinâmica social de cunho movediço – a qual provoca as dificuldades, desafios e os questionamentos dos docentes – deve ser prementemente considerada na formação. Esta, por conseguinte, precisa envolver autorreflexão, organização e, conseqüentemente,

renovação; e deve convergir para a motivação dos docentes, respeitando sempre as complexidades dos sujeitos formados, futuros docentes, que devem ser protagonistas de seu próprio itinerário formativo.

Essa nova relação com o conhecimento redefine posições e reclama uma exploração rigorosa das necessidades emanadas do seio do trabalho docente; e sua construção mexe com as estruturas já cristalizadas, exigindo redefinições e quebra de antigas visões sobre o que é e como se produz conhecimento. Há que se descobrir como explorar os saberes, os não saberes e as expectativas de (re)construção da ciência. Nessa perspectiva, faz-se necessário que essa nova atitude de formação esteja pautada no diálogo.

Esse diálogo a que aludimos vai além de uma conversa frente a frente; trata-se, antes, de uma condição de existência humana, um espaço no qual os sujeitos se solidarizam, se (re)constróem. Essa concepção de diálogo é respaldada em Freire (1980, p. 82) por meio desta afirmação:

O diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo. Se, ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens, o diálogo é, pois, uma necessidade existencial.

Só há possibilidade de esse diálogo ocorrer de forma satisfatória se os sujeitos dialogantes se reconhecerem como pares e respeitarem a estreita relação entre o sujeito que fala, o sujeito com quem se fala e aquele sobre quem se fala. Tudo isso levando-se sempre em consideração o contexto e a situação em que se dá o discurso.

Portanto, podemos perceber o quão complexa é a trajetória da formação docente. Em função disso, não podemos minimizar a preparação formal e funcional desses profissionais a medidas simplistas e superficiais para resolver os problemas que se situam especialmente nos cursos de licenciatura, na formação inicial. Além disso, é necessário pensar na valorização do profissional da educação, nas melhorias salariais, em proposição de planos de carreiras e em outras questões que valorizem a formação, o profissional e sua identidade frente a ele mesmo e à sociedade na qual atua. É preciso pensar, repensar e dialogar exaustivamente sobre o que é formar um professor, como formá-lo e que tipo de profissional queremos nas instituições de ensino superior e nas ofertas da educação básica.

#### **4.5 Identidade profissional docente**

Falar sobre identidade profissional direciona-nos, inicialmente, ao conceito de identidade. Entendemos identidade como algo dinâmico num processo de construção e interação. Adotamos, assim, a conotação de algo que acompanha o sujeito em sua trajetória. Ao mesmo tempo, a identidade apresenta-se como algo paradoxal num movimento em que o sujeito se encontra num processo contínuo

de diferenciação e reconhecimento, permanência e mudança, entre o individual e o social. A esse respeito, Critelli (2005, p. 2) afirma:

Mas o que importa é que nenhuma pessoa é “ela mesma” sem o testemunho dos outros. Quando nascemos para o mundo humano são os outros que autenticam nossa realidade e identidade. (...) quando nos sentimos ignorados pelos outros fazemos de tudo para ocupar um lugar nos seus olhos e os seus ouvidos. Precisamos ver refletidos neles para nos assegurarmos de nossa própria realidade e identidade

Remetendo-nos à identidade profissional voltada para a experiência professoral, percebemos que – com as constantes transformações pelas quais a sociedade tem passado e em um constante e, ao mesmo tempo, contínuo estado-limite de globalização – a compreensão sobre a docência também passa a ser percebida de diferentes formas. Neste tempo em que a globalização é a propulsora de grandes e céleres mudanças, (im)postas também às instituições educativas e a seus profissionais, é cada vez mais usual que criemos expectativas e exigências acerca do desdobramento que todas as alterações podem causar e das próprias implicações que podem desencadear na identidade profissional.

Por estar situada nesse contexto, a docência tem sofrido significativas mudanças históricas e sociais. Percebemos que o labor do professor se tem intensificado a cada dia e têm aumentado os níveis de exigência e monitoramento público sobre seu trabalho, desencadeando, conforme Flores (2007, p.5), “uma maior desmotivação por parte dos professores com implicações ao nível da sua satisfação profissional, do seu sentido de auto-eficácia e do(s) entendimento(s) sobre o que significa ser professor”.

Por muito tempo, ao professor bastava-lhe possuir o domínio dos conteúdos específicos das disciplinas por ele ministradas. Hoje, em um processo complexo de globalização, para exercer seu ofício, cobra-se muito mais do docente: espera-se dele um olhar mais abrangente e complexo que possua, além do conhecimento supra especificado, o entendimento de suas emoções e das alheias. Nesse contexto, Flores e Viana (2007, p.5) continuam afirmando que, para discutirmos a natureza do trabalho docente, é “necessário reenquadrá-lo e redefini-lo à luz dos contextos de ensino em permanente mudança, o que exige novos modos de olhar para as culturas profissionais e para as identidades dos professores”.

Assim, a discussão que trata da identidade docente passa por alguns questionamentos: o que é ser professor hoje, quais os desafios do seu trabalho, que saberes os professores buscam construir para atender às necessidades atuais?

Nesse sentido, constituir-se docente requer muito mais do que competência técnica e compromisso político; requer o acompanhamento lúcido e vívido do fluxo contínuo de mudanças que a vida – esse processo inacabado e em permanente construção, como a concebe Freire (2011) – impõe.

Esse inacabamento reflete-se no delineamento da identidade, que passa por um estado de inexaurível contingência de (re)construção.

Reconstruir identidades, precipuamente a profissional, exige reviver as experiências. São elas que permitem, a partir da reflexão acerca de seus atos e consequências, a busca de novos significados, permeados pelas influências do meio social, político e cultural e da formação acadêmica.

Refletindo sobre esse contexto, a educação em que o docente se insere é percebida como um processo de formação humana na sua integralidade e compreende o sujeito em suas múltiplas facetas. Esse processo intervém diretamente na edificação da identidade do sujeito que, por sua vez, é construída tendo como referência as experiências individuais e a interação com o outro, erigida pelas vivências cotidianas de cada indivíduo.

Compreendemos que a construção do sujeito se dá pelas suas relações, sejam sociais, históricas ou culturais, num processo reflexivo de se perceber enquanto ser e de interpretar a imagem que o outro faz de si. É indispensável também pensar que, quaisquer que sejam os caminhos propositivos apontados para formação docente, eles deverão sempre considerar o contexto político-social como elemento *sine qua non* de toda a trajetória formativa, pois o desenvolvimento do sujeito é construído dentro de um contexto determinado, estabelecido sócio-historicamente, que influenciará a sua condição.

Essas relações fazem com que tenhamos uma congruência entre identidade profissional e pessoal, visto que ensinar exige uma dedicação de tempo e investimento individuais bem expressiva. Day (2007, p. 53 citado em James-Wilson 2001, p. 29) afirma que

o modo como os professores formam a sua identidade profissional é influenciado tanto pela forma como se sentem consigo próprios, como pelo que sentem em relação aos seus alunos. Essa identidade profissional ajuda-os a posicionarem-se ou situarem-se em relação aos seus alunos e, ao mesmo tempo, a fazer os ajustes apropriados e eficientes na sua prática e nas suas expectativas e compromissos para com os estudantes.

Tal situação demonstra que os eventos ao longo da vida e as experiências que os professores vão acumulando em sua trajetória são intrínsecos ao desempenho do seu papel docente. Logo, a identidade do docente está diretamente ligada às suas aspirações e anseios profissionais e pessoais. As identidades que compõem um sujeito são, pois, todas forjadas no contexto social no qual ele se insere. Nessa perspectiva, é possível argumentar que os sujeitos se constroem naquilo que lhes interessa ou naquilo que as condições objetivas de sua própria inserção social lhes conferem.

A identidade profissional docente é aqui entendida como um processo de construção do sujeito que vai se construindo e se identificando com a sua profissão ao longo da vida. A formação – mais ou

menos falha e/ou bem-sucedida – desse reconhecimento depende, em grande medida, da motivação e satisfação que o indivíduo é capaz de extrair de seu trabalho. No final das contas, empatia identitária com o ambiente laboral revela-se um fator determinante para o modo como, diante das implacáveis mudanças transcorridas ao longo do tempo, se dará o processo de reflexão e, quiçá, de reelaboração da identidade profissional do professor.

Essa trajetória identitária inicia-se antes mesmo da formação inicial e continua desenvolvendo-se durante essa primeira etapa formativa e a continuada, perpassando toda a carreira docente. Para Day (2004, p. 88),

As identidades profissionais dos professores – quem são e o que são, a imagem que têm de si próprios, os significados que atribuem ao seu trabalho e a si próprios e os significados que os outros lhes atribuem – estão associados, portanto, quer à disciplina que lecionam (particularmente no caso dos professores do ensino secundário) quer aos seus relacionamentos com os alunos que ensinam quer aos seus papéis e ligações entre estes e as suas vidas fora da escola.

O pensamento do autor ratifica o entendimento de que a identidade docente não se constrói apenas com aspectos técnicos do ensino, mas com os conhecimentos que vão se somando oriundos das experiências pessoais e dos ambientes sociais, culturais e institucionais em que os professores desempenham suas funções profissionais. A esse conjunto de informações acumuladas no decorrer do dia a dia docente a partir de sua formação inicial e continuada, somam-se suas experiências de vida e as reflexões sobre sua prática.

Destarte, com base em Alarcão e Roldão (2008), podemos dizer que a identidade profissional se constrói e se desenvolve a partir de um processo individual, tendo como propulsor as experiências e expectativas de cada sujeito. Cada um tem desejos e necessidades próprias que devem ser considerados, aos quais se devem juntar as necessidades que o próprio contexto do mercado de trabalho no qual o professor se insere possui e que precisam ser atendidas pelo docente que nele trabalha.

De acordo com Goodson (2015, p. 116),

Uma compreensão exata da complexidade dos contextos do local de trabalho e da subsequente orientação da agência humana está intimamente relacionada com o conhecimento que temos de nós próprios, o aspecto nuclear que constitui a identidade própria.

Esse entendimento estabelece uma relação intrínseca com o reconhecimento da profissão docente, as condições de trabalho, a carreira, bem como com as instituições em que atuam esses profissionais da educação, considerando os seus aspectos normativos e estruturais, além do conhecimento do corpo discente.

Para além do exposto, pesquisadores da área da Educação reconhecem a pluralidade dos saberes necessários à docência. Tardif (2002) sinaliza que os saberes necessários ao profissional que ensina, para que sejam verdadeiramente eficazes na condução do processo de ensino-aprendizagem, têm de ir além dos conhecimentos acadêmicos. O autor alega que o professor ideal é alguém que decerto deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, mas que também precisa possuir certos conhecimentos relativos às ciências da Educação e à Pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos (Tardif, 2002).

O entrelaçamento desses saberes, a disponibilidade em aprender ensinando e o respeito ao sujeito que aprende, materializado no relacionamento professor–discente, constituem a individualidade da profissão docente, que, portanto, se configura não como uma identidade fixa, mas como um compósito de identidades em construção. Silva (2000) assegura que as identidades não são seres da natureza, mas da cultura e dos sistemas simbólicos, dentre os quais está a linguagem, essa dimensão humana na qual todos já estão imersos desde, pelo menos, o nascer.

Nascemos indivíduo. É exatamente a inserção no mundo da linguagem que nos confere o *status* de sujeito. Esse mergulho na vida social, na história, lança-nos na arena da construção de distintos papéis, cada um dos quais carregado de significados – alguns duráveis, outros efêmeros e nenhum deles exclusivamente nosso. Todos esses papéis chegam-nos através dos outros, dos parceiros sociais, alguns até ignorados, que nos ensinam a ser e a nos reconhecer como pessoa.

Os lugares que ocupamos e que os outros ocupam nas relações sociais em que nos inserimos inscrevem em nossa existência as próprias possibilidades de escolha, delineiam, portanto, o que podemos (e, conseqüentemente, o que não podemos) ser. Logo, são as relações sociais que esculpem, na dinâmica interativa, as identidades que assumimos.

Nesse sentido, compreende-se que tanto os ambientes profissionais quanto os pessoais interferem na construção da identidade profissional, seja positiva ou negativamente. A produção intelectual do sujeito não se dissocia da condição emocional. Isso significa que a preocupação ou o estado de inadequação da atuação se trata quase sempre de uma tendência provável de sentimento de erro, de falta de estímulo e desejo de parar. Novas competências são sempre requeridas e, no limite dessas expectativas projetadas e reclamadas, o que se espera é um profissional ideal, sempre inexistente, pois os fatos da vida desenrolam-se sempre e compulsoriamente no âmbito do mundo real.

Afora a evidente interferência do corpo social na construção da identidade docente, esse profissional ainda possui uma característica bem peculiar: ao mesmo tempo que atua de forma mais

isolada e atende à individualidade do docente, necessita desenvolver parte de seu trabalho cooperativamente. O trabalho cooperativo age nesse sentido como um fortalecedor da profissão e contribui para o rompimento de práticas fragmentadas e da falta de comunicação entre os professores. Trabalhar cooperativamente possibilitará o diálogo e a troca de experiências entre professores de diferentes gerações e ideologias, o que pode contribuir para o fortalecimento do processo de revisão e autorreflexão da prática professoral e, inclusive, da identidade profissional de cada indivíduo.

Além do papel da coletividade, outro agente que interfere na construção da identidade profissional é a formação em si. Ela delinea-se como aspecto central, uma vez que possibilita a inclusão de saberes que estruturam, concomitantemente, a carreira profissional e a sua relação com o trabalho. Apesar de central, tanto a formação inicial quanto a contínua que os professores buscam ao longo da vida comportam desafios, pois estruturam um processo de escolha e legitimação identitária da formação em detrimento de outras possíveis. Para Dubar (1997, p. 51)

Querer fazer passar os indivíduos de uma forma identitária para outra constitui um objetivo muito ambicioso que lhe exige, ao mesmo tempo, que mude a configuração dos saberes e a relação vivida no trabalho. Se estes elementos não mudarem, há muito poucas hipóteses de a formação modificar quem quer que seja.

Assim, em um caminho contínuo de formação, os professores vão assumindo a sua identidade, vão sendo sujeitos da sua própria formação, e não objetos que apenas se adequam aos interesses alheios. Isso contribui consideravelmente para mudanças qualitativas no processo de melhoria da qualidade do ensino (condicionada muito mais ao exercício de quem a desenvolve do que às orientações dos documentos impositivos), já que o empenho e o envolvimento dos professores, mesmo demandando um investimento pessoal muito grande, poderão contribuir para um maior e melhor reconhecimento da identidade profissional de cada um e da categoria em si, bem como da identidade pessoal desses sujeitos docentes.

#### **4.6 Desenvolvimento profissional e pessoal**

Discorrer sobre o desenvolvimento profissional de professores é uma tarefa de extrema importância para a compreensão da docência e de sua atuação. É permeada de complexidades e vem tornando-se uma discussão cada vez mais crescente na atualidade. A sociedade contemporânea tem estabelecido metas ampliadas e específicas a serem cumpridas pelas instituições de ensino. Esses objetivos recaem conseqüentemente também sobre os professores, sendo-lhes cobrada, dentre outros quesitos, formação constante e contínua que dê conta das mudanças sociais e dos interesses múltiplos dos alunos.

Impõe-se, desse modo, uma necessidade de formação que se adeque às exigências do mundo atual, com seu estado de contínuas mudanças que demandam, a todo instante, tomadas de decisões para situações adversas que muitas vezes ultrapassam a alçada formativa das posturas docentes mais tradicionais e individualistas. Nessa linha de pensamento, Fenstermacher e Berliner (1985 citado em Garcia, 1999, p. 282) apontam, como definição para o desenvolvimento profissional hodierno, o trabalho em coletividade:

O desenvolvimento profissional converteu-se numa actividade que inclui muito mais do que um só professor agindo como um indivíduo...O desenvolvimento profissional actual é um assunto de grupos de professores, frequentemente trabalhando com especialistas, supervisores, administradores, orientadores, pais e muitas outras pessoas que estão ligadas à escola moderna.

A ideia de desenvolvimento profissional e de formação interligam-se e diferenciam-se em nuances específicas. Nessa perspectiva, a formação docente não se deve limitar somente a ações baseadas em modelos preestabelecidos que priorizem a transmissão de atos repetitivos visando a resultados positivos na prática pedagógica. Deve haver articulação entre a formação inicial e continuada, de modo que a primeira proporcione cursos que ofertem elementos sólidos de conhecimentos teóricos ao futuro formador; e a segunda, atividades reflexivas, troca de experiências (dentro outras ações) sempre num movimento espontâneo que eleve a potencialidade e melhore o desenvolvimento dos docentes já em pleno exercício.

Alicerçado nesse pensamento, Garcia (1995, pp. 54-55) enfatiza que devemos entender a formação de professores “como um *continuum*”:

Apesar de ser composto por fases claramente diferenciadas do ponto de vista curricular, a formação de professores é um processo que tem que manter alguns princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns, independentemente do nível de formação em causa. Isso significa que o modelo de ensino e, conseqüentemente, o modelo de professor assumido pelo sistema de ensino e pela sociedade tem de estar presente, impregnando as atividades de formação de professores, a todos os níveis. Este princípio implica também a necessidade de existir uma forte interconexão entre o currículo da formação inicial de professores e o currículo da formação permanente de professores. Nesta perspectiva não se deve pretender que a formação inicial ofereça ‘produtos acabados’ encarando-a antes como a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional.

Discutir sobre o desenvolvimento profissional docente é também refletir sobre a importância da formação e, conseqüentemente, do desenvolvimento pessoal. Para tanto, adotamos um dos princípios preconizados por Day (2001, p. 17) sobre a aprendizagem e o desenvolvimento profissional, o princípio de que “os professores não podem ser formados (passivamente). Eles formam-se (ativamente). É, portanto, vital que participem ativamente na tomada de decisões sobre o sentido e os processos da sua aprendizagem”. Seguindo o pensamento do autor, refletimos sobre o que aprendem os professores que



já se encontram em exercício, como aprendem e em que contexto se processa essa aprendizagem. Esses questionamentos interligam-se de forma contundente com todo o contexto investigativo dos participantes da nossa pesquisa.

Percebemos que a maneira como se desenvolve a formação dos professores, tanto em processo inicial como em forma contínua, está atrelada a múltiplos fatores, dentre os quais se encontra o modo como interpretamos a docência enquanto profissão e a concepção de currículo que adotamos.

Outro fator que influencia o processo de formação professoral são as experiências docentes prévias que o profissional traz consigo. Elas, por si só, não garantem, no entanto, que esse sujeito experiente esteja mais suscetível a empreender, quando necessário, uma prática reflexiva pautada na mudança de postura. Assim, o acúmulo de experiência pode ser valioso para a aprendizagem, mas é o papel social de que determinada profissão goza e o modo como o sujeito a avalia e se cobra diante dele o que mais pesa na disposição do profissional para aprender.

Portanto, a motivação para aprender por parte dos professores acontece muito mais a partir de fatores internos do que externos e, por isso, podemos afirmar que o docente passa a ter um desenvolvimento profissional autônomo, na medida em que decide por ele mesmo os conhecimentos (sejam de conteúdo e/ou metodologia) e competências que julga necessários para o seu desenvolvimento profissional e delibera sobre sua aprendizagem, buscando, nesse sentido, atividades formativas que atendam aos seus anseios. De acordo com Freire (1997, p. 65),

Pensar que é possível a realização de um tal trabalho em que o contexto teórico se separa de tal modo da experiência dos educandos no seu contexto concreto só é concebível a quem julga que o ensino dos conteúdos se faz indiferentemente ao e independentemente do que os educandos já sabem a partir de suas experiências anteriores à escola. E não para quem, com razão, recusa essa dicotomia insustentável entre contexto concreto e contexto teórico.

Para Goodson (2000, pp. 71-72), na mesma linha,

As experiências de vida e o ambiente sociocultural são obviamente ingredientes-chave da pessoa que somos, do nosso sentido do eu. De acordo com o 'quanto' investimos o nosso 'eu' no nosso ensino, na nossa experiência e no nosso ambiente sociocultural, assim concebemos a nossa prática.

Inferimos, assim, seguindo o pensamento dos autores, que, para compreendermos os professores e suas práticas, é inevitável conhecer suas histórias de vida, pois é a partir delas, na interseção entre vida e sociedade, que são determinadas suas escolhas e suas opções individuais. Em um processo de valorização do pensamento e atitudes do professor, temos que compreender a construção de seu desenvolvimento pessoal e os contextos históricos e sociais nos quais viveu/de onde veio.

Da mesma forma, as reflexões que o professor realiza sobre a sua prática em sala de aula têm influência das suas interações institucionais e sociais. Assim, precisamos, em qualquer percurso formativo, dar voz aos professores, conhecer suas histórias e seu percurso de vida. Nesse sentido, Palmer (1998, p. 2 citado em Day, 2004, p. 87) alerta sobre a importância do autoconhecimento docente para que se possa entender melhor o aluno.

Quando não me conheço a mim mesmo, não posso conhecer os meus alunos, vê-los-ei através de um vidro escuro, na sombra da minha vida que não foi analisada – e, quando não posso ver claramente, não os posso ensinar bem. Quando não me conheço a mim mesmo, não posso conhecer a minha disciplina – não nos níveis profundos que estão alicerçados no significado pessoal.

Por meio da reflexão, os professores assumem uma maior consciência dos problemas e dificuldades encontradas em sua prática profissional. Esse processo reflexivo pode ainda auxiliar no melhoramento da própria escola como espaço de convivência e em sua transformação num espaço de formação.

Para alguns autores, a exemplo de Candau (2003), quando se passa a entender a instituição de ensino como um espaço de formação para os docentes, consegue-se contribuir de forma significativa para a melhoria da aprendizagem dos alunos e para a qualidade do ensino. Ademais, essa visão, transformada em vivência, possibilita a interação de um maior número de professores em momentos de formação e favorece uma maior articulação entre teoria e prática pedagógica. É por essas razões que, para Candau (2003, p. 57), a escola é espaço de formação que se constrói no dia a dia:

Nesse cotidiano, ele aprende, desaprende, reestrutura o aprendido, faz descobertas e, portanto, é nesse locus que muitas vezes ele vai aprimorando a sua formação. Nesse sentido, considerar a escola como locus de formação continuada passa a ser uma afirmação fundamental na busca de superar o modelo clássico de formação continuada e construir uma nova perspectiva na área de formação continuada de professores. Mas este objetivo não se alcança de uma maneira espontânea, não é o simples fato de estar na escola e de desenvolver uma prática escolar concreta que garante a presença das condições mobilizadoras de um processo formativo. Uma prática repetitiva, uma prática mecânica não favorece esse processo. Para que ele se dê, é importante que essa prática seja uma prática reflexiva, uma prática capaz de identificar os problemas, de resolvê-los, e cada vez as pesquisas são mais confluentes, que seja uma prática coletiva, uma prática construída conjuntamente por grupos de professores ou por todo o corpo docente de uma determinada instituição escolar.

Realizar a formação considerando o espaço de atuação é uma forma de valorização dos saberes da experiência, posto que é dentro de um ambiente físico dado, concreto, real que os saberes adquiridos anteriormente e a prática profissional se juntam e se transformam em ação educativa de fato. Além desse olhar atento para o *locus* da atividade docente, uma outra forma válida do desenvolvimento profissional é a reflexão sobre a ação.

Para Garcia (1999), a prática reflexiva possibilita ao professor desenvolver competências metacognitivas que respaldam o questionamento da própria prática docente, conhecendo melhor seu ofício e avaliando-o continuamente, na procura do aperfeiçoamento da sua autoconsciência pessoal e profissional.

Assim, após refletirmos sobre docência, formação de professores e desenvolvimento profissional, julgamos necessário dar um significado diferenciado ao trabalho docente com o foco voltado para a compreensão da realidade escolar e de seu papel na construção coletiva de ações didático-pedagógicas que respondam, com bons resultados, aos desafios diários que a educação apresenta.

A formação é, sem dúvidas, uma das ferramentas que pode auxiliar o professor a lidar com as exigências complexas do ambiente educacional e a imprimir mudanças positivas nas ações escolares, sendo de utilidade sobremaneira para os profissionais que não possuem graduação na área em que lecionam. Diante dessa importância, faremos a análise e a exposição da política de formação e desenvolvimento profissional implementada pelo PARFOR.

---

**Capítulo V – Apresentação e análise de dados**

---

*O ideal é que, cedo ou tarde, se invente uma forma pela qual os educandos possam participar da avaliação. É que o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo.*

(Freire, 1998, p. 71)

Este capítulo destinar-se-á à apresentação e análise dos dados que foram colhidos ao longo da presente investigação, objetivando examinar as contribuições do Curso de Segunda Licenciatura ofertado através do PARFOR/ IFRN no âmbito da sua proposta, que era favorecer o desenvolvimento profissional de docentes-estudantes.

Instigados a entender o processo que motivou os docentes-estudantes a procurar o referido curso, bem como as possíveis mudanças advindas dessa formação na sua prática laboral – e, também, apontar melhorias para o PPC –, faremos, primeiro, a análise documental do referido PPC, tomando como referência a primeira categoria analisada, qual seja, a organização e desenvolvimento curricular; em seguida, analisaremos os portfólios construídos pelos docentes-estudantes; faremos, então, a análise dos questionários aplicados aos docentes-estudantes e docentes; e, por fim, uma entrevista realizada com a coordenação do curso<sup>20</sup>).

Optamos por essa sequência na apresentação e análise dos dados haja vista a importância do PPC como documento norteador da dinâmica da presente investigação, a qual se inicia justamente com a recolha dos portfólios. Estes, por seu turno, constituem os primeiros instrumentos produzidos a partir dos quais buscamos vislumbrar as motivações dos docentes-estudantes e os indicativos das suas necessidades formativas quanto aos aspectos metodológicos e teóricos específicos da área das Ciências da Natureza e Matemática. Já os questionários – tanto dos formadores quanto dos formandos – aplicados ao final do curso traçavam uma avaliação geral dos diferentes aspectos citados (curriculares, pedagógicos e administrativos). Além dos referidos instrumentos de avaliação, realizamos, também, a entrevista com a coordenação do curso, objetivando completar a diversidade de atores envolvidos no processo de seu desenvolvimento.

Na perspectiva desses instrumentos e objetivos de análise, buscamos avaliar o processo de formação ofertado pelo curso sob a ótica dos principais atores nele envolvidos, direcionando a cada

---

<sup>20</sup> Como visto, a presente análise dos dados colhidos foi, anteriormente, apresentada no capítulo da metodologia, a partir do quadro de categorias construído, para que possamos responder aos questionamentos estabelecidos nesta tese de acordo com as questões definidas e os objetivos almejados.

grupo em particular os instrumentos que lhe fossem pertinentes (os questionários aos docentes e docentes-estudantes, os portfólios apenas para estes e a entrevista para a coordenação do curso) <sup>21</sup>.

## 5.1 Da análise do PPC

O primeiro *corpus* de análise que orientou nossa investigação foi, como dito, o referido Projeto Pedagógico do Curso de Segunda Licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática. Para tanto, realizamos a leitura do documento tendo em vista a observância dos aspectos curriculares, pedagógicos e administrativos nele evidentes. Tais aspectos contribuíram, por sua vez, para definirmos uma das categorias de análise desta investigação, qual seja, a organização e desenvolvimento curricular.

Adotaremos, doravante, para nortear nossa análise a definição exposta por Pacheco (2001, p. 25), segundo o qual

O termo Desenvolvimento Curricular expressa uma prática, dinâmica e complexa, que se processa em diversos momentos e em diferentes fases, de modo a formar um conjunto estruturado, integrando quatro componentes principais: justificação teórica, elaboração/planejamento, operacionalização e avaliação.

No que concerne ao ato prescrito do currículo quanto à sua implementação como ação concreta (portanto, que ocorre no cotidiano da instituição escolar), as três subcategorias aparentemente dissociadas – quais sejam, os aspectos pedagógicos definidos em sua construção (conteúdos, metodologia, avaliação), assim como os aspectos curriculares (definição das disciplinas estruturadas a partir dos núcleos definidos: fundamental, estruturante, epistemológico), bem como os aspectos administrativos – na verdade se completam, organicamente, na orientação do desenvolvimento curricular, orientando, por essa mesma razão, todos os instrumentos da presente análise.

Essa perspectiva de currículo, por conseguinte, acha-se assim definida por Sacristán (2000, pp. 15-16):

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos ensino. [...] O currículo, como projeto baseado num plano construído e ordenado, relaciona a conexão entre determinados

---

<sup>21</sup> É importante ressaltar que o universo dos cursistas era composto por doze estudantes, dez dos quais devolveram o questionário respondido, o que corresponde a 83% do universo pesquisado. A participação em nossa pesquisa era voluntária. Por isso, nem todos os doze cursistas quiseram ou puderam devolver respondido o questionário que lhes foi entregue. Por conseguinte, as visões de dois dos doze docentes-estudantes não puderam ser integradas à análise a que procedemos nesta tese. Todos os doze, no entanto, participaram de todas as etapas do Curso de Segunda Licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática do IFRN e concluíram com êxito sua formação no PARFOR.

princípios e uma realização dos mesmos, algo que se há de comprovar e que nessa expressão prática concretiza seu valor.

Em se tratando da realidade do IFRN, quanto à experiência vivenciada na implementação da Segunda Licenciatura com docentes-estudantes, é importante considerarmos que estes trazem consigo uma larga experiência prática, experiência esta marcada por profundas diferenças sociais, de gênero e etnia; por conseguinte, é imprescindível considerarmos, também, que a própria realidade educacional brasileira é marcada por uma estrutura de dominação e exclusão. Nesse sentido, devemos compreender, portanto, que uma análise de currículo não se dissocia do seu contexto de práxis, ou, como afirma Sacristán (2000, p. 16), o currículo se realiza como uma prática na qual “[...] se estabelece um diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam, etc.”. Sendo assim, os aspectos curriculares, pedagógicos e administrativos devem ser observados em uma ação de interdependência em todas as suas etapas de desenvolvimento, como elementos indissociáveis e norteadores do processo de implementação do currículo, com especial atenção ao desenvolvimento profissional do docente.

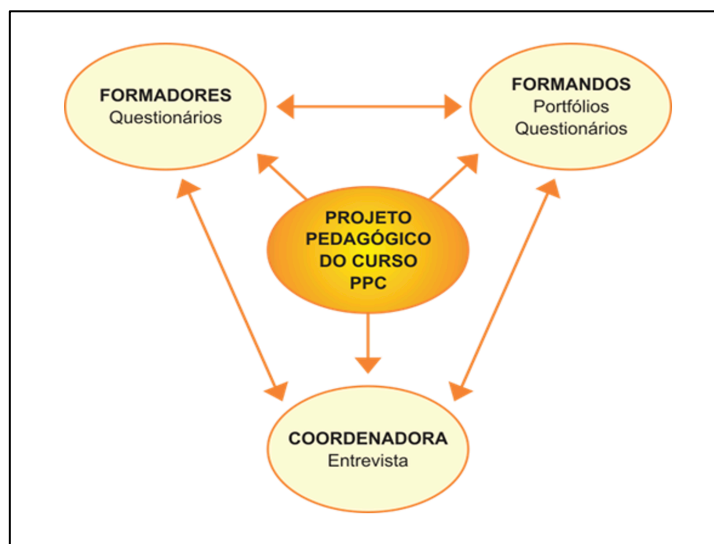
Essa implementação, portanto, deve ser flexível em sua natureza, sofrendo alterações no decorrer do seu desenvolvimento, uma vez que os agentes envolvidos no processo (docentes-estudantes, docentes e gestão) – enquanto sujeitos dotados de subjetividades – trazem experiências de vida em estágios diferenciados, bem como portam concepções e saberes que se processam a partir das suas singularidades, compondo, por sua vez, um quadro de convergência entre o que está escrito e o seu percurso pessoal e profissional.

Essa perspectiva de currículo se faz necessária, desde logo, à análise do PPC – documento balizador das ações a serem desenvolvidas durante todo o percurso de formação –, o qual, por seu turno, aponta para o tipo de profissional que o IFRN pretende formar a partir da qualificação almejada ao término do curso. Esse documento contempla os requisitos legais previstos para a formação de professores, estabelecidos pela legislação brasileira.

Destarte, a diversidade dos instrumentos aplicados nesta investigação assegura à pesquisadora averiguar as singularidades e divergências dos dados que emergem a partir das vozes desses sujeitos – por sua vez evidenciadas nos instrumentos aplicados.

A trajetória formativa de docentes apresenta múltiplos e diferentes quesitos que precisam ser avaliados para que ela possa ser devidamente qualificada. Assim, elegemos alguns indicadores evidenciados nos instrumentos aplicados em busca de verificar a percepção dos envolvidos na pesquisa

no que respeita à contribuição do curso em estudo para o desenvolvimento profissional dos docentes-estudantes, considerando que todos assumiam disciplinas que não estavam em conformidade com sua primeira formação. Na figura 5, apresentamos de que maneira os instrumentos e participantes se confrontam e se colocam diante das questões postas pelo PPC:



**Figura 5:** Fluxograma dos participantes e instrumentos

Fonte: Elaboração própria

Com a demonstração da figura acima, ressaltamos que não será feita uma análise do PPC de forma isolada, mas dialogando no decorrer do texto com os dados obtidos a partir dos portfólios, questionários e entrevista. Quanto ao Projeto Pedagógico do curso, ele vem sendo evidenciado no decorrer do texto da tese, sendo mais explícito no capítulo da metodologia e no capítulo 3, quando discorreremos sobre o projeto de curso, suas perspectivas curriculares e a sintonia com o PARFOR.

Os dados obtidos para a análise e o cruzamento das informações foram constituídos a partir dos portfólios e questionários dos docentes-estudantes, dos questionários dos docentes e da entrevista com a coordenação do curso, todos eles postos em relação com o PPC.

Considerando que adotamos uma concepção de currículo pautada consoante o PPP do IFRN – no que tange aos princípios que apontam para uma gestão democrática e para a reflexão da prática docente –, podemos também pensar em um local de ensino reflexivo. Isabel Alarcão (2008) afirma que

Gerir uma escola reflexiva é nortear-se pelo projeto de escola, em constante desenvolvimento e tomar as decisões adequadas no momento certo. Relembro que o projecto deve ter sido colectivamente construído e centrar-se sobre o núcleo duro da actividade da escola: a adaptação contextualizada do currículo enquanto projecto nacional e a sua gestão em tudo o que isso implica de gestão de alunos, professores, funcionários, espaços, equipamentos, horários recursos e, sobretudo gestão de aprendizagens. (Alarcão, 2008, pp. 93-94)



Pactuando com o pensamento da autora e levando em conta que o PPC de Segunda Licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática foi um documento construído coletivamente de acordo com as políticas nacionais e institucionais – envolvendo profissionais de diferentes áreas de atuação (conforme pode ser visto nas páginas iniciais do projeto) e seguindo todos os trâmites estabelecidos pelo IFRN para a sua aprovação –, gostaríamos de apreciar de que forma o documento estava sendo executado, tendo em vista a necessidade das adaptações curriculares inerentes a qualquer processo de projeto educacional. Para tanto, ouvimos os docentes-estudantes e docentes, cada um colocando-se perante a questão a partir do seu ponto de vista e da sua percepção. Todavia, percebemos a urgência de também se apreender como se realizava o processo de gestão do curso, considerando diferentes aspectos, especialmente o da aprendizagem.

Constatamos que, na ementa de todas as disciplinas previstas na matriz curricular do curso a serem ofertadas no primeiro semestre, a verificação da aprendizagem aconteceria por meio da construção de um portfólio. A construção desse instrumento avaliativo oportunizaria o que consta no PPC em relação à avaliação contínua da aprendizagem, além de permitir aos docentes-estudantes realizar as próprias reflexões acerca das suas práticas pedagógicas e de aprendizagem, não só como estudantes do Curso de Segunda Licenciatura, mas também como docentes em um exercício constante de reflexão. Esses são os dados sobre os quais nos debruçaremos a partir de agora.

## **5.2 Refletindo sobre os portfólios e o que eles nos revelam**

Antes de fazermos a análise a partir das informações obtidas nos portfólios, torna-se imperioso entendermos sobre o que são esses textos e apresentarmos um pouco sobre o seu uso na Educação, área na qual eles são usados sobretudo como uma ação de construção e reconstrução do conhecimento em um processo reflexivo.

A palavra portfólio tem uma etimologia ligada às artes visuais. Sua origem, do italiano “portafoglio”, remonta ao século XVIII, quando era usada para designar uma valise feita para carregar folhas soltas de papel. O termo deriva, por sua vez, do verbo latino “portare” (transportar) e do substantivo “folium” (folha) e designa a pasta que contém desenhos, fotos, textos, pautas de música, seja de profissionais diversos ou de alunos.

No âmbito educacional, é de ressaltar que o portfólio é muito mais do que esse conjunto de folhas soltas, constituindo-se uma estratégia de formação, investigação e avaliação que, por sua natureza, pode contribuir para a melhoria na qualidade da formação docente, pois estimula, nos que o elaboram,

uma reflexão e conscientização sobre as suas próprias narrativas. Diferente de outros instrumentos de registro de experiências, o portfólio distingue-se por atribuir a todas as fases do processo de formação um sentido próprio, constituído, dentre outros componentes, pelos sentimentos e impressões dos seus próprios autores.

À vista disso, o que se esperava da proposta avaliativa (a construção de um portfólio) ao final do primeiro semestre do Curso de Ciências da Natureza e Matemática era que não fossem feitas apenas reproduções de conteúdos vivenciados em cada uma das disciplinas, mas que os educandos pudessem, já ao final do primeiro semestre, se desnudar através da escrita, colocando-se como profissionais que, já atuantes em sua vida docente, pudessem refletir sobre suas experiências, conhecimentos conceituais e metodológicos e suas motivações, enriquecendo, assim, o processo metodológico de avaliação.

Nesse sentido, a proposta pedagógica do curso previa atividades avaliativas (no caso em evidência, os portfólios) que funcionassem como instrumento colaborador na verificação da aprendizagem, contemplando os seguintes aspectos:

- adoção de procedimentos de avaliação contínua e cumulativa;
- prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos;
- inclusão de atividades que envolvam situações problemas da atividade profissional;
- manutenção de diálogo permanente com o professor-estudante;
- consenso dos critérios de avaliação a serem adotados e cumprimento do estabelecido;
- disponibilização de apoio pedagógico para aqueles que têm dificuldades;
- adoção de estratégias cognitivas e metacognitivas como aspectos a serem considerados nas avaliações;
- adoção de procedimentos didático-pedagógicos visando à melhoria contínua da formação docente;
- discussão, em sala de aula, dos resultados obtidos pelos professor-estudantes nas atividades desenvolvidas; e
- observação das características do professor em formação, seus conhecimentos prévios integrando-os aos saberes sistematizados do curso, consolidando o perfil do profissional cidadão com vistas à (re)construção do saber escolar. (IFRN, 2012a, pp. 28-29)

Nesse sentido, os portfólios constituíam uma forma de avaliação dinâmica realizada pelo próprio estudante e que oportunizava a apresentação do seu desenvolvimento e aprendizagens, suas mudanças e evolução. Por se tratar de um curso de licenciatura, de forma particular, essa estratégia avaliativa ganha uma maior dimensão, uma vez que

Os professores não podem ser formados (passivamente), eles formam-se (ativamente). É, portanto, vital que participem ativamente na tomada de decisões sobre o sentido e os processos da sua própria aprendizagem (Day, 2001, p. 17).

Sendo os portfólios um instrumento de avaliação investigativa, construído desde o início do curso, eles servem para o professor formador adquirir informações necessárias sobre seus estudantes e para gerar novos conhecimentos, assim como para os docentes-estudantes perceberem o que já sabem e em que ainda podem avançar na aprendizagem de conteúdos e procedimentos. A reflexão, a partir da leitura desses documentos, é importante para os docentes, pois, segundo Perrenoud (2002, p. 51),

Nem toda experiência gera automaticamente aprendizagens. Uma rotina eficaz tem justamente como virtude dispensar todo o questionamento. O ser humano aspira ao encontro dessas rotinas, à ação sem desespero. Nesse caso, sua experiência só é fonte de auto-informação no sentido restrito de reforço daquilo que está funcionando bem.

Mesmo quando sua experiência ainda não é um longo rio sereno ou quando surgem corredeiras inesperadas, a reflexão provocada por elas não desemboca necessariamente em saberes capazes de serem reaproveitados em outras situações. Uma parte da reflexão sobre a ação produz um ajuste pragmático. O professor aprende, por exemplo, a dar orientações mais precisas para evitar mal-entendidos, para controlar as conversas paralelas à aula, para prevenir a agitação, para formular as provas de uma maneira que facilite as correções, para não iniciar uma atividade quando não há tempo suficiente para terminá-la antes do fim do período letivo, etc. Essas aprendizagens se traduzem em novas condutas, as quais sem dúvida, são acompanhadas, ao menos na sua origem, de um raciocínio quase explícito. No entanto, depois que o problema tiver sido resolvido, o professor pode ligar de novo o piloto automático.

Assim sendo, no processo formativo, o portfólio pode ser um facilitador para estabelecer uma conexão entre a teoria e a prática, pois se apresenta como um instrumento de reflexão passivo de ser aplicado nos campos pessoal e profissional. Podemos pensá-lo como uma forma de narrativa que é escrita para produção do conhecimento para o próprio sujeito, em um ir e vir de suas leituras e releituras, o que o leva à autorreflexão do seu fazer. É nesse sentido que Simão (2005, pp. 85-86) concebe o que reproduzimos a seguir:

O portfólio pode constituir-se como interlocutor do aluno onde este registra os seus pensamentos em palavras, de forma a mais tarde poder fazer a passagem inversa – de palavras a pensamentos. Quando o discurso é interiorizado, tornam-se possíveis os processos de autodirecção e de auto-regulação dos comportamentos. O discurso interior que se processa estará na base dos subprocessos das três fases da auto-regulação, ou seja, planeio antes, monitorizo durante e reflito depois sobre as contingências da prática.

No Brasil, é amplamente propagado o discurso do(a) professor(a) reflexivo(a). Essa premissa supõe que o(a) docente deve refletir e pesquisar sobre sua própria prática, pois esta, por ser dinâmica, apresenta problemas para os quais pode haver diversas respostas e soluções, mas que, sem o recurso

de uma ferramenta autorreflexiva, poderiam os referidos problemas não ser postos em exame e, por conseguinte, não vir a ser resolvidos.

Entendemos que a elaboração desse processo poderia contribuir para o desenvolvimento profissional dos docentes-estudantes, por ensejar a possibilidade de uma reflexão sobre suas práticas educativas e o diálogo com os formadores. Assim, esse pensamento vem corroborado na afirmação de um dos docentes-estudantes ao evidenciar que

*Este portfólio acadêmico representa o requisito para avaliação contínua do curso de 2ª Licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática, promovido pelo Ministério de Educação e Cultura – MEC, segundo o Plano Nacional de Formação de Professores de Educação Básica – PARFOR em todos os Estados da Federação. O referido curso se dá no Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia (...) com o tema “Uma Nova Concepção sobre a Vida Profissional”, fruto de reflexões, estudos e discussões nas aulas presenciais, desenvolvidos no processo ensino-aprendizagem (Portfólio 10, 2012)<sup>22</sup>.*

Lembramos de novo que a problemática central deste trabalho é a de investigar quais as contribuições do Curso de Segunda Licenciatura ofertado no IFRN, por meio do PARFOR, para o desenvolvimento profissional dos docentes-estudantes. Traçar um diagnóstico de seu percurso formativo e de suas necessidades de formação foi um dos objetivos delineados para o qual esperávamos encontrar respostas a partir da leitura e análise dos portfólios.

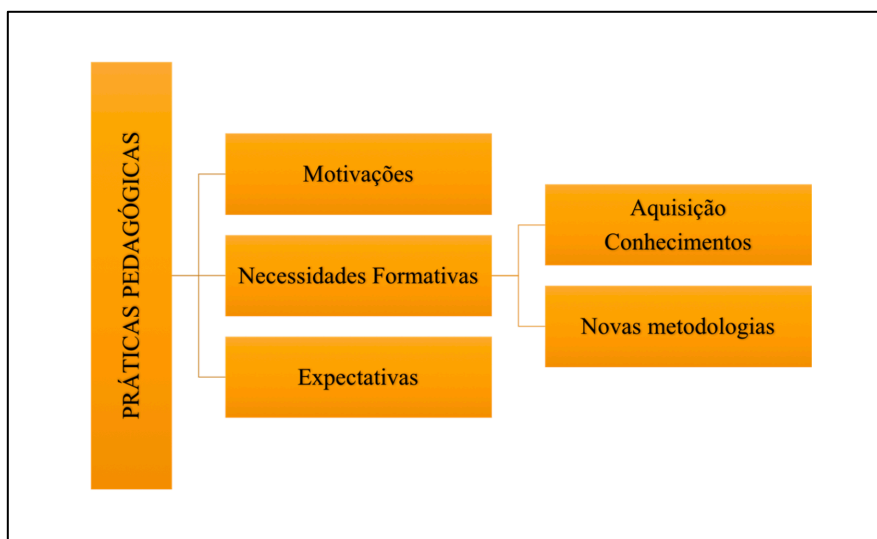
A partir dessa concepção de o que sejam os portfólios e sua importância como instrumento de avaliação e reflexão da prática docente, analisá-los-emos a partir da categoria “práticas pedagógicas”, evidenciando três das subcategorias estabelecidas, quais sejam: motivações, necessidades formativas e expectativas (subcategorias de análise que foram definidas *a priori*, após a primeira leitura flutuante dos textos).

Quanto às necessidades formativas, por sua vez, elas estão intimamente ligadas à aquisição de novos conhecimentos (dos conteúdos da área de Ciências da Natureza e Matemática) e metodologias que contribuam para o desenvolvimento profissional desses docentes-estudantes.

Na figura 6, apresentaremos como as referidas subcategorias foram organizadas, muito embora entendamos que não há necessariamente uma linearidade nas ações/discursos.

---

<sup>22</sup> Convencionamos que as falas dos docentes-estudantes expressas no portfólio serão citadas em itálico, embora as demais citações recuadas não o sejam.



**Figura 6:** Categoria para análise dos portfólios

Fonte: Elaboração própria

Inicialmente, fizemos um levantamento da produção textual de cada um dos portfólios, especificando o número de páginas, número de palavras e o número de imagens em cada um dos documentos (Quadro 11). Em sendo uma produção que refletiria o processo de avaliação e reflexão de toda a trajetória vivenciada nas disciplinas do primeiro semestre do curso, o resultado evidenciou a necessidade de um repensar sobre a produção desses docentes-estudantes em um processo de aprofundamento e reescrita textual.

**Quadro 11:** Alguns dados quantitativos dos portfólios

PORTFÓLIO	Nº DE PÁGINAS	Nº DE PALAVRAS	Nº DE IMAGENS
Formando 1	15	2780	47
Formando 2	11	2110	43
Formando 3	<b>35</b>	<b>8049</b>	<b>63</b>
Formando 4	32	3682	47
Formando 5	09	969	07
Formando 6	15	1601	25
Formando 7	14	1220	26
Formando 8	25	2643	15
Formando 9	10	1640	10
Formando 10	31	7315	42
Formando 11	10	1272	09
Formando 12	11	2232	31

Fonte: Elaboração própria

Por fim, ressaltamos que esse registro foi realizado não para reduzir o material a uma análise apenas quantitativa, mas para evidenciar a necessidade do debruçar-se sobre o registro reflexivo e a própria estruturação do texto (o que conseguimos perceber, ainda que de modo timidamente satisfatório, em alguns deles). Assim, os docentes-estudantes fizeram um exercício mais patente para avançar nesse processo metodológico, como podemos observar com base nos dados apresentados no quadro 11 referentes ao Formando 3 (em destaque).

No que tange à subcategoria em questão, não tínhamos o objetivo de reconstruir a história de vida dos professores, mas observamos relatos de experiências anteriores à entrada desses docentes-estudantes no curso, considerando que todos os cursistas já eram docentes. Os docentes-estudantes investigados já estavam na fase que Tardif (2002) denomina de “fase da estabilização e de consolidação”, pois todos já possuíam mais de três anos de docência (cf. Quadro 11). Nessa fase, eles já têm suas capacidades reconhecidas pela comunidade e, segundo o mesmo autor,

Essa fase se caracteriza por uma confiança maior do professor em si mesmo (e também dos outros agentes no professor) e pelo domínio dos diversos aspectos do trabalho, principalmente os pedagógicos (gestão de classe, planejamento do ensino, apropriação pessoal dos programas, etc), o que se manifesta através de um melhor equilíbrio profissional e, segundo Wheeler (1992), de um interesse maior pelos problemas de aprendizagem dos alunos, ou seja, o professor está menos centrado em si mesmo e na matéria e mais nos alunos. (Tardif, 2002, p. 85)

Embora todos os formandos tenham construído os portfólios solicitados, podemos verificar, após sua leitura, que os seus autores ainda se colocaram muito timidamente para falar de suas práticas, de suas experiências e, por conseguinte, de quais as motivações para a continuidade da formação. Questionamo-nos se a referida timidez seria insegurança pelo trabalho desenvolvido – faltando, assim, a construção dessa autoconfiança – ou simplesmente reflexo da inexperiência.

As narrativas dos portfólios centram-se, em sua maioria, na descrição da sua formação acadêmica anterior, como podemos demonstrar em algumas de suas falas evidenciadas abaixo:

*Sou professor polivalente desde 1993 com formação em Pedagogia e especialização em História (Portfólio 7, 2012).*

*Eu, graduada em Letras pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN), pós-graduada em Psicopedagogia pela Fundação Integrada de Patos (FIP), professora das disciplinas de Língua Portuguesa e Língua Inglesa na rede pública estadual do Rio Grande do Norte (Portfólio 9, 2012).*

*Pedagoga e historiadora, especialista em Gestão Escolar, professora desde o século passado (1998 especificamente), nunca escondi a paixão que sempre demonstrei pela Matemática e seus fascínios (Portfólio 12, 2012).*

*Já era formada em Pedagogia, realizei a inscrição (Portfólio 8, 2012).*

Em face da escrita dos portfólios, percebemos que não há um desnudamento dos respondentes acerca das práticas docentes por eles desenvolvidas durante o período no qual cursaram a Segunda Licenciatura, tampouco relatos de experiências que desencadeassem reflexões sobre a formação continuada. Ao contrário, há uma restrição, da parte deles, sobretudo à descrição da primeira formação. No entanto, existem algumas passagens que trazem as reflexões esperadas e, de maneira bem mais escassa, algumas ponderações em torno da gestão do seu trabalho pedagógico e a busca por desempenhar sua prática pensando na aprendizagem mais significativa com o olhar voltado para o aluno. Eis alguns exemplos desse olhar crítico:

*Em minha prática, procuro sempre fazer o melhor em sala de aula, pois é de meu caráter levar para os alunos a semente do preparo e da cidadania (Portfólio 4, 2012).*

*Já trabalho em sala de aula com grupos de pesquisas fomentando a necessidade dos alunos em determinado conteúdo, deixando sempre espaços para outras disciplinas como História, Geografia, dentre outras (Portfólio 5, 2012).*

*Em sala de aula já seleciono materiais didáticos para os trabalhos individuais e em grupos, e também nos meus planejamentos venho priorizando as novas tecnologias, como vídeos, computadores e outras mídias (Portfólio 5, 2012).*

Os extratos de falas, acima elencados, apontam para as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes-estudantes, corroborando uma das categorias de análise que definimos *a priori* na perspectiva de nos clarificar sobre qual a motivação que levou esses docentes a procurarem o Curso de Segunda Licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática ofertado pelo IFRN e quais expectativas eles tinham sobre o curso que passariam a frequentar. Em uma das falas, um dos sujeitos investigados deixa evidente que, embora tenha uma formação superior, atuar em uma área diferente da sua acaba por evidenciar a necessidade de outros saberes:

*Sou pedagogo, mas exerço a função de professor de Matemática desde o início da minha carreira no magistério, e sempre busquei estratégias que estimulassem a criatividade e a autonomia dos meus alunos na busca pelo conhecimento matemático. Mas sempre soube que faltava alguma coisa, faltava qualificação profissional, algo que me garantisse o título de professor por excelência (Portfólio 7, 2012).*

Fica evidente, na fala acima, a necessidade da profissionalização do docente, bem como que não basta ter boa vontade, afinidade ou empenho para desempenhar a profissão. Com isso, vem à tona a necessidade dos saberes necessários à docência, dentre os quais aqueles aprendidos na formação inicial que, por sua vez, ensejam a necessidade de novos saberes ao longo da formação continuada. Esses conhecimentos, ou saberes, estão presentes em diversos estudos que versam sobre a formação docente, dos quais podemos destacar os realizados por Tardif e Gauthier (1996), Tardif, Lessard e Lahaye (1991) e Pimenta (1999), dentre outros.

Diante dessa busca pela qualificação profissional, deparamo-nos com uma evidência confirmada ao longo desta pesquisa, qual seja: por não terem direito a qualquer incentivo de outra ordem (por exemplo, financeira) – em virtude de já possuírem uma formação de nível superior –, esses docentes-estudantes terminam motivados a prosseguir em sua formação, sobretudo, pela satisfação pessoal do conhecimento.

Os registros dos formandos, ao expressarem suas motivações, demonstram-nos entusiasmo, embora não evidenciem tão claramente em que sentido o curso poderia contribuir em termos pessoais e/ou profissionais. Sabemos que a docência é uma profissão repleta de desafios, o que faz com que esses docentes almejem novas formações na busca por respostas aos problemas postos pela prática diária.

Para alguns docentes-estudantes, uma das grandes motivações era a felicidade de voltar à vida acadêmica, pois

*O PARFOR Plataforma Freire, com suas iniciativas e incentivos do Ministério da Educação e Cultura – MEC, me deu a oportunidade de ingressar novamente em um curso superior, desta vez me capacitando através de uma segunda licenciatura nas disciplinas que hoje leciono em sala de aula: Ciências e Matemática (Portfólio 5, 2012).*

Paralelamente, surgem relatos sobre a oportunidade e a importância do aprofundamento dos conhecimentos das disciplinas que lecionavam:

*É possível afirmar, portanto, que a Segunda Licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática foi um presente, espero que ele esteja recheado de conhecimentos e experiências que possam contribuir não só para o meu trabalho, mas também para a minha vida (Portfólio 3, 2012).*

*O que me instigou, além da minha força de vontade por essa Licenciatura, foi o desafio em querer conhecer o grande universo das Ciências e Matemática e também a minha vontade de querer aprender a dominar a Matemática, ampliando, assim, os meus conhecimentos (Portfólio 7, 2012).*

*Esse curso me traz grandes perspectivas para a melhoria de minha prática pedagógica, pois sei da necessidade de todo professor em estar constantemente em formação (Portfólio 12, 2012).*

Sabemos que a motivação para determinada tarefa está intrinsecamente relacionada ao prazer que temos em desenvolvê-la. Portanto, seria possível, através das falas dos investigados sobre suas motivações e expectativas, afirmarmos que esse estímulo existe em função de suas realizações profissionais: eles confiam que uma nova formação implicará mudanças positivas na atuação com seus alunos e, conseqüentemente, provocará uma satisfação também pessoal nesse docente. Ratificando esse pensamento, fala-nos um dos docentes-estudantes:

*Este Plano de Formação, O PARFOR, surgiu em minha vida como uma grande oportunidade para o meu crescimento profissional e pessoal (Portfólio 12, 2012).*



Um outra continua no mesmo sentido:

*Assim, o curso contribuirá para o desenvolvimento e qualificação do educador, com esta habilitação em Ciências da Natureza e Matemática (Portfólio 10, 2012).*

A ideia dos docentes-estudantes está bem relacionada ao que nos fala Day (2004, p.151), quando nos diz que

A manutenção de um bom ensino exige que os professores revisitem e revejam regularmente a forma como estão a aplicar os seus princípios de diferenciação, coerência, progressão, continuidade e equilíbrio, não só no “quê” e no “como” do seu ensino, mas também no “porquê” em termos dos seus propósitos “morais” centrais (...) O bom ensino envolve a cabeça e o coração. Ser um profissional significa ter um comprometimento com a investigação para toda a vida.

Historicamente, sempre ouvimos dizer que, para atuar como docente, basta saber os conteúdos a serem ensinados. No entanto, isso não é suficiente, sendo necessária a formação na área específica e, para além da formação inicial, também uma reflexão acerca do lugar onde se ensina, a quem e como se ensina. A esse respeito, remetemo-nos a Nóvoa (2009a, p. 30), quando relata que

[...] o trabalho do professor consiste na construção de práticas docentes que conduzam os alunos à aprendizagem [...] Ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação.

Nesse sentido, os saberes da docência, bem como a discussão acerca da profissão docente, têm sido discutidos no Brasil, através de estudiosos como Freire (1996), Brzezinski (2001), Pimenta e Anastasiou (2002), Cunha (2004), além das discussões fundamentadas em obras como Shulman (1987), Nóvoa (1992), Gauthier e colaboradores (1998), Tardif (2000), dentre outros.

Para Shulman (1987, p. 7), dentre as categorias necessárias à formação docente, estão as do conhecimento pedagógico:

O conhecimento pedagógico do conteúdo é de especial interesse porque identifica as partes distintas do conhecimento para o ensino. Ele representa a mistura do conteúdo e da pedagogia na compreensão de como tópicos particulares, problemas, ou assuntos são organizados, representados e adaptados aos interesses e habilidades diversas dos aprendizes e apresentados para instrução. O conhecimento do conteúdo pedagógico é a categoria que, mais provavelmente, distingue o entendimento do especialista de conteúdo do entendimento do pedagogo.

Nessa perspectiva acerca do conhecimento pedagógico, os escritos dos formatos evidenciam as suas necessidades formativas direcionadas à aquisição de conteúdos e ressaltam a aquisição não apenas dos conteúdos conceituais, mas também dos conteúdos metodológicos, a exemplo do que se evidencia nas citações a seguir:

Foi interessante a apresentação dos alunos com uma dinâmica com balões e perguntas e debates sobre a formação do Universo e as teorias de como tudo começou (Portfólio 1, 2012).

Assim aprendi que os primeiros seres vivos do planeta eram formas de vida microscópicas muito parecidas com as bactérias (Portfólio 1, 2012).

Segundo Tardif (2002, p. 38),

Ao longo de suas carreiras, os professores devem também apropriar-se de saberes que podemos chamar de curriculares. Estes saberes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita. Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos que os professores devem aprender a aplicar.

A título de exemplo, apresentamos uma das atividades que foi proposta e desenvolvida na disciplina Fundamentos da Matemática na perspectiva da construção de uma unidade didática<sup>23</sup>, tendo sido os resultados desta socializados com a apresentação e explicação de todo o processo construtivo de uma maquete. O Portfólio 10 expõe sobre o significado dessa construção:

Com embasamento de leituras da unidade didática, os alunos apropriaram-se dos conceitos e procedimentos matemáticos básicos, os quais consistiram na orientação de um trabalho interdisciplinar e projetos para a formação e construção de uma maquete com a identificação de uma cidade sustentável, que os alunos cursistas se engajaram no mundo do trabalho, das relações sociais, culturais e políticas, desenvolvendo habilidades e competências, com raciocínio lógico, propondo-lhes condições de desenvolver a criatividade, assegurando-lhes o pensamento crítico e social (Portfólio 10, 2012).

Na figura 7 a seguir, mostramos o resultado de uma das maquetes construídas por um dos grupos, representando uma cidade sustentável. Essa metodologia proporcionou a interseção de saberes, por ter uma proposta interdisciplinar na qual, inicialmente, são trabalhados conceitos essenciais à elaboração da tarefa, como também são desenvolvidas habilidades metodológicas que levaram os envolvidos a refletir sobre como trabalhar esses conteúdos, pensando também nas estratégias do desenvolvimento do trabalho em grupo.

---

<sup>23</sup> De acordo com Zabala (1998, p.18), podemos definir a unidade didática como “Conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos, tanto pelos professores como pelos alunos”.



**Figura 7:** Maquete produzida pelos formandos

Fonte: Portfólio 10 (2012)

Podemos verificar, nos registros dos formandos – a exemplo do que se evidenciou na referida maquete –, que alguns conseguiram fazer não apenas uma descrição dos conteúdos conceituais, mas também uma associação destes com outros conhecimentos, na medida em que se viam refletidas, em tais registros, cenas de suas vidas e dados teóricos. A exemplo disso, notemos o relato a seguir:

*A produção da cidade sustentável, em parceria com o professor de matemática, me fez compreender a importância da interdisciplinaridade entre as disciplinas para valorizar e ampliar os horizontes das diferentes áreas do conhecimento (Portfólio 12, 2012).*

Nesse sentido, a construção da unidade didática refletiu uma forma de pensar segundo a qual as atividades dos formandos deveriam promover a interação entre estes e os formadores para que o conhecimento fosse construído de forma significativa. Ribeiro e Nuñez (2004, p. 31) seguem essa linha de pensamento ao afirmar que

A aprendizagem significativa, comparada à aprendizagem mecânica, demonstra maiores possibilidades de compreensão, visto que, em vez de assimilar conceitos sem estabelecer relações entre eles, de forma arbitrária, tornando-se de difícil compreensão, encontra um ponto de inclusão na estrutura cognitiva, facilitando a atividade de assimilar e compreender o que se aprende no contexto escolar.

No tocante à reflexão acerca da prática docente, é comum que todos ponderemos sobre a ação que desenvolvemos, o que, no entanto, nem sempre nos torna um profissional reflexivo. Há uma distinção entre uma postura reflexiva do profissional e a reflexão esporádica. Nesse sentido, Perrenoud (2002) aponta que, para o desenvolvimento de uma autêntica prática reflexiva, essa postura deve tornar-

se constante num imbricamento contínuo entre ação e reflexão, independentemente dos obstáculos e frustrações que delas possam decorrer. Nesse sentido,

*Aprendi que devemos refletir sobre nosso trabalho, avaliar o nosso trabalho detectando pontos positivos e negativos para possíveis melhoras (Portfólio 3, 2012).*

Segundo Perrenoud (2002, p. 48), alguns motivos podem ser enumerados a fim de motivar os docentes na sua formação e na reflexão sobre sua prática, não havendo entre esses motivos hierarquia ou cronologia, mas uma função comum na obtenção de uma prática reflexiva enquanto algo que

- compensa a superficialidade da formação profissional;
- favorece a acumulação de saberes de experiência;
- propicia uma evolução rumo à profissionalização;
- prepara para assumir uma responsabilidade política e ética;
- permite enfrentar a crescente complexidade das tarefas;
- ajuda a vivenciar um ofício impossível;
- oferece os meios necessários para trabalhar sobre si mesmo;
- estimula a enfrentar a irredutível alteridade do aprendiz;
- aumenta a cooperação entre colegas;
- aumenta as capacidades de inovação. (Perrenoud, 2002, p. 48)

A elaboração dos portfólios foi solicitada de modo a facilitar tanto o diálogo entre docentes-estudantes e docentes quanto o registro de aquisição e aprofundamento dos conhecimentos e novas metodologias, bem como facilitar a reflexão sobre as práticas educativas.

Em virtude de todos os formandos já serem docentes com uma vasta experiência, esperávamos encontrar riqueza na descrição dos acontecimentos e detalhes que, por sua vez, nos fizessem perceber a reflexão em torno da sua prática educativa. No entanto, há professores para os quais a escrita não é uma rotina, o que parece dificultar os seus registros, dando-nos a entender que não têm tanto a dizer. Estariam eles consumidos pela dinâmica diária e pela falta de tempo, ao que se une a dinâmica profissional que os leva a não dedicarem um momento para pensar sobre esses acontecimentos, a não refletirem e repensarem sua prática?

Consideramos problemática a apresentação demasiado sucinta do relato das disciplinas ministradas no primeiro semestre, relato esse, quase sempre, apresentado por meio de frases curtas que mais descreviam os conteúdos trabalhados do que refletiam ou detalhavam os componentes e experiências da travessia formativa dos primeiros meses do Curso de Segunda Licenciatura. É o que

*podemos constatar em algumas dos enunciados apresentados a seguir:*

*Na disciplina de Física para o Ensino de Ciências, iniciamos a unidade 1 com o estudo sobre astronomia. Passamos a ter um conhecimento sobre o universo e sua formação há bilhões de anos e, logo depois, fizemos um estudo sobre o sistema solar (Portfólio 11, 2012).*

*Foram ensinados ainda, os conceitos de química e matéria e sua relação na formação do universo e de todo o conhecimento atual, com as origens das teorias atômicas desde os gregos até os mais recentes conceitos (Portfólio 4, 2012).*

Lembramos aqui Day (2001, pp. 47-48), já que

Os professores que reflectem na, sobre e acerca da acção empenham-se numa investigação com vista não só a uma melhor compreensão de si próprios enquanto professores, mas também tendo em vista a melhoria do seu ensino.

Posteriormente, para esse mesmo autor,

Basicamente, a reflexão envolve uma *crítica* da prática, os valores que estão implícitos nessa prática, os amplos contextos políticos, pessoais, sociais e institucionais onde esta ocorre e as implicações que estes têm na melhoria dessa prática. É um meio essencial para a reexaminação e a renovação da paixão dos que se interessam pelo seu trabalho, dos que se sentem cativados pelo potencial de aprendizagem dos seus alunos e dos que, por causa disso, trabalham activamente para não se tornarem apáticos e isolados. (Day, 2004, p. 159)

As referidas citações evidenciam, portanto, que a reflexão é benéfica quando os professores são estimulados a pensar sobre as suas próprias experiências em sala de aula. No tocante à contribuição para a formação continuada, sabemos que ela ultrapassa os limites formais de ensino e assume um carácter contínuo.

Quanto às motivações para a formação continuada, Flores e Veiga Simão (2009, p. 132) consideram quatro questões fundantes que levariam os docentes a buscar tal formação:

i) motivações políticas (relacionadas com a implementação de políticas educativas nacionais e/ou locais), ii) pedagógicas (associadas à expansão de perspectivas ligadas a uma maior eficácia no ensino), iii) práticas (resolução de questões ou exigências relacionadas com o próprio ensino) e emancipatórias (associadas ao seu próprio desenvolvimento).

Seguindo a linha de pensamento dos autores, procuramos perceber, na escrita dos formandos, a presença (ou não) de todos os tipos de motivação apresentados. Arrolamos, abaixo, alguns desses tipos, com seus respectivos exemplos:

Motivações políticas:

*O objetivo principal do programa é garantir que os professores em exercício da rede pública e educação básica obtenham a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), por meio da implantação de turmas especiais, exclusiva para os professores em ensino (Portfólio 8, 2012).*

Motivações pedagógicas:

*A cada ano surge algo novo e diferente com o intuito de poder facilitar a nossa vida e o nosso trabalho do cotidiano (Portfólio 7, 2012).*

Motivações práticas:

*Atualmente o bom profissional tem que necessariamente dispor-se de subsídios para trabalhar focado nas mudanças que surgem dia-a-dia. Antes de tudo ele precisa estar sempre buscando novos caminhos para que o conhecimento chegue ao aluno de maneira prazerosa e de fácil absorção (Portfólio 9, 2012).*

Motivações emancipatórias:

*Acreditamos que podemos gerar atitudes responsáveis e comprometidas com o nosso fazer na sala de aula (Portfólio 10, 2012).*

De forma mais global, podemos pensar que a busca por essa formação está centrada em dois aspectos motivacionais, quais sejam: os extrínsecos e os intrínsecos.

Os primeiros estão voltados aos anseios sociais, políticos, educacionais e à necessidade de formação que atenda ao sistema educativo, o que podemos perceber na alocação do docente-estudante 3:

*É notório que as instituições exigem cada vez mais profissionais competentes e qualificados para execução de um trabalho eficiente e eficaz no campo de atuação. Sendo assim, é fundamental uma formação compatível aos tempos modernos, os quais apresentam desafios diversos, o que requer mudanças na educação e profissionais revitalizados. Ciente disso apresentam-se algumas reflexões no âmbito da interdisciplinaridade, procedimento metodológico usado pelos professores, bem como da importância desse curso para nossa qualificação profissional frente aos desafios impostos pelo sistema educacional e pela própria sociedade (Portfólio 3, 2012).*

Quanto aos aspectos de ordem intrínseca, são aqueles mais voltados para o crescimento pessoal e profissional do docente. A esse respeito, fala-nos Day (2001, p. 16):

A natureza do ensino exige que os professores se empenhem num processo de desenvolvimento profissional contínuo, ao longo de toda a carreira, mas as circunstâncias, as suas histórias pessoais e profissionais e as disposições do momento irão condicionar as suas necessidades particulares e a forma como estas poderão ser identificadas. o crescimento implica aprendizagem que, umas vezes, é natural e evolutiva, outras vezes, esporádica, outras, ainda, o resultado de uma planificação.

Na fala dos investigados, por conseguinte, podemos perceber que há uma motivação de ordem intrínseca entre eles, conforme verificamos no pensamento do docente-estudante 1:

Vale lembrar que é preciso querer aprender para que o processo seja concretizado (Portfólio 1, 2012).

O mesmo docente-estudante segue:

*A disponibilidade para aprender consiste na interferência dos aspectos afetivo-relacionais. Quando aprendemos, nos envolvemos globalmente na aprendizagem, e os processos e seu resultado também repercutem em nós de maneira global (Portfólio 1, 2012).*

Isso não significa que a qualidade do ensino seja responsabilidade apenas do docente, mas, em sendo o ensino uma atividade complexa, ela requer dos que a conduzem um processo contínuo de formação.

A construção dos portfólios foi o resultado de um trabalho integrado dos professores desenvolvido no decorrer do primeiro semestre letivo. Podemos perceber que a proposta pedagógica do curso previa atividades avaliativas (no caso em evidência, os portfólios) as quais funcionassem como instrumento colaborador na verificação da aprendizagem, contemplando os seguintes aspectos:

- adoção de procedimentos de avaliação contínua e cumulativa;
- prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos;
- inclusão de atividades que envolvam situações problemas da atividade profissional;
- manutenção de diálogo permanente com o professor-estudante;
- consenso dos critérios de avaliação a serem adotados e cumprimento do estabelecido;
- disponibilização de apoio pedagógico para aqueles que têm dificuldades;
- adoção de estratégias cognitivas e metacognitivas como aspectos a serem considerados nas avaliações;
- adoção de procedimentos didático-pedagógicos visando à melhoria contínua da formação docente;
- discussão, em sala de aula, dos resultados obtidos pelos professor-estudantes nas atividades desenvolvidas; e
- observação das características do professor em formação, seus conhecimentos prévios integrando-os aos saberes sistematizados do curso, consolidando o perfil do profissional cidadão com vistas à (re)construção do saber escolar. (IFRN, 2012a, pp. 28-29)

As práticas realizadas evidenciaram que, em todo o processo de análise dos portfólios, não foi possível encontrar, da parte dos docentes-estudantes, uma atitude de ressignificação de suas aprendizagens nem de apontamentos para novas práticas em suas salas de aulas. O que se evidencia, pelo contrário, são docentes experientes, mas que, na condição de estudantes, revelam um vocabulário pobre e uma enorme falta de capacidade para realizar uma síntese do trabalho realizado durante um semestre letivo. Assim, o que deveria ser uma reflexão da prática se transformou em uma mera descrição

das atividades realizadas, com exceções pontuais em algumas falas. Esse diagnóstico, assim posto, exige da pesquisadora desta tese uma reflexão profunda por meio da qual possa ensejar ações que promovam, efetivamente, a prática reflexiva dos docentes-estudantes.

### **5.3 Aspectos físicos, curriculares e de pedagógicos do Curso de Segunda Licenciatura: o que nos dizem os questionários**

Pretendemos analisar, aqui, as concepções e percepções dos docentes-estudantes e docentes acerca do curso. Essa análise, portanto, é um dos objetivos de nossa investigação por meio do qual pretendemos identificar essas percepções a partir do olhar dos principais atores envolvidos, analisando as suas apreciações segundo as respostas dos questionários a eles aplicados.

#### **5.3.1 A voz dos docentes-estudantes**

O questionário destinado aos docentes-estudantes constava, em sua primeira dimensão, de um bloco de questões que objetivava caracterizar seu perfil pessoal bem como seu perfil acadêmico inicial, isto é, qual graduação eles tinham cursado antes de iniciarem a experiência no PARFOR (todos, conforme já anteriormente exposto, eram docentes com, no mínimo, uma licenciatura, embora assumissem disciplinas de áreas diferentes da de sua formação, gerando uma lacuna formativa que o Curso de Segunda Licenciatura tinha a missão de preencher).

Para traçarmos o perfil do grupo, definimos como indicadores as seguintes variáveis: sexo, idade, formação acadêmica em primeira licenciatura, ano de conclusão dessa graduação, tempo de experiência na docência, disciplinas e séries em que atuam e frequência a curso de pós-graduação. Ademais, questionamos aos formandos para saber se algum deles possuía experiência profissional diferente da docência.

Dos respondentes, não chegamos a ter uma discrepância relevante com relação ao sexo, sendo quatro do sexo feminino e seis do masculino. Quanto à faixa etária, os docentes-estudantes tinham entre trinta e quatro e cinquenta e dois anos de idade (apresentação detalhada adiante no Quadro 13). Esse dado mostra um grupo que, embora quantitativamente reduzido, era constituído por indivíduos de faixa etária diferente, dois dos quais com mais de vinte anos de atuação profissional, unidos pelo desejo de continuar aperfeiçoando sua formação.

No concernente à formação inicial, dados apresentados por Gatti (2009) mostram que a maioria dos professores que lecionam até ao 9º ano possuem formação em Pedagogia. Gatti (2009) se vale da terminologia Licenciatura I para se referir à formação de professores polivalentes que atuam na



educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental. Por outro lado, reserva o termo Licenciatura II para as graduações voltadas à formação de professores de disciplinas específicas.

A seguir, no quadro 12, temos a sinopse que a pesquisadora elaborou com base nos números atinentes aos cursos e matrículas desses dois tipos de licenciatura entre 2001 e 2006 no Brasil. O quadro nos revela um crescimento expressivo (97,30%) na oferta de vagas em Licenciatura I durante esse intervalo de tempo.

**Quadro 12:** Sinopse estatística da educação superior entre 2001 e 2006

Formação	Período	Cursos	Matrículas
Pedagogia Licenciatura I	2001	1.224	259.575
	2006	2.415	356.168
	% Cresc.	<b>(97,30)</b>	(37,21)
Disciplinas específicas Licenciatura II	2001	3.307	575.809
	2006	5.041	805.947
	% Cresc.	(52,40)	(40,00)
Total	2001	4.531	835.384
	2006	7.431	1.162.115
	% Cresc.	(64,60)	(39,10)

Fonte: Gatti (2009, p. 57)

Com o grupo inquerido, a situação não é diferente, pois 70% deles possuem formação em Pedagogia. Além disso, sua atuação é marcada pela seguinte situação-problema que os levaram a buscar o Curso de Segunda Licenciatura oferecido pelo IFRN em 2012: ensinam diferentes disciplinas específicas (com concentração nas de Matemática e Ciências), além das polivalentes para as quais tinham sido formados.

O quadro 13, por sua vez, apresenta a sistematização do perfil profissional dos inquiridos, permitindo observar, também, que nenhum dos docentes-estudantes estava formado há menos de cinco anos desde o término da primeira licenciatura. Além disso, com respeito ainda à formação, podemos verificar que apenas quatro deles não tinham feito nenhuma pós-graduação. Quanto à atuação profissional, distinta do exercício do magistério, apenas dois cursistas relataram já possuir tal experiência.

**Quadro 13:** Resumo do perfil dos docentes-estudantes

IDADE	SEXO	1ª LICENCIATURA/ ANO DE CONCLUSÃO	TEMPO DE DOCÊNCIA	DISCIPLINAS MINISTRADAS	PÓS- GRADUAÇÃO/ INSTITUIÇÃO	OUTRAS EXPERIÊNCIAS
34	M	Pedagogia 2004	11 anos	Ciências: 8º e 9º ano		Autônomo
41	M	Pedagogia 2001	22 anos	Polivalente e Matemática		
35	M	Pedagogia 2000	17 anos	Matemática: 6º ao 9º ano	UFCE	Diretor de escola
37	M	Ciências Biológicas 2010	05 anos	Ciências: 6º e 7º ano	Faculdade DR/CE	
				Ensino Religioso: 6º e 7º ano		
30	M	Pedagogia 2007	08 anos	Matemática: do 6º ao 9º ano		Trabalho com associativismo (associações)
				Ciências: 9º ano		
48	F	Pedagogia 1990	16 anos	Matemática: 6º ao 9º ano	FIP	
38	F	Pedagogia 2002	15 anos	Ciências: 6º ao 9º ano	UERN	Coordenador/a pedagógico/a e agente de saúde por 12 anos
		Educação Física 2010		Educação Física: do 6º ao 9º ano		
52	F	Pedagogia 2002	20 anos	Matemática: 6º ao 9º ano		
37	F	Biologia 2010	11 anos	Química: 3ª série	a)	
				Física 1ª e 2ª séries do ensino médio		
38	F	Biologia 2010	09 anos	Ciências: 6º ao 9º ano	FIP	Operador de computador
				Matemática: 6º ao 9º ano		

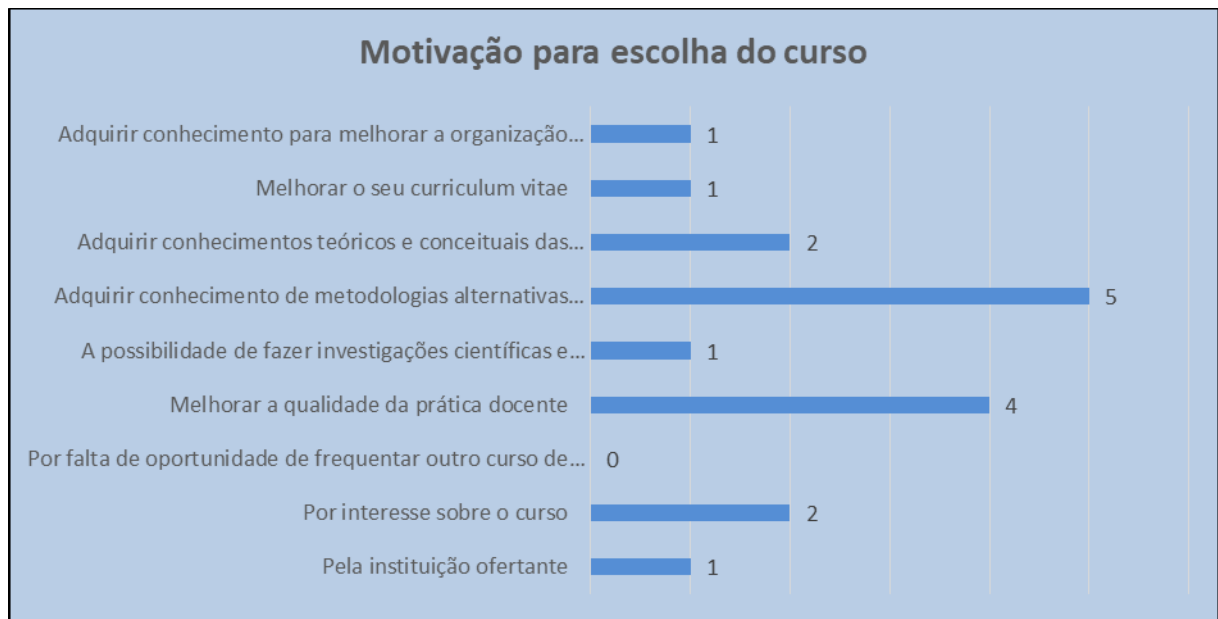
Fonte: Elaboração própria

De início, gostaríamos de saber quais as motivações dos formandos para a escolha e procura do curso a partir das respostas a esta questão: Quais os motivos que o/a levaram a participar do Curso de Ciências da Natureza e Matemática? As respostas deveriam ser ordenadas de 1 a 10, em função do grau crescente de relevância.

A fim de identificarmos o que tinha sido determinante para a busca pela formação ofertada, elegemos e indicamos algumas opções que os formandos deveriam mensurar, a saber: em razão da instituição ofertante; por interesse sobre o curso; por falta de oportunidade de frequentar outro curso de

formação continuada; para melhorar a qualidade da prática docente; pela possibilidade de fazer investigações científicas e pedagógicas; para adquirir conhecimento de metodologias alternativas para inovação da prática docente; para adquirir conhecimentos teóricos e conceituais das disciplinas objeto de estudo do curso; melhorar o seu *curriculum vitae*; e adquirir conhecimento para melhorar a organização curricular da sua escola, conforme observado no gráfico 9. Além dessas opções, os investigados poderiam enumerar alguma outra, caso julgassem como agente motivador não mencionado.

**Gráfico 9:** Motivos que levaram formandos a participarem do curso de Ciências da Natureza e Matemática no IFRN



Fonte: Elaboração própria

A partir dos indicadores expostos no gráfico acima (Gráfico 9), podemos inferir o posicionamento de cada um dos docentes-estudantes quanto ao relevo dado ao curso. Nesse sentido, apresentou-se como principal critério para a procura do/e frequência ao curso a aquisição de conhecimentos de metodologias alternativas para a inovação da prática docente; em segundo lugar, mostrou-se relevante a melhora da qualidade da prática docente. Esses resultados indicam, portanto, que os formandos veem o curso como um instrumento pragmático que lhes permita solucionar os desafios apresentados pela própria docência, estando esse critério acima de outros que não se relacionem diretamente com esse objetivo (de forma global, não tiveram maior grau de importância, por exemplo, a melhoria do *currículo vitae* ou a organização curricular da escola onde lecionam).

No indicador em que os formandos foram questionados sobre os objetivos e perfil profissional de conclusão de curso, tendo como parâmetro o que estabelece o PPC da Segunda Licenciatura em

Ciências da Natureza e Matemática, os docentes-estudantes demonstraram, em sua grande maioria, não conhecer plenamente o documento, conforme podemos ver abaixo, no quadro 14:

**Quadro 14:** Percepções dos formandos sobre o conhecimento do curso

	DT	DP	D	C	CP	CT
- Todos os formadores e formandos conhecem o PPC		2		3	4	1
- O PPC foi discutido e compreendido na sua globalidade		1		2	7	
- O perfil profissional de conclusão do curso relaciona-se diretamente com os objetivos propostos no PPC				6	2	2
- O diálogo entre a teoria e a prática previsto no PPC influenciou na ressignificação da sua prática				5		5
- O perfil profissional de conclusão de curso atende às suas expectativas de formação				5	1	4
- Todas as dimensões previstas no perfil profissional de conclusão do curso foram trabalhadas ao longo de sua realização				5	2	3

Legenda: DT=Discordo totalmente/completamente; DP=Discordo parcialmente/bastante; D=Discordo; C=Concordo; CP=Concordo parcialmente/bastante; e CT= Concordo totalmente/completamente.

Fonte: Elaboração própria

Tal como se observa no quadro 14, podemos afirmar que, globalmente, os docentes-estudantes possuem informações acerca do PPC, uma vez que o documento foi apresentado e discutido pela coordenação do curso com a turma na primeira semana de aula, mas apenas um pequeno número admite tê-lo, efetivamente, lido (segundo informações colhidas pela investigadora por meio de conversas com os formandos), quer de forma integral quer parcial.

No tocante ao perfil profissional, todos os docentes-estudantes (n=10) concordaram (parcial, totalmente ou apenas concordaram) que os objetivos do curso foram alcançados. Fica notório, assim, que, na opinião dos docentes-estudantes, e tendo por base o PPC, todas as dimensões foram trabalhadas, as suas expectativas de formação foram atendidas e a relação teoria – prática prevista foi realizada, servindo como um contributo à ressignificação de sua prática profissional.

Os formandos foram inqueridos, ainda, sobre a organização e desenvolvimento curricular (Quadro 15). Nos requisitos tocantes a esse tópico, foi possível constatar que a opinião dos partícipes colocava o curso em um nível bem-conceituado, tendo em vista que, com exceção do tópico sobre estabelecimento de parcerias e convênios com outras instituições, todos os alunos avaliaram os itens elencados como bom e ótimo. Essa era uma dimensão de extrema importância a ser observada, porquanto inclui, em sua essência, a organização e desenvolvimento das disciplinas, a metodologia adotada, a articulação entre as disciplinas, questões que, dentre outras, se relacionam diretamente com

o fazer docente e, por sua vez, possuem o potencial para contribuir efetivamente com o repensar da prática desses professores-estudantes.

**Quadro 15:** Percepções dos formandos sobre a organização e desenvolvimento do curso

	1	2	3	4	5
- Estrutura curricular e programas das disciplinas				5	5
- Articulação com a prática profissional (estágio)				4	6
- Acompanhamento da prática profissional				3	7
- Trabalho colaborativo entre os formadores				2	8
- Metodologias de ensino adotadas				5	5
- Carga horária das disciplinas				9	1
- Sequência das disciplinas na matriz curricular			1	5	4
- Gestão administrativa do curso					10
- Participação em projetos de pesquisa e/ou extensão		1		4	5
- Acompanhamento pedagógico do curso				5	5
- Desenvolvimento de projetos integradores				3	7
- Estabelecimento de parcerias e convênios com outras instituições		2	2	3	3
- Articulação entre as disciplinas que compõem a matriz curricular				6	4

Legenda: 1-Desconheço; 2- Insuficiente; 3- Razoável; 4- Bom e 5-Ótimo.

Fonte: Elaboração própria

Observamos que os itens avaliados (Quadro 15) apontam a falta de participação em projetos de pesquisa e extensão e o estabelecimento de parcerias e convênios com outras instituições como as maiores fragilidades da organização e desenvolvimento do curso, uma vez que foram os únicos tópicos avaliados como insuficientes. Os demais itens foram considerados pelos inquiridos como bons ou ótimos.

Durante toda a investigação, fica evidente que os docentes-estudantes dos cursos ofertados através do PARFOR possuem, em sua maioria, um perfil específico que é o de estarem em pleno exercício de funções, isto é, continuam com sua carga horária regular de trabalho. Assim, a não participação dos sujeitos desta pesquisa em projetos de pesquisa e extensão não fica evidenciada se está relacionada com as características, motivações e limitações dos docentes-estudantes que frequentam o PARFOR ou representa, de fato, uma fragilidade institucional quanto a esse aspecto da formação.

Entendendo que, assim como o ensino, a pesquisa e a extensão formam uma tríade indissociável para a formação do estudante, compreendemos que a instituição ofertante deve considerar, em sua Proposta Pedagógica de Curso, situações alternativas que possibilitem aos seus estudantes a participação nas múltiplas necessidades formativas. Assim, identificamos ser essa participação uma das questões que devem ser apontadas para a melhoria do curso em avaliação.

A parceria com outras instituições foi o ponto assinalado como o mais frágil em sua experiência formativa, tendo sido apontado por dois dos docentes-estudantes como "insuficiente", não obstante a evidência dessas parcerias segundo os termos aos quais teve acesso a investigadora (termos esses firmados entre o IFRN e as escolas, secretarias de educação e governos estaduais e municipais onde foram desenvolvidas todas as práticas profissionais docentes, o estágio). Ademais, consideramos que, para além dessa falta de comunicação, a ampliação de participação e visitas técnicas organizadas pela instituição ofertante poderia evidenciar os convênios existentes.

No momento em que foram solicitados a se posicionarem sobre a qualidade das instalações e equipamentos (Quadro 16), os docentes-estudantes avaliaram de forma positiva, quase em sua totalidade, todo o espaço físico destinado à realização do curso. Esses espaços incluíam as salas de aulas, laboratórios e biblioteca. Embora o espaço físico da biblioteca, com sala de estudo individualizado, tenha sido considerado ótimo, a avaliação acerca do acervo bibliográfico, tanto no que respeita à quantidade de exemplares, quanto à atualização dos títulos, aponta para uma necessidade de melhoria de acordo com os docentes-estudantes. Sendo o acervo bibliográfico um dos itens considerados para avaliação de funcionamento dos cursos, por parte do Ministério da Educação, consideramos que o IFRN, bem como todas as instituições de ensino superior, no Brasil, deve atentar-se para as bibliografias básicas e complementares contidas em seu projeto de curso a fim de que tal acervo e sua disponibilidade contribuam para que o alcance do perfil profissional almejado.

**Quadro 16:** Percepções dos formandos sobre as instalações e os equipamentos

	1	2	3	4	5
- A condição das salas de aula				1	9
- A infraestrutura de informática concernente a equipamentos, <i>software</i> e acesso à internet				1	9
- Os laboratórios da área específica do curso			1	1	8
- Disponibilidade dos laboratórios de área para apoio ao ensino, pesquisa e extensão				1	9
- As instalações da biblioteca relativas aos equipamentos e espaços para trabalho individual e em grupo			1		9
- Quantidade do acervo bibliográfico (impresso e eletrônico) disponibilizado				3	7
- Atualização do acervo bibliográfico em consonância com o previsto no PPC			1	4	5
- Disponibilidade de transporte institucional para visita técnica e aula de campo	1	1	2	4	2

Legenda: 1-Desconheço; 2- Insuficiente; 3- Razoável; 4- Bom e 5-Ótimo.

Fonte: Elaboração própria

Por fim, concernente à avaliação que trata das instalações e dos equipamentos, a que apresenta mais dispersão de qualidade está relacionada com a disponibilidade do transporte escolar, cuja carência foi evidenciada por meio das respostas dos docentes-estudantes, sobretudo no que respeita à realização de atividades acadêmicas, como visitas técnicas e aulas de campo. A resposta dos inquiridos

entra em conflito com a fala da coordenadora, que analisaremos posteriormente, a qual afirma que, nos dois momentos em que aulas de campo foram marcadas, nenhum dos docentes-estudantes pôde comparecer. Ou seja, em nenhum momento os formandos utilizaram o transporte institucional, o que não fica clarificado se por falta de oportunidade oferecida pelo IFRN ou pelos motivos expostos pela coordenação.

É possível, aqui, estabelecermos um diálogo com a fragilidade apontada anteriormente, no Quadro 15. A observação dos docentes-estudantes acerca da falta de parcerias com outras instituições, bem como a não participação deles próprios em atividades de pesquisa e extensão, pode explicar, de certo modo e em nosso entender, a não utilização do transporte disponível na instituição e poderá evidenciar que a formação esteve, em grande parte, centrada no ensino e limitada ao espaço físico da instituição ofertante, sem que novas e inovadoras experiências de aprendizagem fossem proporcionadas.

Conforme apontamos na apresentação de organização dos questionários, ao final dos itens avaliados, estava disponível um espaço aberto para que os respondentes, caso desejassem, apontassem alguma sugestão de melhoria para os itens avaliados (opiniões que seriam examinadas e poderiam vir a se tornar ações a serem implementadas como avanços em novas turmas). No entanto, ao fazermos a verificação e leitura de todos os questionários respondidos, percebemos que nenhum dos respondentes julgou necessário preenchê-lo. A ausência dessas respostas nos inquietou e nos levou a refletir e levantar questionamentos sobre sua causa. Seria indiferença por estarem em fase de conclusão do curso ou por, apesar de identificarem as fragilidades, não considerarem que essas vulnerabilidades tenham comprometido a sua formação?

Dessa forma, as melhorias apontadas, posteriormente, como um dos objetivos deste trabalho, serão construídas com base nas inferências das avaliações, e não com base nas proposições diretas da parte dos pesquisados.

Avaliar os processos e ambientes de ensino-aprendizagem (Quadro 17) foi outro ponto considerado de extrema relevância para um diagnóstico mais preciso sobre as percepções dos docentes-estudantes relativas aos referidos processos. Embora globalmente possamos afirmar que 100% dos respondentes tenham concordado com as afirmações descritas no referido quadro, eles demonstraram uma certa discrepância na concordância em alguns itens.

**Quadro 17:** Percepções dos formandos sobre processos e ambientes de ensino-aprendizagem

	DT	DP	D	C	CP	CT
- Os programas das disciplinas estão em consonância com a proposta do PPC				8	1	1
- Os conteúdos apresentados nas ementas das disciplinas atendem às necessidades de formação e atuação docentes				4	2	4
- A metodologia adotada pelos docentes propicia a motivação e participação				3	3	4
- O trabalho colaborativo está presente na prática de ensino e aprendizagem do curso				6		4
- A prática desenvolvida ao longo do curso propicia a formação de um professor investigador				4		6
- A avaliação das aprendizagens é realizada de forma contínua e com instrumentos diversificados				2	2	6
- A avaliação formativa serve para refletir e melhorar os processos de ensino-aprendizagem				4	1	5
- O material didático-pedagógico utilizado facilita a aprendizagem ativa e orientada para a prática				4		6
- Os papéis e responsabilidades dos formadores e formandos estão bem definidos				6		4
- As práticas de ensino favorecem a autonomia intelectual e o aprender a aprender				4	2	4
- A relação pedagógica favorece um clima de estímulo e bem estar para o desenvolvimento das aprendizagens				3	1	6
- A realização de pesquisas e o questionamento crítico fazem parte das práticas do curso				8	1	1
- As experiências trazidas pelos formandos são consideradas nos processos de ensino				4		6

Legenda: DT=Discordo totalmente; DP=Discordo parcialmente; D=Discordo; C=Concordo; CP=Concordo parcialmente; CT=Concordo totalmente.

Fonte: Elaboração própria

Sublinhamos o item relativo à afirmação do 14 (apresentado anteriormente), ou seja, ao mesmo tempo em que afirmam que a realização de pesquisas e o questionamento crítico fazem parte das práticas do curso, em outro momento afirmam não terem um conhecimento aprofundado deste documento. Em nossa avaliação, fica evidenciado que ou não houve um trabalho efetivo junto aos docentes-estudantes sobre o PPC e sua importância para o alcance dos objetivos formativos do curso, ou eles não tinham uma compreensão clara do significado de o que fosse uma realização de pesquisas e o questionamento crítico como elementos indissociáveis da prática docente.

Por fim, podemos considerar que, de acordo com os dados obtidos no quadro 17, o trabalho pedagógico desenvolvido pelos docentes tem um nível de comprometimento e qualidade reconhecido por todos os docentes-estudantes, conferindo aos processos de ensino-aprendizagem um julgamento positivo quanto à formação continuada que, comprometida com os princípios que norteiam a função



social do IFRN, busca realizar um trabalho pautado na responsabilidade social e acadêmica e norteado pelos conhecimentos que alicerçam a profissão docente.

Foi ainda solicitado que fosse feita, pelos formandos, uma avaliação global apontando suas percepções sobre avaliação do curso e da formação, incluindo as suas expectativas de formação e indicando, por conseguinte, o seu grau de satisfação, conforme apresentaremos a seguir no quadro 18.

**Quadro 18:** Percepções dos formandos sobre avaliação do curso e da formação

	MI	I	S	MS
- Infraestrutura e equipamentos do <i>campus</i>			1	9
- Qualificação dos formadores			2	8
- Relação formadores-formandos			1	9
- Metodologias utilizadas			3	7
- Processos de avaliação das disciplinas			3	7
- Acompanhamento pedagógico			4	6
- Relevância dos conteúdos			4	6
- Acompanhamento da prática profissional			5	5

Legenda: MI=Muito insatisfeito; I=Insatisfeito; S=Satisfeito; MS=Muito satisfeito.

Fonte: Elaboração própria

Evidenciamos no quadro 18 que, desde a infraestrutura e equipamentos até à prática profissional, todos os aspectos foram considerados pelos docentes-estudantes como “satisfatórios” ou “muito satisfatórios”, sendo predominante esta última avaliação. Aqui os respondentes não levaram em conta, aparentemente, as respostas atribuídas anteriormente, pois processos anteriormente julgados como frágeis por eles não voltaram a ser mencionados neste momento de avaliação global. De toda forma, aspectos de infraestrutura, equipamentos, qualificação dos formadores e relação formadores-formandos foram igualmente bem avaliados por todos os envolvidos no processo, conforme podemos verificar posteriormente nas falas dos docentes e coordenação.

Ao final dos itens avaliados e já apresentados, o questionário continha, ainda, questões abertas, objetivando ouvir os docentes-estudantes sobre os aspectos que pudessem ser considerados relevantes e que não tinham sido contemplados nas questões fechadas, tais como: os problemas encontrados durante o curso (sejam de ordem científica, curricular, metodológica ou organizacional); a contribuição do curso para ressignificação da prática docente etc.

De início, interrogamos os docentes-estudantes sobre que aspectos do Curso de Segunda Licenciatura ofertado pelo PARFOR eles consideravam mais relevantes para a sua profissionalização. Sabemos que, para uma profissionalização adequada, é necessário que seja construída uma base consistente de conhecimentos e ações. Isso atribui ao docente autonomia, pois eleva o nível de

qualificação em que o professor deixa de ser o profissional que atua de forma improvisada, como um missionário, com uma atividade puramente técnica, passando a ser visto como um profissional preparado para enfrentar e encontrar soluções para questões diversas do seu cotidiano.

Partindo dessa premissa, julgamos ser mais relevante e adequado “ouvir a voz” dos docentes-estudantes, através de questões abertas nos questionários, sobre o seu percurso e de que modo a viagem pela (re)construção do conhecimento contribuiu para sua profissionalização:

*As experiências trocadas por nós professores foram algo de valor imensurável, pois a forma de ministrar aulas, como resolver conflitos, ajustar-se a situações inesperadas, entre outras nos fortaleceu e nos preparou para exercermos essa profissão tão valiosa e pouco reconhecida (Formando 4).*

*Proporcionou a inserção do conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando, de forma interdisciplinar, a sistematização dos conteúdos sobre o ensino básico (Formando 8).*

*O conhecimento, a possibilidade de aprender novos conceitos e aperfeiçoar os demais (Formando 10).*

*Procedimentos e atitudes no processo ensino-aprendizagem (Formando 10).*

*A relação entre a teoria e a prática em determinados conteúdos (Formando 2).*

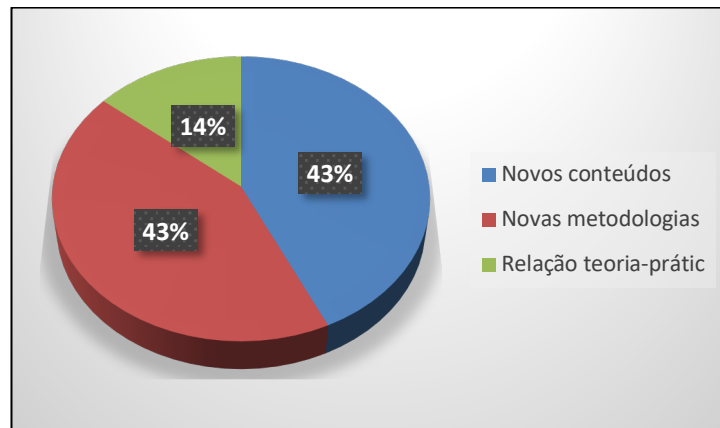
*As metodologias aplicadas, a forma interdisciplinar que foi trabalhado os conteúdos (Formando 3).*

*A aquisição de conhecimentos relevantes para melhorar a minha prática (Formando 3).*

*A possibilidade de adquirir conhecimento sobre metodologias inovadoras para melhoria de minha prática docente (Formando 12).*

De maneira mais ampla, podemos perceber que, para os docentes-estudantes, três aspectos foram identificados como sendo mais relevantes por terem estado presentes no decorrer da formação, contribuindo sobremaneira para o fortalecimento da sua profissionalização: aquisição de novos conteúdos, conhecimento de novas tecnologias e a relação teoria – prática, conforme vemos no gráfico 10.

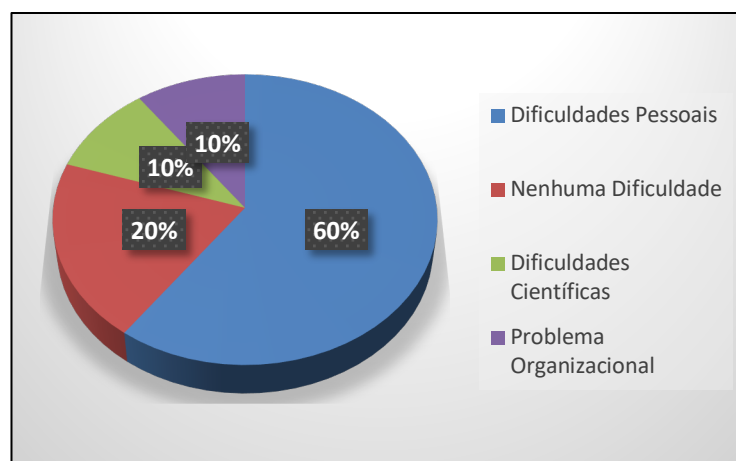
**Gráfico 10:** Contribuições para profissionalização docente



Fonte: Elaboração própria

Consideramos como complexo o processo de formação profissional, especialmente de estudantes que já possuíam uma formação acadêmica anterior e que, ao longo de sua formação no Curso de Segunda Licenciatura, continuavam com sua jornada de trabalho regular. Os vários constrangimentos e limitações (de ordem científica, curricular, metodológica, organizacional ou de outra natureza) que tiveram de ser enfrentados por cada um dos formandos para que lograssem finalizar mais uma etapa formativa, integram as suas experiências e histórias de vida (Gráfico 11). Assim, os docentes-estudantes foram questionados acerca dos maiores problemas encontrados durante o curso.

**Gráfico 11:** Dificuldades enfrentados pelos formandos



Fonte: Elaboração própria

Apesar da diversidade de temas, a maioria dos formandos mencionou as questões de ordem pessoal como as que mais dificultaram (60%) a dedicação adequada ao curso frequentado, conforme podemos observar no gráfico. Embora se tenham verificado poucas narrativas a respeito dessas

dificuldades pessoais, algumas foram evidenciadas por eles. A mais citada foi o deslocamento, o que é compreensível, pois havia apenas uma formanda que pertencia à cidade onde está instalado o *campus* e, conseqüentemente, a sede do curso. O transporte também foi evidenciado por um outro dos inquiridos, pois aos sábados as prefeituras não disponibilizavam transporte escolar, ficando esses submetidos aos horários dos “transportes de linha”, como são chamados os transportes coletivos na região de oferta do curso.

Um outro fator importante em seus depoimentos sobre as dificuldades de ordem pessoal está relacionado à falta de tempo disponível para organização e desenvolvimento dos projetos do curso, pois tinham que conciliar a jornada de trabalho semanal com a formação que ocorria às sextas e sábados, uma vez que era uma formação em serviço. É importante enfatizar que a maioria deles tinha dupla jornada em escolas estaduais e municipais. Apesar das dificuldades elencadas, elas estão restritas às questões de ordem pessoal, o que nos permite analisar que nenhuma delas estava circunscrita ao IFRN.

No que concerne às estratégias metodológicas previstas no PCC, questionamos os formandos sobre as estratégias vivenciadas na formação e o seu contributo para a ressignificação da prática docente e, em caso positivo, de que forma ocorreu essa ressignificação. Semelhante à situação anterior, os formandos afirmam:

*Portanto, aprendi a motivar-me cada vez mais a fim de proporcionar sempre o melhor* (Formando 4).

*Enriquecendo a minha prática pedagógica* (Formando 7).

*Proporcionando novos olhares para as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula* (Formando 12).

*O curso proporcionou um grande diferencial: aulas teóricas, prática oferecida nos laboratórios, discussão e análise das práticas dentro de um processo contínuo, desenvolvendo-se, assim, um trabalho coletivo. Podemos citar, como exemplo dessas estratégias, a realização de um curso de extensão com reaproveitamento e reciclagem de matérias, projetos integradores, projeto de iniciação científica, projeto de extensão no laboratório ecológico* (Formando 8).

*A disciplina de Matemática melhorou, pois comecei a valorizar mais os trabalhos em grupo formado em sala de aula; e em Ciências, houve trabalhos investigativos de forma mais atrativas em videoaulas* (Formando 5).

*Nos fazendo refletir sobre nossa ação docente e fornecendo subsídios para inovar, relacionar teoria e prática e melhorar o processo ensino aprendizagem* (Formando 3).

*Inúmeras, principalmente a partir dos projetos integradores e metodologias inovadoras* (Formando 10).

*Porque o perfil profissional de conclusão do curso relaciona-se diretamente com os objetivos propostos no PPC* (Formando 1).

Aqui, optamos por transcrever um número maior das falas dos docentes-estudantes, por entendermos que essa pauta propiciou um desnudamento do olhar discente sobre o que foi compreendido, relacionado e ressignificado em seu fazer. É possível percebermos que os formandos estabelecem uma interrelação na execução do curso e sua prática docente, conforme verificamos no trecho a seguir:

*Pude perceber que o que eu faço em sala de aula não está distante do que me foi apresentado, por isso citei o comprometimento de cada profissional em ministrar suas aulas, pois sempre busquei expressar um conteúdo na melhor forma possível, buscando inovações através da internet e de livros (Formando 4).*

Evidencia-se, também, pelas narrativas dos docentes-estudantes, que um dos aspectos por eles sempre evocado é a sua experiência anterior, seus conhecimentos práticos e científicos, corroborando as suas respostas quando dizem que suas maiores dificuldades foram de ordem pessoal.

A demonstração dos dados colhidos até então aponta para um olhar positivo sobre a infraestrutura física da instituição, seus equipamentos, o projeto do curso e os processos de aprendizagem. Todavia, sendo um dos objetivos retirar propostas de melhoria para o curso, solicitamos aos formandos – por serem, dentre os partícipes, inegavelmente os mais apropriados para indicarem tais propostas, pois foram eles que puderam verificar em que medida, de fato, o curso pôde contribuir para a qualidade do desempenho de sua profissão docente – que registrassem essa retroalimentação acerca dos encaminhamentos para que pudessem ser apresentadas à instituição propostas de melhorias para o PPC. Eis suas opiniões e o que nos sugeriram:

*Como fomos a primeira turma, sempre me senti como uma cobaia (vale lembrar que por uma boa causa, pois poderemos contribuir para a melhoria do curso) (Formando 4).*

*O estudo dos conteúdos em si, principalmente Matemática (Formando 7).*

*Propiciar aos formandos mais aulas de campo e intercâmbio com formandos de outras instituições (Formando 12).*

*Aprimorar as estratégias metodológicas, através de aulas de campo, promoção de oficinas (Formando 8).*

*Ter mais aulas nas disciplinas de Ciências e Matemática com práticas inovadoras em sala de aula (Formando 5).*

*Fazer com que os alunos tenham uma maior participação nos projetos e pesquisas de extensão e desenvolvam a investigação científica para que conduzam também os novos aprendizes a essa investigação desde cedo, para que eles criem gosto pelo estudo, pela pesquisa e pela ciência (Formando 3).*

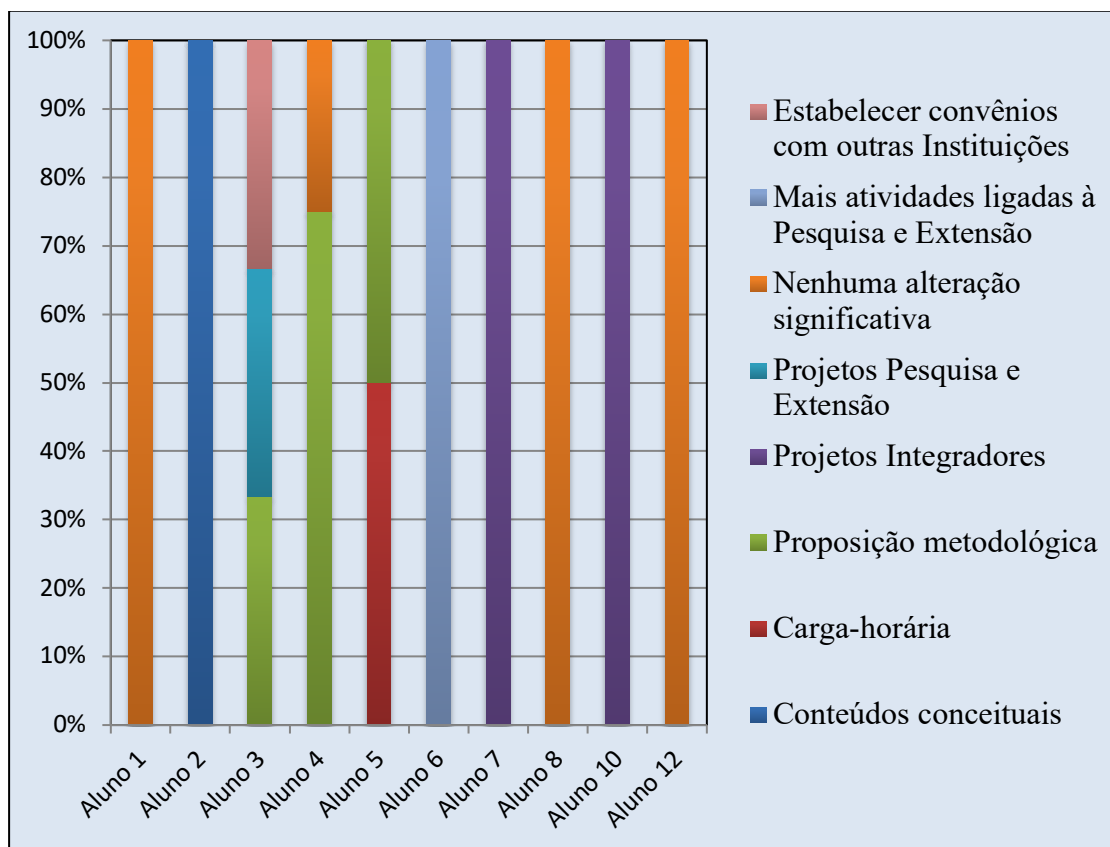
*Julgo o PPC do curso excelente, porém, precisa de mais acompanhamento nos projetos integradores (Formando 10).*

*Em minha opinião em nada significativo* (Formando 1).

*Em minha opinião basta continuar com a relação entre a teoria e a prática* (Formando 2).

As proposições de avanços puderam ser agrupadas em categorias, que representamos no gráfico 12 a seguir, no qual observamos o que cada formando sugere em relação às melhorias para o curso. É pertinente perceber que os docentes-estudantes são bem coerentes em seus discursos, uma vez que propõem alterações exatamente nos pontos em que identificaram os maiores problemas ou que tiveram uma avaliação não (tão) satisfatória. Exemplo disso, está no anseio por maior participação nas atividades de pesquisa e extensão, bem como no estabelecimento de parcerias com outras instituições.

**Gráfico 12:** Propostas de melhorias para o curso



Fonte: Elaboração própria

Constatamos que todos os dez formandos respondentes (reiteramos que dois dos doze não responderam aos questionários) apontaram apenas para uma temática, com destaque para a solicitação de melhorias nos aspectos metodológicos, havendo, contudo, três que sinalizaram mais de uma sugestão de melhoria.

Em nossa compreensão, com base nos dados coletados nessa etapa da pesquisa, a instituição ofertante deve refletir sobre os pontos elencados no que diz respeito ao desempenho dos seus docentes e à falta de investimento institucional em atividades que objetivem a indissociabilidade da pesquisa e da extensão com as atividades de ensino. O público-alvo de uma formação dessa natureza terá sempre o perfil correspondente aos docentes-estudantes objeto dessa pesquisa, o que, em certa medida, são situações previsíveis, uma vez que já se tem, de antemão, um perfil relativamente definido dos futuros estudantes (apresentado no capítulo relativo ao PARFOR) e por se tratar de um curso de segunda licenciatura.

Tendo ciência dos limites e possibilidades que os estudantes de um curso como esse enfrentarão, é mister pensar em possíveis alterações no PPC ou mesmo em estratégias metodológicas que permitam, dentro do seu desenvolvimento, um currículo mais amplo que não se construa apenas no processo de ensino de conteúdos conceituais, mas que permita um diálogo ainda mais efetivo dos cursistas com a pesquisa e com o fazer docente.

### **5.3.2 A voz dos docentes**

Falar sobre a formação docente, seja no processo de formação inicial ou na formação contínua, requer conhecer a maneira como acontece o processo de concepção e desenvolvimento dos cursos ofertados e os profissionais envolvidos em sua execução. Precisamos dar voz a esses sujeitos e entender suas opiniões. Foi assim que decidimos – na mesma linha do que fizemos com os docentes-estudantes – aplicar questionário aos docentes para averiguar seus pontos de vista sobre a temática investigada, isto é, acerca do andamento do Curso de Segunda Licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática oferecido pelo IFRN no segundo semestre de 2012.

Durante todo o desenvolvimento da Segunda Licenciatura, atuaram quinze (n=15) docentes, tendo sido aplicado o questionário a quatorze (n=14), pois com um deles, por exercer também a função de coordenação do curso, optamos por fazer uma entrevista. Dos respondentes, dez (n=10) eram do sexo masculino e apenas quatro (n=4) do sexo feminino. Igualmente importantes no processo de desenvolvimento do curso, os docentes foram inqueridos de igual modo através de questionário que, em sua primeira dimensão, objetivava traçar uma caracterização geral dos respondentes. Nele, fizemos um levantamento da idade, sexo, nível de formação que possuíam e em que ano concluíram seu nível mais

alto de formação acadêmica, disciplina(s) que lecionavam no Curso de Segunda Licenciatura, além do tempo que tinham de atuação docente<sup>24</sup>.

Organizamos, inicialmente, o questionário com questões fechadas definidas a partir de algumas dimensões investigativas. A primeira objetivava traçar uma caracterização dos docentes, delineando um pequeno perfil pessoal e profissional, especialmente descrevendo sua formação e a(s) disciplina(s) em que atuavam no curso; a segunda dimensão solicitava ao docente que avaliasse a proposta didático-pedagógica da segunda licenciatura em questão, tendo em vista o papel da sua disciplina no currículo do curso e o desenvolvimento curricular do PPC; a terceira diz respeito ao grau de concordância a propósito das percepções sobre o objetivo e perfil profissional do curso; a quarta aborda a organização e o desenvolvimento curricular; a quinta, uma avaliação a respeito da qualidade das instalações e equipamentos; a sexta, uma avaliação do desenvolvimento do curso quanto ao seus processos e ambientes de ensino-aprendizagem; e, por fim, a sétima dimensão (na qual contemplamos algumas questões abertas para que pudéssemos ter registros mais ampliados daqueles que estavam sendo inquiridos) faz uma avaliação global do curso e das expectativas de formação.

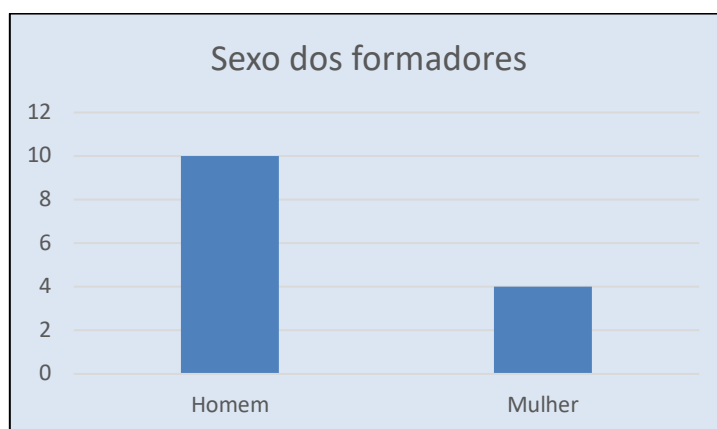
Após envio dos questionários, tivemos o retorno de todos os docentes atuantes no curso, em um total de quatorze (n=14) participantes.

No que toca à primeira das dimensões, podemos observar que a distribuição por gênero (Gráfico 13) desses profissionais que assumiram o conjunto das disciplinas no decorrer do curso centra-se predominantemente no sexo masculino (n=10). É importante fazer a ressalva de que essa é uma realidade do corpo docente do IFRN, e não apenas do curso em estudo.

---

<sup>24</sup> Tocante a este último ponto, e talvez porque a investigadora desenvolva a sua profissão nesta instituição, notamos que alguns formadores informaram apenas o tempo de docência no IFRN, mas optamos por manter as respostas tais quais dadas nos questionários.



**Gráfico 13:** Demonstrativo dos formadores participantes por sexo

Fonte: Elaboração própria

Esses dados (Gráfico 13), pois, confirmam os estudos de Barreto (2014):

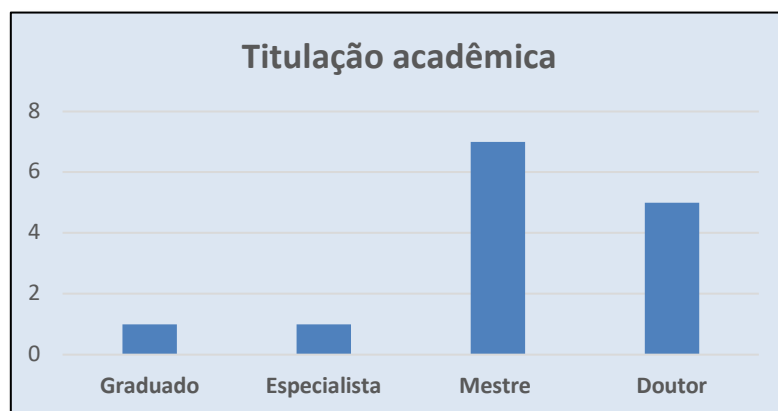
[...] o número de docentes do sexo masculino ainda é, em média, 10 pontos percentuais mais elevado do que o feminino. Em 2012, a composição ficou em 54,72% de homens e 45,28% de mulheres, e esta é uma média que se manteve mais ou menos inalterada no período avaliado (2006-2012). (Barreto, 2014, p. 21)

O mesmo estudo da autora concluiu ainda que “a prevalência masculina chama a atenção nas instituições públicas” (Barreto, 2014, p. 21) e

Nos IFs, apesar da redução do número de homens no corpo docente, o percentual de mulheres ainda é significativamente inferior. Em 2006, as mulheres representavam 32% da equipe docente e, em 2012, este número subiu para 38% (Gráfico 22). Importante salientar que IFs são instituições públicas e, por esse motivo, contratam recursos humanos através de concursos públicos, o que, em tese, garantiria maior isonomia de oportunidades para ambos os sexos. Neste caso, é necessário observar também que a diferença entre concluintes nestas instituições vem caindo ao longo dos anos, (...). Nelas, em 2009, as concluintes representavam 45,9%, chegando a 50%, em 2012. (Barreto, 2014, p.22)

Quanto à titulação (Gráfico 14), percebemos um grupo com elevada formação acadêmica, tendo-se verificado apenas um dos formadores com o curso de graduação e um com a especialização. No entanto, a predominância está nos docentes que possuem pós-graduação *stricto sensu*, sendo oito (n=8) mestres e cinco (n=5) doutores. O perfil acadêmico desses profissionais aponta para um possível nível de exigência no que diz respeito ao rigor científico no desenvolvimento do curso.

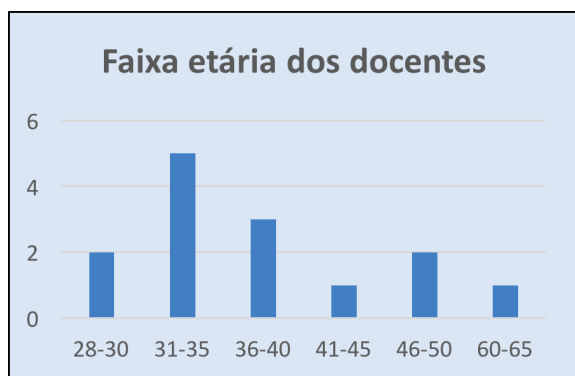
**Gráfico 14:** Demonstrativo dos formadores participantes por formação acadêmica



Fonte: Elaboração própria

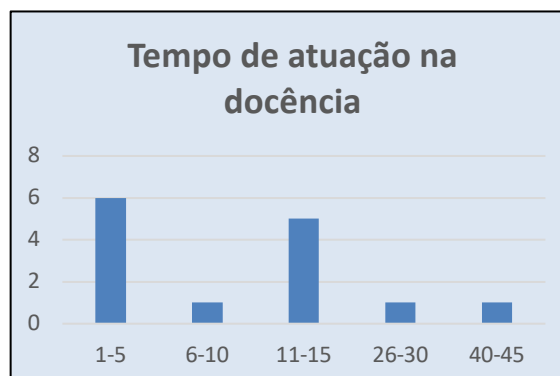
Nos gráficos 15 e 16, por sua vez, podemos verificar uma heterogeneidade tanto na faixa etária quanto no tempo de atuação na docência de todos os respondentes. Ao nosso entender, essa variedade enriquece o curso, pois as diversas experiências trazem consigo um leque peculiar de conhecimentos e experiências várias que serão compartilhados com os docentes-estudantes.

**Gráfico 15:** Faixa etária dos docentes



Fonte: Elaboração própria

**Gráfico 16:** Tempo de atuação na docência



Fonte: Elaboração própria

A seguir, expomos um quadro-síntese (Quadro 19) que caracteriza o grupo de docentes da nossa pesquisa. Torna-se relevante verificar que os formadores mais novos em idade não são os que apresentam menos tempo na docência, bem como os que apresentam mais tempo de docência também não são os que possuem mais idade.

**Quadro 19:** Resumo do perfil dos docentes

IDADE	SEXO	NÍVEL DE FORMAÇÃO	ANO DE CONCLUSÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO DOCENTE
28 anos	F	Especialização	2012	06 meses
33 anos	M	Mestrado	2008	06 meses
47 anos	F	Mestrado	2007	02 anos
33 anos	M	Mestrado	2012	04 anos
36 anos	M	Doutorado	2010	06 anos
30 anos	M	Mestrado	2009	06 anos
36 anos	M	Doutorado	2011	07 anos
40 anos	M	Licenciatura	2005	11 anos
42 anos	M	Doutorado	2001	13 anos
—	M	Mestrado	2015	14 anos
33 anos	M	Doutorado	2013	14 anos
35 anos	F	Mestrado	2007	14 anos
48 anos	F	Mestrado	2012	28 anos
61 anos	M	Doutorado	2011	41 anos

Fonte: Elaboração própria

Quanto à formação, podemos verificar também no quadro que a grande maioria (n=7) tinha, como formação mais alta, o mestrado. Todavia, contávamos com dois (n=2) docentes que estavam a desenvolver o seu doutoramento, cinco doutores (n=5), um especialista (n=1) já cursando mestrado e somente um (n=1) com apenas licenciatura. Verificamos também uma vasta experiência docente de grande parte dos formadores, o que julgamos ser um fator que poderia fortalecer a reflexão que deles pedíamos acerca do tema investigado em nossa pesquisa.

Para além desse panorama geral, posteriormente, aquando da análise dos questionários, iremos avaliar com mais propriedade o que pensam esses docentes do Curso de Segunda Licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática do IFRN e fazer uma análise mais adequada de seus posicionamentos.

Sabemos do valor de uma avaliação conjunta e coletiva na construção curricular, mas o ponto de vista de cada um sobre sua disciplina é um dado assaz importante para uma organização curricular adequada. No quadro 20, adiante, apresentamos o produto desse levantamento e o posicionamento do conjunto de docentes respondentes.

**Quadro 20:** Percepções dos docentes sobre o papel da sua disciplina no currículo do curso

	1	2	3	4
- Carga horária da disciplina	2	3	8	1
- Sequência didática dos conteúdos	0	1	6	7
- Ementas e programas da(s) disciplina(s) em que atuou	0	1	7	6
- Organização e funcionamento do trabalho colaborativo entre os formandos	0	3	8	3

Legenda: 1=Insuficiente; 2=Razoável; 3=Bom; 4=Ótimo.

Fonte: Elaboração própria

Como se pode observar no quadro 20, a maior dificuldade apresentada nessa dimensão foi a carga horária da disciplina, pois foi o único item apontado como insuficiente, além de ter a menor citação como ótima. Esse resultado levanta-nos alguns questionamentos sobre a posição dos responsáveis face à disciplina que leccionam, nomeadamente: i) em função da necessidade de acrescentar conteúdos a serem trabalhados ou ii) em função da própria dinâmica do grupo de estudantes e necessidade de mais tempo/carga horária para ministrar e cumprir os conteúdos/temas previstos nos programas.

Em contrapartida, a sequência didática dos conteúdos das disciplinas, bem como suas ementas e programas, parecem ter atendido às necessidades dos docentes. Quanto à organização do trabalho colaborativo destes, apesar de não ter sido considerada insuficiente, entendemos, a partir do que nos dizem os respondentes, que ela necessita de melhorias. Nesse item avaliado, os dados já mostram que a maior dificuldade sentida pelos formadores foi a falta de tempo (a falta de uma maior duração) de suas disciplinas. Teria sido esse um complicador para que eles se organizassem e desenvolvessem um trabalho, de fato, coletivo? Não podemos afirmar com certeza. Apenas ponderamos sobre o tema por sabermos que o trabalho colaborativo requer discussão e compartilhamento de ideias.

Em continuidade, solicitamos aos formadores que se posicionassem a respeito de suas percepções sobre os objetivos e perfil profissional do curso, ao que obtivemos os seguintes resultados organizados no quadro 21 a seguir.

**Quadro 21:** Percepção dos docentes sobre objetivos e perfil profissional do curso

	DT	DP	D	CP	C	CT
- Todos os formadores e formandos conhecem o PPC	1	2	1	6	3	1
- O PPC foi discutido e compreendido na sua globalidade	1	1	0	3	5	4
- O perfil profissional de conclusão do curso relaciona-se diretamente com os objetivos propostos no PPC	0	2	0	1	5	6
- O diálogo entre a teoria e a prática previsto no PPC esteve presente na sua disciplina	1	0	0	1	6	6
- Todas as dimensões previstas no perfil profissional de conclusão do curso foram trabalhadas ao longo do seu desenvolvimento	1	2	0	1	8	2

Legenda: DT=Discordo totalmente; DP=Discordo parcialmente; D=Discordo; CP=Concordo parcialmente; C=Concordo e CT= Concordo totalmente.

Fonte: Elaboração própria.

Tal como se pode observar no quadro, e também em conformidade com o que foi apresentado pelos docentes-estudantes, o PPC não era conhecido por sua totalidade, o que justifica uma avaliação menos positiva quanto à sua discussão e compreensão. Em contrapartida, verificamos um bom julgamento geral concernente ao perfil profissional e à sua relação com os objetivos propostos. Já no que toca ao estabelecimento do diálogo entre teoria e prática, a grande maioria dos docentes (n=12) diz que concorda ou concorda totalmente que esse diálogo esteve presente no decorrer da sua disciplina.

Um momento para evidenciarmos a efetivação dessa relação entre teoria e prática pode ser constatado nos projetos integradores, cujo objetivo, consoante o PPC do Curso de Segunda Licenciatura, é o de

Fortalecer a articulação da teoria com a prática, valorizando a pesquisa individual e coletiva, o que funcionará como um espaço interdisciplinar, com a finalidade de proporcionar, ao futuro professor, oportunidades de reflexão sobre a tomada de decisões mais adequadas à sua prática docente, com base na integração dos conteúdos ministrados nas disciplinas. (IFRN, 2012a, p. 20)

Mesmo assim, apesar de haver a concordância da maioria, um dos docentes discorda totalmente quanto a esse diálogo e, para um outro formador, há necessidade de se avançar em relação ao estabelecimento dessa relação discutida, declarando o seguinte:

*Percebi, salvo melhor compreensão, a necessidade de maior interação da teoria com a prática, de modo que essa observação possa ser vista in loco, isto é, no ambiente efetivo em que os estudantes-professores porventura atuam ou atuavam (Formador 3).*

A declaração do docente nos aponta não apenas para a necessidade da ampliação da relação teoria-prática na efetivação da disciplina por ele ministrada, mas para uma proposta da transposição dos

conteúdos e metodologias para o próprio trabalho docente dos formandos, já que, como mencionamos, todos os docentes-estudantes estavam em atividades de sala de aula no ensino básico.

Considerando os requisitos previstos no perfil profissional de conclusão do curso, os docentes, em sua maioria (n=8), concordam que eles foram trabalhados ao longo dos componentes curriculares por eles conduzidos. Esse é um dado fundamental para levarmos em consideração, posto que o perfil de conclusão do Curso de Segunda Licenciatura almeja formar profissionais capazes de atuar na educação básica tendo em vista a melhoria da qualidade dos processos de ensinar e aprender.

Concernente à organização e desenvolvimento curricular (Quadro 22), concordamos com Pacheco (2001, p. 11), quando este diz que “o currículo, enquanto processo sistêmico e deliberado, encerra em si uma complexidade tal que só será compreendida se analisadas as suas inúmeras coordenadas e vertentes”. Foi com esse pensamento que elencamos os elementos a serem avaliados.

**Quadro 22:** Organização e desenvolvimento curricular

	1	2	3	4	5
- Estrutura curricular e programas da(s) disciplina(s) em que atuou	0	0	2	5	6
- Articulação com a prática profissional (estágio)	0	0	3	8	2
- Carga horária das disciplinas	0	2	3	6	2
- Sequência das disciplinas na matriz curricular	0	1	1	4	7
- Gestão administrativa do curso	0	1	0	7	5
- Participação dos formandos em projetos de pesquisa e/ou extensão	2	3	5	3	0
- Acompanhamento pedagógico do curso	0	1	0	8	4
- Desenvolvimento de projetos integradores	0	0	3	8	2
- Articulação entre as disciplinas que compõem a matriz curricular	0	0	6	5	2

Legenda: 1-Desconheço; 2- Insuficiente; 3- Razoável; 4- Bom; 5- Ótimo.

Fonte: Elaboração própria

Julgamos ser essa uma dimensão de extrema importância a ser observada, pois, ao questionarmos os docentes sobre o desenvolvimento curricular e a sua organização, não estamos investigando apenas os programas das diferentes disciplinas que compõem o curso, mas a imbricação de todas as relações instituídas para o alcance dos objetivos propostos para as finalidades pretendidas.

Nesse sentido, segundo Pacheco (2001, p. 25),

O termo Desenvolvimento Curricular expressa uma prática, dinâmica e complexa, que se processa em diversos momentos e em diferentes fases, de modo a formar um conjunto estruturado, integrando quatro componentes principais: justificação teórica, elaboração/planejamento, operacionalização e avaliação.

Voltamos o olhar para o posicionamento dos investigados a partir da ótica do que nos foi evidenciado, sendo que a maior parte de todos os itens dessa dimensão de organização e desenvolvimento curricular foi avaliada pela maioria dos formadores como bom ou ótimo. Dentre os respondentes, um (n=1) deles não respondeu a esta dimensão e três (n=3) já propuseram sugestões de alterações (ampliação da carga horária e sequência dentro da matriz curricular) para as disciplinas por eles ministradas. A este propósito, o formador 12 afirma:

*A disciplina Metodologia do Trabalho Científico deveria ser ministrada no início do curso, para ajudar os alunos no desenvolvimento de atividades de pesquisa com conhecimento mais claro dos métodos e técnicas a utilizar, bem como na elaboração de textos científicos.*

A disciplina Metodologia do Trabalho Científico aponta como objetivo geral em sua ementa “compreender os aspectos teóricos e práticos referentes à elaboração de trabalhos científicos, enfatizando a importância do saber científico no processo de produção do conhecimento”. Nesse sentido, a ressalva feita pelo docente já nos leva a pensar não apenas na necessidade da alteração de posição da referida disciplina dentro da matriz curricular do curso, mas em uma lacuna dos formandos para a produção científica, seja na construção de textos acadêmicos, seja na participação de eventos científicos ou pesquisa. Tal inferência pode ser levantada também a partir do que nos aponta o resultado do questionário, pois nenhum dos respondentes avaliou como ótima a participação dos docentes-estudantes em projetos de pesquisa e/ou extensão. Dois (n=2) docentes disseram desconhecer essa participação e três (n=3) julgaram como insuficiente a atuação dos formandos em tais atividades.

Resta-nos refletir sobre até que ponto a alteração da ordem na matriz curricular da matéria em evidência colaboraria para fomentar a participação ou articulação para a pesquisa. Esperamos que os diferentes dados e posicionamentos nos apontem para alguma evidência nesse sentido. Segundo o formador 9, o curso

*Deveria ter uma carga horária maior. A gestão administrativa não reunia-se com os docentes. Não vi os alunos participando de nenhum projeto de pesquisa ou extensão. Não havia Pedagogo na escola na época.*

Percebemos, segundo o referido posicionamento, a mesma avaliação acerca do não envolvimento dos docentes-estudantes com a pesquisa e extensão. Sua sugestão, contudo, aponta para a necessidade de uma carga horária maior do que a prevista no projeto de curso. Outro ponto dificultador exposto pelo mesmo docente teria sido a falta do acompanhamento pedagógico e administrativo com os formadores. Sentimos aí a falta de um profissional de extrema evidência no processo educativo, o pedagogo. Observaremos se essa ausência também foi notada por outros docentes e/ou apontada posteriormente em entrevista realizada com coordenação do curso.

Um outro docente também assinalou a baixa carga horária como um dos determinantes para a pequena participação dos docentes-estudantes na pesquisa e/ou extensão. Para ele,

*Durante as atividades das disciplinas ministradas pelo professor, devido à carga horária insuficiente, não foi possível a participação dos discentes em atividades de pesquisa e extensão (Formador 6).*

Assim, analisarmos pontos de vista que dizem respeito à organização e ao desenvolvimento do currículo é antes de tudo termos a consciência de que esse é um processo e, por assim o ser, que está sempre em construção, em desenvolvimento, pois engloba várias dimensões plurais que podem, inclusive, apresentar variações entre o oficial e o real. Esse pensamento é reforçado por Pacheco (2005, p. 39) quando diz que “o currículo é uma prática pedagógica que resulta da interação e confluência de várias estruturas (políticas/administrativas, econômicas culturais, sociais, escolares ...) na base das quais existem interesses concretos e responsabilidades compartilhadas”.

Entendendo essa completude, inferimos que fazem parte dessa construção, além das questões pedagógicas, também as estruturais. Nesse sentido, compreendemos que toda a instituição de ensino possui características físicas e organizacionais que podem interferir no trabalho desenvolvido pelo docente. Diante desse entendimento, solicitamos que os formadores considerassem as condições das instalações e equipamentos disponíveis para aferirmos se, de alguma maneira, houve interferência desses itens na qualidade do trabalho desenvolvido.

A seguir, apresentamos, no quadro 23, o que pensam os inquiridos sobre os pontos assinalados dentro da dimensão em questão.

**Quadro 23:** Instalações e equipamentos

	1	2	3	4	5
- A condição das salas de aula	0	0	0	3	11
- Disponibilidade dos laboratórios para sua disciplina	0	1	0	2	11
- Quantidade do acervo bibliográfico (impresso e eletrônico) disponibilizado	0	1	3	4	6
- Atualização do acervo bibliográfico em consonância com o previsto no PPC	0	1	2	6	5
- Disponibilidade de transporte institucional para visita técnica e aula de campo	2	0	2	6	4

Legenda: 1-Desconheço; 2- Insuficiente; 3- Razoável; 4- Bom e 5-Ótimo.

Fonte: Elaboração própria

Verifica-se que os docentes consideram que a instituição possui excelentes condições no tangente às suas salas de aula, bem como à infraestrutura de laboratório. No tocante ao acervo bibliográfico e sua disponibilidade e atualização, há indícios da necessidade de melhoria, já que alguns consideram razoável e até insuficiente esse aspecto.



Para Tardif (2005, p. 55),

A escola possui algumas características organizacionais e sociais que influenciam o trabalho dos agentes escolares. Como lugar de trabalho, ele não é um espaço apenas físico, mas também um espaço social que define como o trabalho dos professores é repartido e realizado, como é planejado, supervisionado, remunerado e visto por outros. Esse lugar também é o produto de convenções sociais e históricas que se traduzem em rotinas organizacionais relativamente estáveis através do tempo. É um espaço socioorganizacional no qual atuam diversos indivíduos ligados entre si por vários tipos de relações mais ou menos formalizadas, abrigando tensões, negociações, colaborações, conflitos e reajustamentos circunstanciais ou profundos de suas relações.

Referente aos processos e ambientes de aprendizagens (Quadro 24), compreendemos que há diferentes fatores com eles imbricados conforme Tardif (2005, p. 55).

**Quadro 24:** Processos e ambientes de ensino-aprendizagem

	DT	DP	D	CP	C	CT
- Os programas das disciplinas estão em consonância com a proposta do PPC	0	1	0	0	6	7
- Os conteúdos apresentados nas ementas da(s) disciplina(s) em que atuou atendem às necessidades de formação e atuação docentes	0	1	0	1	5	7
- A metodologia adotada propiciou a motivação e participação dos formandos	1	0	0	1	5	7
- O trabalho colaborativo está presente na prática de ensino-aprendizagem do curso	0	1	0	3	3	7
- A prática desenvolvida ao longo do curso propicia a formação de um professor investigador	1	0	0	3	4	6
- A avaliação das aprendizagens é realizada de forma contínua e com instrumentos diversificados	0	1	0	0	7	6
- A avaliação formativa serve para refletir e melhorar os processos de ensino-aprendizagem	0	0	0	2	4	8
- Os papéis e responsabilidades dos formadores e formandos estão bem definidos	1	0	0	1	5	7
- As práticas de ensino e aprendizagem favorecem a autonomia intelectual e o aprender a aprender	1	0	0	1	5	7
- A relação pedagógica favorece um clima de estímulo e bem estar para o desenvolvimento das aprendizagens	1	0	0	1	6	6
- A realização de pesquisas e o questionamento crítico fazem parte das práticas do curso.	0	1	0	5	3	5
- As experiências trazidas pelos formandos são consideradas nos processos de ensino	0	0	0	0	6	8

Legenda: DT=Discordo totalmente; DP=Discordo parcialmente; D=Discordo; CP=Concordo parcialmente; C=Concordo; CT=Concordo totalmente.

Fonte: Elaboração própria

No que toca aos processos e ambientes de aprendizagem, podemos perceber que, de forma geral, há um posicionamento satisfatório no que diz respeito à existência de uma prática de formação e avaliação reflexivas. No entanto, há discordância em alguns dos itens elencados envolvendo,

especialmente, questões pedagógicas e metodológicas que, no dizer dos formadores, podem dificultar o processo contínuo do aprender a aprender e, conseqüentemente, a autonomia intelectual. Como havia sido solicitado, no caso de discordância, dois dos formadores justificaram suas respostas e, em um dos depoimentos, podemos ler:

*Como os alunos trabalham, fica difícil envolvê-los em atividades por mais tempo do que é exigido na carga horária das aulas (Formador 10).*

Pela alocação do docente, já nos é possível verificar uma das dificuldades enfrentadas: a falta de tempo dos docentes-estudantes. Podemos perceber que essa ausência de um tempo maior para dedicação aos estudos e atividades extracurriculares é apontada também pelos próprios formandos e acarreta desdobramentos negativos, como o não envolvimento com a pesquisa e extensão realizadas pela instituição. Esse fato pode também ser compreendido por alguns docentes como uma falta de comprometimento dos docentes-estudantes, tal como mencionou um dos mestres:

*Não vi tanta motivação dos alunos e não há muito claro no decorrer do curso o papel de cada um. Não havia relação pedagógica suficiente (Formador 9).*

Apesar disso, o raciocínio do docente nos parece apontar para uma realidade contrária ao que se preconiza em um sistema educativo, onde se espera um envolvimento individual e coletivo de forma que haja a facilitação do processo de ensino e aprendizagem. A expressão “Não havia relação pedagógica suficiente” evidencia, ao nosso ver, que a não motivação dos alunos poderia não estar centrada apenas nos aprendentes, uma vez que a relação pedagógica deve ser sempre dialógica e construída coletivamente. Além disso, é salutar que, ao diagnosticar as dificuldades, sejam discutidos caminhos para serem atingidos os objetivos traçados. Luckesi (2008, p. 173) ratifica esse entendimento ao afirmar que “o diagnóstico tem por objetivo aquilatar coisas, atos, situações, pessoas, tendo em vista tomar decisões no sentido de criar condições para obtenção de uma maior satisfatoriedade daquilo que se esteja buscando ou construindo”.

O mesmo autor segue na mesma linha, direcionando-se ao ato de avaliar:

*O ato de avaliar, por sua constituição mesma, não se destina a um julgamento ‘definitivo’ sobre alguma coisa, pessoa ou situação, pois que não é um ato seletivo. A avaliação se destina ao diagnóstico e, por isso mesmo, à inclusão; destina-se à melhoria do ciclo de vida. Deste modo, por si, é um ato amoroso. Infelizmente, por nossas experiências histórico-sociais e pessoais, temos dificuldades em assim compreendê-la e praticá-la. Mas... fica o convite a todo nós. É uma meta a ser trabalhada, que, com o tempo, se transformará em realidade, por meio de nossa ação. Somos responsáveis por esse processo. (Luckesi, 2008, p. 180)*

Sabemos que toda construção humana tem uma intencionalidade. Naturalmente buscamos resultados para as nossas ações e projetos. Todavia, para agirmos em um processo contínuo e

consciente em busca de um resultado mais profícuo, é de extrema importância que saibamos agir de forma planejada, e esse planejamento inclui a avaliação do processo. Nesse sentido, com a intenção de verificar a eficácia do curso e objetivando encontrar evidências que apontem para suas melhorias, solicitamos ainda uma apreciação global do curso e das expectativas de formação. Vemos, no quadro 25, o que apontaram os docentes.

**Quadro 25:** Avaliação global do curso e expectativas de formação

	MI	I	S	MS
- Infraestrutura e equipamentos do <i>campus</i>	0	0	1	13
- Qualificação dos formadores	0	1	5	8
- Trabalho colaborativo entre formadores	0	3	6	5
- Relação formadores-formandos	0	0	6	8
- Metodologias utilizadas	0	0	9	5
- Acompanhamento pedagógico	1	0	9	4
- Relevância dos conteúdos do curso para o desempenho profissional	0	0	5	9

Legenda: MI=Muito insatisfeito; I=Insatisfeito; S=Satisfeito; MS=Muito satisfeito.

Fonte: Elaboração própria

Para os docentes, a infraestrutura e os equipamentos do *campus* foram os itens mais bem avaliados, com 100% de aprovação, variando entre satisfeito ou muito satisfeito. Igualmente com 100% de avaliação positiva, discrepando apenas na quantidade de satisfeitos e de muito satisfeitos, estão os seguintes pontos: a relação dos docentes e docentes-estudantes, as metodologias utilizadas e a relevância dos conteúdos para o desempenho profissional. Quanto à qualificação, 93% estão satisfeitos (n=5) ou muito satisfeitos (n=8), embora haja um percentual de 7% (n=1) que se diz insatisfeito. Em toda essa dimensão, observamos que o trabalho colaborativo entre os docentes é o aspecto menos valorado, pois 18% dos docentes disseram estar insatisfeitos (n=3), 50% satisfeitos e 36% muito satisfeitos. Face a essa constatação, consideramos que será necessário aprofundar a(s) causa(s) dessa insatisfação docente.

De agora em diante, apresentaremos e discutiremos as questões abertas que fizeram parte do questionário aplicado aos docentes. Com esse espaço, esperamos criar um ambiente mais oportuno para verificar com mais profundidade o fazer desses sujeitos, refletindo sobre suas opiniões e representações acerca de seus saberes e práticas, bem como sobre suas sugestões para o aperfeiçoamento do curso em fito.

### 5.3.2.1 Relevância do PARFOR para a qualidade da profissionalização docente

Tendo em vista que o PARFOR visa a promover precisamente o ensino e aprendizagem de forma continuada aos professores que já estão em plena atividade no ensino básico, vejamos o que os docentes do Curso de Segunda Licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática, ofertado pelo IFRN no segundo semestre de 2012, apontaram quando questionados acerca da relevância do programa para a qualidade da profissionalização (Quadro 26).

**Quadro 26:** Relevância do PARFOR para a qualidade da profissionalização docente

QUESTÃO	CATEGORIA	FREQUÊNCIA
Que aspectos do curso ofertado pelo PARFOR considera mais relevantes para a qualidade da profissionalização do docente?	<b>Ampliação e atualização dos conhecimentos</b>	<b>7</b>
	A articulação entre teoria e a prática	5
	Ressignificação da prática pedagógica	4
	Apreensão de novas metodologias	3
	Nível de qualificação dos formadores	3
	Organização dos conteúdos em temas geradores	1
	Interação e troca de experiência entre formadores e formandos	1
	Auto avaliação da prática pedagógica dos formandos	1
	Considerar as experiências prévias dos discentes	1
	A formação continua	1

Fonte: Elaboração própria

Compreendemos que a formação dos professores está diretamente relacionada ao desenvolvimento de uma aprendizagem constante no sentido de gerar a construção de novos conhecimentos que, por conseguinte, darão sustentáculo a seu trabalho, inclusive em sua vertente teórica. Tal como afirma Alonso (1998, p. 31),

A profissionalização não depende em exclusivo da formação de professores, ainda que esta seja uma condição necessária sendo, por isso, preciso, na sua conceptualização, recorrer a outros factores interrelacionados, de tipo político, social, contextual, laboral e até pessoal.

Tal como podemos observar no quadro anterior (Quadro 26), os docentes julgam, como aspecto mais importante, a ampliação e atualização dos conhecimentos dos docentes-estudantes. Entendemos que esses conhecimentos a que fazem referência os docentes concernem, essencialmente, a conteúdos conceituais, pois, em seguida, as categorias se centram, com grande expressividade, em torno de questões mais de ordem metodológica e didática.

O domínio dos conteúdos conceituais ainda é um dos saberes mais reconhecidos socialmente, sendo geralmente considerado como o maior atributo para o exercício da prática docente. Assim, a

comprovação/demonstração de um conhecimento vasto (sobretudo no tocante à disciplina assumida) costuma garantir ao professor tanto um respeito por parte de seus pares e alunos quanto maiores oportunidades de trabalho. Esse entendimento aparece na expressão do formador 4 ao colocar que

*A oportunidade de uma ampliação dos conhecimentos, bem como a atualização destes, é o que permite a formação de um profissional melhor capacitado para o mercado de trabalho (Formador 4).*

Mesmo quando o aspecto metodológico é mencionado, ele parece ainda ser secundário ou estreitamente dependente do conhecimento conceitual, ou seja,

*A possibilidade de poder aprender novas metodologias de ensino e aprimorar o conhecimento dos conteúdos que ministram (Formador 10).*

Entendemos que, na mesma linha de pensamento, um outro formador aponta para a maneira mais adequada de organização dos conteúdos como facilitadores para o desenvolvimento curricular, quando afirma:

*Acredito que a organização dos conteúdos em temas geradores facilitou esta aproximação dos conteúdos com assuntos do nosso cotidiano. No meu caso, o tema gerador foi tecnologia e sociedade. Um tema muito rico de se trabalhar (Formador 14).*

Outro aspecto relevante nesse processo reside na relação dialógica entre teoria e prática. Ressaltamos que esse tópico tinha todo o potencial para ser aplicado pelos docentes-estudantes, e acompanhados pelos formadores, ao longo de todo o seu processo formativo na experiência do PARFOR ofertada pelo IFRN. Por outras palavras, permanecendo todos os docentes-estudantes a exercer a sua prática profissional em suas salas de aula no ensino básico, era esperado que realizassem a transposição dos conhecimentos adquiridos no Curso de Segunda Licenciatura para a sua prática docente. Esta é, também, uma perspectiva evidenciada entre os docentes questionados.

*Penso que a proposta de articulação entre teoria e prática foi muito importante, já que os alunos/professores poderiam relacionar mais facilmente suas vivências em sala de aula com os conhecimentos trabalhados no decorrer das disciplinas do PARFOR (Formador 12).*

Ademais, merece destaque a capacidade dos docentes-estudantes para enfrentar as adversidades diárias surgidas no fazer pedagógico diário em suas salas de aula do ensino básico. Esses desafios tornavam-se importantes, ao longo do curso, pois promoviam reflexões e ressignificações de sua prática docente. Destacamos o reconhecimento dessa faceta nos depoimentos de dois docentes transcritos a seguir:

*Dentre os aspectos relevantes da proposta da Segunda Licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática para a qualidade da profissionalização do docente, pode-se citar: a formação de profissionais docentes que apresentam elevada flexibilidade intelectual no enfrentamento de novas*

*situações decorrentes de sua prática, através de novos direcionamentos pedagógicos, bem como no âmbito das ciências naturais e matemática (Formador 6).*

*Ricas experiências letivas dos discentes, os quais contribuíram para ressignificação da prática pedagógica dos docentes (Formador 7).*

Das narrativas dos docentes destacamos também outros pontos, não menos relevantes para o desenvolvimento de uma prática docente dialógica, reflexiva e autônoma. São eles: interação e troca de experiência entre docentes e docentes-estudantes; autoavaliação da prática pedagógica dos docentes-estudantes; consideração das experiências prévias dos discentes; e a formação contínua. Esse movimento reflete o nível de maturidade profissional e confiança no processo de formação continuada como mais uma oportunidade de crescimento individual e coletivo na carreira desses formandos, que, apesar de serem professores com experiência considerável no magistério, se colocam no lugar de “aprendizes” com necessidades de aperfeiçoamento no seu fazer docente.

### 5.3.2.2 Problemas encontrados durante o curso

Conhecemos a complexidade do processo educativo e a necessidade do envolvimento e comprometimento dos docentes para que esse processo seja desenvolvido de modo mais atrativo, motivador e até mesmo prazeroso. O docente deve, acima de tudo, promover o gosto por aprender, o aprender a aprender, e isto é facilitado pela experiência do professor com seus alunos. Todavia, é inevitável a existência de percalços ao longo de sua jornada profissional e, tal como refere Day (2004, p. 219),

Ao longo das suas carreiras, irá, inevitavelmente, haver momentos em que os professores, quer seja por motivos pessoais (doença, falta de promoções, fases críticas na vida) quer seja como consequência das mudanças das políticas, ou como resultado do esforço emocional que os professores dedicados aplicam no seu ensino, em que a paixão inicial se transforma em frustração, fadiga, rotina e cinismo, ou até mesmo em esgotamento (*burn-out*).

Seguindo a ideia do autor, pedimos aos docentes que apontassem os problemas enfrentados durante o curso (Quadro 27). Após a recolha das respostas, organizamos as suas falas em categorias de análises, algumas das quais já tinham sido definidas *a priori*, a saber: os problemas pessoais, curriculares e metodológicos. Dos dados recolhidos emergiram, *a posteriori*, mais duas categorias: a situação quanto à gestão do ensino e a falta de tempo dos formandos.

**Quadro 27:** Problemas encontrados durante o curso

QUESTÃO	CATEGORIA	FREQUÊNCIA
- Indique os maiores problemas encontrados durante o curso nas suas diversas dimensões (pessoais, curriculares, metodológicas etc).	Dificuldades pessoais dos cursistas	9
	Organização curricular	4
	Gestão do Ensino	4
	Ausência de práticas interdisciplinares	2

Fonte: Elaboração própria

Globalmente, analisar as respostas dos questionários nos fez perceber que os problemas pessoais e metodológicos parecem não apresentar tanta relevância para os docentes quanto os de ordem curricular. Os desafios majoritariamente mencionados estavam centrados na falta de tempo dos docentes-estudantes e nos problemas quanto à gestão do ensino. Por conseguinte, elencamos alguns registros que nos parecem ilustrar cada um desses cinco problemas sentidos pelos docentes formadores do Curso de Segunda Licenciatura e que nos permitem tecer algumas interpretações sobre as questões suscitadas.

Considerando os problemas quanto à gestão do ensino, podemos encontrar especialmente três grandes âmbitos: i) gestão de pessoal; ii) organização curricular; e iii) formação pedagógica.

No âmbito da gestão de pessoal, esse problema é entendido como fragilidade e desafio inerentes à articulação e coerência entre o planejado nos programas de curso e os docentes que lecionavam as disciplinas. Em relação a esse propósito, o docente 13 clarifica que

*O maior problema residiu na alta rotatividade dos professores formadores, pois os professores que propuseram e construíram o PPC, durante o desenvolvimento do curso, não trabalhavam mais no Campus (Formador 13).*

No âmbito da organização curricular, por sua vez, podemos verificar que existe a percepção de grande “Concentração das disciplinas em poucos dias” (Formador 5), problema esse que, associado a outros, pode não ter favorecido o desenvolvimento de competências e aprendizagens profissionais a que o curso se propunha no âmbito do PARFOR.

Outro problema encontrado no curso centra-se na sua formação pedagógica, já que

*O currículo apresentado e a metodologia sugerida não tiveram uma capacitação para os docentes envolvidos (Formador 9).*

Os excertos nos apontam para a possibilidade de as informações sobre o desenvolvimento curricular não terem sido compartilhadas adequadamente entre os docentes, dificultando o desenvolvimento de uma proposta mais interdisciplinar, bem como o compartilhamento de experiências com os formadores que passaram a fazer parte do curso após seu início.

Relacionada com os problemas pessoais surge, com grande ênfase, a falta de tempo dos docentes-estudantes. Segundo a percepção dos docentes, o problema da falta de tempo dos docentes-estudantes tem-se apresentado em conjunto com outras situações ou mesmo tem sido assinalado como fator negativo em outros itens avaliados, pois impossibilita que os docentes-estudantes participem ativamente de outras atividades ofertadas pela própria instituição, a exemplo da pesquisa e da extensão. Assim, seja por motivo de trabalho ou por terem de priorizar algumas questões pessoais, a falta de tempo dos docentes-estudantes mostrou-se como um claro impeditivo para uma maior dedicação dos cursistas à sua segunda licenciatura. Para um dos docentes,

*Às vezes alguns alunos estavam muito envolvidos com atividades de sua escola, fossem administrativas ou de ensino, ou até mesmo problemas particulares, e não se dedicavam por completo ao curso (Formador 14).*

Um outro, o docente 8, relata a dificuldade para o aprofundamento dos conteúdos trabalhados em sala de aula, pois não havia tempo para que os docentes-estudantes realizassem trabalhos fora do horário da formação presencial. Além disso, segundo outro,

*Alguns alunos alegavam não ter, em sua escola, o suporte necessário, de modo que alegavam falta de tempo para desenvolver as atividades do curso (Formador 12).*

Esses dois últimos relatos dão indícios de que, além de essa falta de tempo ter sido notada e ressaltada como problema pelos docentes, os próprios docentes-estudantes manifestaram seu escasso tempo disponível para uma dedicação mais apropriada ao curso.

Os problemas curriculares, apesar de não terem sido os problemas aludidos com maior frequência, constituem um desafio na formação (inicial, contínua e continuada) de professores, já que sabemos da complexidade que é gerir um currículo. Alguns docentes avaliaram o currículo levando em conta apenas a sua disciplina e mencionaram como problemas a ordem desses componentes curriculares dentro da estrutura matriz do curso ou mesmo a insuficiência de sua carga horária. O docente 6 faz o seguinte relato:

*Durante a minha atuação do curso PARFOR, dentre os problemas que considero relevantes para minha prática docente posso citar: Do ponto de vista curricular, pode-se mencionar a carga horária da disciplina insuficiente para trabalhar com eixo metodológico por mim escolhido, isto é "Resolução de Problemas". Uma carga horária pequena, atrelada a uma heterogeneidade de conhecimento por*



*parte dos professores discentes, fez com que o conteúdo programático da disciplina não evoluísse como previsto, isto muitas vezes devido ao fato da necessidade de trabalhar com textos paradidáticos, como subsunçores prévios, antes da discussão do problema relacionado com o conteúdo programático da disciplina.*

Essa descrição, certamente imersa em algum sentimento de mágoa, identifica alguns desafios das finalidades do próprio PARFOR, mas também os desafios que a educação e a formação de professores exigem. Em primeiro lugar, sendo o PARFOR um curso de segunda licenciatura, é previsível a diversidade e heterogeneidade de formações (iniciais) dos docentes-estudantes, isto é, todas e cada uma das disciplinas do curso devem estar estruturadas contando com essa diversidade de conhecimentos prévios dos docentes-estudantes.

Em segundo lugar, entendemos que a percepção de que a carga horária é insuficiente para o trabalho com o eixo metodológico é lugar comum, mas cada docente que leciona no PARFOR conhece e reconhece o que se pretende *num e para um* curso de segunda licenciatura: seus alunos e suas características, seu tempo e espaço de exploração das temáticas, os objetivos a atingir e a metodologia de ensino e aprendizagem mais adequada, os resultados esperados e a avaliação.

Em terceiro lugar, parece estar subjacente uma expectativa curricular e metodológica elevada para o público-alvo, mas parece também transparecer o cuidado com a formação desses docentes-estudantes, com seus conhecimentos, seus ritmos de aprendizagem, suas dificuldades e falta de conhecimentos na área disciplinar (Formador 6). Por isso, julgamos importante sublinhar uma das falas dos docentes:

*Do ponto de vista pessoal, as dificuldades convergem para o tempo de maturação de determinados conteúdos e abordagens (Formador 2).*

Por fim, podemos também perceber, no sentimento do docente, uma visão mais restrita ao falar do currículo, considerando que ele envolve múltiplas e diferentes questões. De acordo com Pacheco (2001, p. 20),

O currículo, apesar das diferentes perspectivas e dos dualismos, define-se como um projecto, cujo processo de construção e desenvolvimento é interactivo, que implica unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo, ou oficial, e ao nível do plano real, ou do processo de ensino-aprendizagem. Mais ainda, o currículo é uma prática pedagógica que resulta da interacção e confluência de várias estruturas (políticas, administrativas, económicas culturais, sociais, escolares ...) na base das quais existem interesses concretos e responsabilidades compartilhadas.

Ao mesmo tempo, tomando como exemplo o exposto, é possível percebermos a necessidade de adaptação curricular entre o que está posto no documento oficial (a ementa da disciplina) e o planejamento do professor (situação real). Em um grupo de docentes-estudantes com conhecimentos

múltiplos e heterogêneos, a necessidade de retomada de outros saberes necessários para prosseguimento da disciplina evidencia a relação que necessita ser estabelecida para que haja, de fato, um currículo vivo, com significatividade, relevância e funcionalidade.

Diretamente relacionados com o registro atrás mencionado, surgem os problemas metodológicos. Conquanto estejam aqui postos de forma pontual, os problemas de ordem metodológico estão também diretamente ligados às questões curriculares, por sua interdependência natural entre si. Evidência disso podemos verificar quando o formador, cuja opinião reproduzimos abaixo, expõe as suas maiores dificuldades metodológicas.

*No tocante à dimensão metodológica, a falta de interligação entre as disciplinas ofertadas foi por mim um dos maiores problemas enfrentados durante a oferta do curso, o que impossibilitou, de certo modo, a formação de um professor investigador multidisciplinar, capaz de identificar problemas e possíveis abordagens de conteúdos programáticos em sua prática docente, assim como construir ações em grupo com outros profissionais de outras disciplinas (Formador 6).*

A fala acima acusa a existência de uma prática solitária, isolada, compartimentada, sem integração ou articulação entre as disciplinas e sem diálogo colaborativo entre os seus ministrantes. A carência do trabalho cooperativo entre os docentes, segundo relato apresentado, é transposta para a formação por eles realizada, comprometendo o diálogo entre conteúdos e práticas que os docentes-estudantes, por intermédio dos docentes, deveriam sentir ao longo de sua formação no Curso de Segunda Licenciatura e promover em sua prática docente no ensino básico. Ou seja, o próprio modelo de formação no curso não fomenta a mudança das vivências e das práticas dos docentes-estudantes.

Apreendemos do depoimento supracitado uma avaliação, mas também uma reflexão sobre a prática dos docentes que atuam no PARFOR, mais especificamente na experiência sucedida no IFRN, por nós examinada nesta tese. Por isso, questionamo-nos: Refletiria essa carência/falta de diálogo também um problema administrativo-pedagógico? Foram proporcionados momentos de partilha na construção de uma prática compartilhada? Ou será que o próprio PPC não favoreceu essa interação? São questões a serem pensadas.

Na mesma linha de pensamento, relata-nos o docente 7:

*A articulação teoria-prática que sempre foi defendida por todos os formadores, nem sempre podia ser levada ao seu objetivo de modo plenamente satisfatório, pela pouca experiência dos formadores no modelo proposto. Mas o esforço foi unânime e, por isso, deu certo (Formador 7).*

Evidenciamos, novamente, uma demanda por momentos de formação e socialização das práticas e orientações contidas no projeto de curso pelos próprios docentes. Sem embargo, há, na fala do docente, um sentimento de sucesso que nasce do trabalho em conjunto operado de forma unânime,

segundo ele, pela equipe. Destacamos a necessidade de a instituição IFRN refletir sobre a formação e especialização dos docentes atuantes no PARFOR, bem como acerca da qualidade de suas práticas enquanto formadores.

### 5.3.2.3 Relação do programa da disciplina com o projeto de curso

Embora possa parecer óbvia a relação das ementas de disciplinas com o projeto de curso do qual fazem parte, aspiramos a conhecer de que maneira os docentes investigados realizaram as interações entre o documento norteador e os componentes curriculares que assumiram e em que intensidade essa conexão se deu. Ou seja, questionamos os docentes sobre a relação do programa da disciplina com o projeto do curso (Quadro 28).

**Quadro 28:** Relação do programa das disciplinas com o projeto de curso

QUESTÃO	CATEGORIA	FREQUÊNCIA
De que forma você relaciona o programa da sua disciplina ao projeto do curso em que leciona?	Proposição de metodologias	7
	Relação dos conteúdos com a prática	5
	Desenvolvimento de projetos	4
	Reflexão sobre a aprendizagem	3
	Através dos conteúdos trabalhados	3
	Trabalho interdisciplinar	1

Fonte: Elaboração própria

Propostas metodológicas, relação teoria-prática, desenvolvimento de projetos, reflexão sobre a aprendizagem, conteúdos trabalhados e interdisciplinaridade foram as categorias apontadas pelos formadores como forma de conduzir sua disciplina de acordo com o que preconiza o PPC. Notamos também que parece haver uma prevalência das questões metodológicas, e não apenas uma restrição aos conteúdos ministrados, centrada em demonstrar meios e/ou estratégias para que pudessem, em suas salas de aulas do ensino básico, aplicar as metodologias experimentadas no Curso de Segunda Licenciatura. Nesse sentido, o docente 4 ressalta:

*Tentei aplicar metodologias de fácil manipulação e que pudessem ser utilizadas até mesmo em sala de aula, pois sabemos que em algumas escolas não existem laboratórios e desta forma os alunos conseguiriam realizar experimentos mesmo sem grandes recursos. Também mostrei aos alunos que é possível trabalhar com atividades lúdicas e permitir o aprendizado do aluno.*

O respeito aos múltiplos espaços pedagógicos e de aprendizagem aparece em realce. Segundo o que já foi posto, o IFRN possui uma estrutura física e de material diferenciada da maioria das escolas públicas do Brasil. Sendo essas escolas (as públicas da rede municipal e estadual de ensino) o campo de atuação de todos os docentes-estudantes, houve a preocupação de um trabalho que fosse possível

de ser adaptado e aplicado às instituições que estão na ponta desse processo de formação de uma segunda licenciatura.

Além do exposto, alguns docentes evidenciaram a preocupação em fazer um trabalho a partir de temas geradores e projetos interdisciplinares, conforme preconizam as orientações curriculares contidas no projeto de curso. Todavia, toda essa proposta metodológica deveria implicar um trabalho conjunto entre conteúdos disciplinares e docentes. Vejamos, a esse respeito, alguns discursos:

*O programa da disciplina Fundamentos de Química para o Ensino de Ciências III inclui os temas de matéria, energia e transformações da matéria. Os conteúdos que envolvem esses temas foram trabalhados com o objetivo de formar uma visão interdisciplinar com a integração entre os conhecimentos da Física e da Química, fazendo a conexão entre teoria e prática (Formador 11).*

*Os programas das disciplinas por mim ministradas estão totalmente relacionados com o PPC da Segunda Licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática, uma vez que as mesmas estão totalmente direcionadas com os temas geradores propostos pelo referido documento (Formador 6).*

*O projeto integrador proporcionou uma maior interdisciplinaridade dos temas abordados durante o curso além do desenvolvimento de estratégias para trabalhar esses temas em sala de aula. É um instrumento de integração que vai além da interdisciplinaridade que possibilita a relação entre ensino e pesquisa (Formador 15).*

*A matemática formal pode ser trabalhada de uma forma mais significativa, baseada em ideias, e não memorização de fórmulas (Formador 9).*

Os discursos dos docentes, acima apresentados, evidenciam que cada um deles tem trabalhado ou, pelo menos, tem a compreensão da necessidade de ligar sua disciplina com uma proposta metodológica diferenciada. No entanto, não fica evidente em que medida isso foi feito realmente em suas próprias disciplinas, sendo, por conseguinte, uma reflexão a ser enfrentada.

#### **5.3.2.4 Estratégias metodológicas**

Para podermos considerar a resignificação da prática docente, julgamos ser necessário que haja um exercício de reflexão sobre o que representa essa prática. No caso em estudo, especialmente, por se tratar de uma experiência formativa em que temos docentes trabalhando no processo de aperfeiçoamento de outros docentes, pareceu-nos importante verificar que estratégias metodológicas foram utilizadas durante a trajetória do curso e se tornaram relevantes para a resignificação da prática docente. Segundo Perrenoud (2002, p. 170),

*Talvez pareça uma provocação pôr em dúvida a capacidade de formadores de professores de formar profissionais reflexivos. Alguns deles são pesquisadores, todos eles refletem sobre o que fazem, na maior parte dos casos possuem um nível elevado de formação e todos eles são capazes de efetuar análises e sínteses. Entretanto, há um grande passo a ser dado até que se conclua que são e que formam profissionais reflexivos.*

- Não é suficiente ter uma formação de alto nível e excelentes recursos intelectuais para ser um profissional reflexivo, em particular como professor ou como formador; as universidades estão repletas de eruditos que não sabem ensinar e que não se questionam com relação a esse aspecto; em menor proporção, eles também podem encontrados no ensino médio.
- Um “formador reflexivo” não forma, *ipso facto*, professor reflexivo apenas por encarnar uma postura reflexiva. É preciso ter intenção e dispositivos centrados no treinamento da reflexão e da crítica e em diversos campos de conhecimento e das competências.

A partir desse preceito, identificamos os posicionamentos apresentados no quadro 29.

**Quadro 29:** Estratégias metodológicas relevantes para a ressignificação da prática docente

QUESTÃO	CATEGORIA	FREQUÊNCIA
- Que estratégias metodológicas desenvolvidas na(s) disciplina(s) em que atuou considera relevantes para a ressignificação da prática docente? De que forma essas estratégias foram desenvolvidas (por meio de práticas pedagógicas diferenciadas, do processo de interação formadores-formandos ou ainda pelo uso das tecnologias educativas)?	Práticas pedagógicas diferenciadas	10
	Interação formadores-formandos	9
	Inovação tecnológicas	8
	Reflexão sobre a prática	1
	Resolução de problemas	1

Fonte: Elaboração própria

A prática pedagógica diferenciada parece ser sempre o grande distintivo para atender ao público em formação, quer incida no atendimento das necessidades dos docentes-estudantes, quer na busca pela formação de um profissional investigador capaz de pensar a partir de novas metodologias, e não dos conteúdos, ou mesmo no direcionamento para inovações tecnológicas.

*Durante a minha atuação do curso PARFOR, boa parte das disciplinas por mim ministradas seguiram a “Resolução de Problemas” como eixo metodológico. A escolha desta metodologia, realizada a partir de práticas laboratoriais, teve como objetivo formar, fundamentalmente, um professor investigador, reflexivo, capaz de examinar sua prática, identificar seus problemas, formular hipóteses, questionar seus valores, observar o contexto institucional e cultural ao qual pertence, participar do desenvolvimento curricular, assumir a responsabilidade por seu desenvolvimento profissional (Formador 6).*

*O desenvolvimento dos projetos integradores possibilita aos professores uma investigação e apropriação de conhecimentos em torno das práticas de ensino e não apenas dos conteúdos envolvidos nas disciplinas (Matemática, Biologia, Física e Química) contempladas nessa segunda licenciatura (Formador 13).*

*Quando se tratava de prática do uso do computador em plataformas virtuais, isso favoreceu um contato maior com as mídias digitais – promoveu inclusão digital, até certo ponto “forçou” os professores que não eram familiarizados com mídias digitais em educação a olhar para outras possibilidades de aprendizagem (Formador 7).*

Apontada com veemência, a interação entre docentes e docentes-estudantes delinea-se como uma característica fundante em um itinerário metodológico que busque a ressignificação da prática docente. Day (2004, p. 195) aponta que os professores que respeitam e gostam dos seus alunos, possuem uma das características do professor excepcional. De acordo com o autor,

A parte essencial dos relacionamentos de ensino-aprendizagem é a intimidade na relação professor-aluno. Esta tem como resultado o ‘tacto pedagógico’ que envolve, e invoca, simultaneamente, a percepção, a perspicácia e os sentimentos (van Manen, 1995, p.41) e, porque o ensino é essencialmente, uma atividade interpessoal, esse tacto deve, por si só, pelo menos no momento do relacionamento, minimizar a diferença de estatuto ou de poder entre o professor, o contexto e o aprendente. É indiscutível que o resultado disso será o prazer e a satisfação tanto para o professor como para o aluno.

Confirmando o pensamento de Day (2004) acima transcrito, o docente 4 diz que

*Estas formas alternativas aproximam cada vez mais o profissional da realidade dos alunos, permitindo avaliá-los de diversas formas. Sendo assim, tentamos sanar as dificuldades dos alunos.*

Refletir sobre a prática respeitando o percurso formativo que esses docentes-estudantes já trilharam é igualmente considerado a fim de que se possam atribuir novos conceitos à prática docente. É isso o que enfatiza outro participante da pesquisa:

*A reflexão sobre o itinerário formativo de cada formando e o diálogo da teoria com a prática possibilitou um caminhar para si, no sentido de cada um/a compreender o significado do seu cotidiano e da necessidade de ressignificar sua prática, à luz das teorias (Formador 8).*

De uma ou outra forma, apreendemos que, ao pensar em estratégias metodológicas a serem desenvolvidas nas suas disciplinas, os docentes apontaram em suas falas para uma autorreflexão e modificação da sua própria prática no momento de interação com os docentes-estudantes, tendo a preocupação de que eles pudessem ter sempre uma aprendizagem significativa.

#### **5.3.2.5 Sugestões de melhorias do curso para a qualidade do desempenho da profissão docente**

Semelhante a todo processo educativo que se encontra em constante movimento, compreendemos que o PPC em análise está em um *continuum* de (re)construção curricular. Assim, solicitamos aos docentes atuantes no curso que colaborassem com sugestões para sua melhoria, pois sendo esses profissionais uma das peças-chave do ensino-aprendizagem, sua opinião é de extrema importância não apenas no concernente à própria prática, mas também sobre outros fatores que interferem no contexto educativo. Nesse sentido, salientamos Imbernón (2010, p. 55),

Na atualidade, temos certeza de que a educação só mudará se os professores mudarem, mas os contextos, em que esses interagem também deverão fazê-lo. Se o contexto não muda, podemos ter professores mais cultos e com mais conhecimento pedagógico, mas não necessariamente mais inovadores, já que o contexto pode impossibilitar-lhes o desenvolvimento da inovação ou pode levá-los a se recolherem em seus microcontextos, sem repercutirem com sua prática uma inovação mais institucional.

Ao final do questionário, assim como foi feito com os docentes-estudantes, solicitamos aos docentes sugestões de melhorias do curso para a qualidade do desempenho da profissão docente. As respostas apresentadas apontaram para possibilidade de agrupar as sugestões em três categorias, a saber: gestão pedagógica, alterações metodológicas e alterações curriculares (Quadro 30).

**Quadro 30:** Sugestões de melhorias do curso para a qualidade do desempenho da profissão docente

QUESTÃO	CATEGORIA	FREQUÊNCIA
- Indique o que, em sua opinião, é preciso melhorar no PPC da Segunda Licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática para que ele possa, de maneira mais efetiva, contribuir para a qualidade do desempenho da profissão docente (alterações curriculares, alterações metodológicas, gestão do ensino).	Gestão pedagógico	7
	Alterações metodológicas	7
	Alterações curriculares	6

Fonte: Elaboração própria

Para que haja um processo de melhoria em um PPC é de suma importância que se faça avaliação contínua de todo o seu desenvolvimento dando voz aos sujeitos envolvidos, considerando suas expectativas e avançando na superação das dificuldades apontadas.

Sobre o curso em evidência, um de seus docentes considera que

*O PPC traz uma proposta ousada e extremamente pertinente para formação de professores, pois buscou trabalhar os temas geradores sugeridos nos documentos oficiais do MEC. Porém, os professores formadores deveriam passar por uma capacitação ou ao menos acreditar nessa proposta de trabalho, que é a formação de profissionais a partir do desenvolvimento de projetos (Formador 13).*

A narrativa do docente 13 denota a importância do PPC e dá ênfase à sintonia que este tem com documentos oficiais do MEC. Porém, ressalta um ponto de fragilidade no processo de implantação da referida proposta: Em que momento esse docente foi preparado para o exercício desse trabalho? Essa é uma questão que precisa ser feita por quem faz a gestão pedagógica e administrativa de uma instituição ao propor cursos de formação inicial ou continuada. Objetivamente os docentes precisam se sentir preparados para o desempenho de suas atividades.

Outro aspecto que, no curso em evidência, apresentou fragilidades foi o desenvolvimento e participação em projeto de pesquisa (fragilidade convergente com as apontadas pelos docentes-

estudantes). Esse distanciamento da pesquisa acadêmica desencadeou a ausência de produção e publicação de novas experiências que possam ser desenvolvidas. Para dois dos docentes fica evidente a necessidade de que seja revisado o viés que trata da investigação científica na proposta de curso.

*Incentivar a produção acadêmica, tendo como objetivo a publicação dos trabalhos (Formador 7).*

*A principal reivindicação se dá acerca da construção de projetos que possam ser melhor maturados ao longo do curso. Isso significa encontrar um problema e construir uma abordagem para o mesmo, fazendo desse exercício oportuno para definições de novos modelos a serem aplicados em sala de aula. Desse modo, todo o processo passaria a ser significativo para os docentes-formandos, garantindo-lhes interesse em desenvolver projetos dotados de certo grau de autonomia intelectual ao mesmo tempo que lhes permitiria edificar novos referenciais e o interesse pelo contínuo desenvolvimento de projetos científicos (Formador 2).*

Esse distanciamento da pesquisa, que um dos docentes deixa transparecer, acabou não permitindo uma atuação que associasse teoria e prática dos conteúdos trabalhados e motivasse os docentes-estudantes a inovar seu fazer disciplinar.

*Maior número de aulas de ordem prática, isto é, verificar as condições de acompanhamento do docente do curso aos estudantes-professores em suas aulas cotidianas (Formador 3).*

A organização e o desenvolvimento do currículo, com destaque para distribuição das disciplinas dentro da matriz curricular, são evidenciados como uma reflexão a ser posta em ofertas futuras. Essa revisão, no entendimento do docente 6, seria determinante para que os objetivos propostos para o perfil de conclusão fossem alcançados.

*Para que o real objetivo do curso de relacionar “fundamentos nos princípios da interdisciplinaridade, da contextualização, da interação humana, do pluralismo do saber e nos demais pressupostos dos múltiplos saberes necessários à docência” seja alcançado, é necessário que os eixos norteadores do curso não estejam atrelados em núcleos, conforme o PPC original, e sim em temas geradores intercorrelacionados (Formador 6).*

De toda forma, há a compreensão, no dizer dos participantes, de que é necessário fazer uma avaliação para melhorias do PPC, especialmente por ter sido a turma em estudo a primeira oferta do curso em evidência. Para tanto, ouvir os docente-estudantes, como fizemos nesta investigação, é um dos caminhos para que as necessidades de melhorias sejam evidenciadas.

*Acredito que, da forma como o PPC foi desenvolvido, ele necessite apenas de algumas adequações, que serão mais esclarecidas após uma avaliação conjunta mais criteriosa de professores e alunos, haja vista que todo processo de formação deve passar por avaliações e adequações (Formador 15).*

*Para melhorar o PPC se faz necessária uma avaliação mais aprofundada, conhecer o que os formandos da primeira turma consideram entraves e discutir com os formadores (Formador 8).*

Ao levarmos em consideração essas ponderações mostradas como necessárias para melhoramento do curso, atendemos a uma das variáveis apontadas por Pacheco e Morgado (2002), que



são as variáveis do processo, em que se faz necessário o acompanhamento do projeto curricular, almejando o equilíbrio entre o que foi planejado e o que foi realizado.

Assim, em capítulo que trata da proposta de melhorias para o PPC, retomaremos todas as ponderações aqui postas pelos formadores, assim como as avaliações realizadas pelos docentes-estudantes.

### 5.3.3 A voz da coordenação

Considerando os objetivos e intencionalidades deste processo investigativo, a entrevista com a coordenação do curso justifica-se pela importância que esta teve na condução do referido processo. Sob a perspectiva teórica da categoria “práticas pedagógicas”, definida a *priori* e dimensionada em três subcategorias (sendo estas: aspectos administrativos, aspectos pedagógicos e aspectos curriculares), a entrevista possibilitou – por meio das narrativas nela descritas – uma análise da fala do(a) entrevistado(a) sobre os referidos aspectos.

De acordo com Franco (2016, p. 536), o trabalho desempenhado na escola é considerado uma

Prática pedagógica quando incorporar a reflexão contínua e coletiva, de forma a assegurar que a intencionalidade proposta é disponibilizada a todos; será pedagógica à medida que buscar a construção de práticas que garantam que os encaminhamentos propostos pelas intencionalidades possam ser realizados.

A coordenação do curso foi assumida no *campus* por um docente de 46 (quarenta e seis) anos de idade, com graduação em Pedagogia e mestrado em Educação. Já possuía, à época, quando aceitou ser coordenadora da Segunda Licenciatura, 24 (vinte e quatro) anos de atuação na docência, tempo que abrangeu experiências nos mais diversos níveis, do ensino fundamental até ao ensino superior. Foi indicada para a coordenação na oferta local do PARFOR por ter participado da idealização, planejamento, elaboração e estruturação do PPC e possuir os requisitos necessários para o cargo.

Embora a investigadora tivesse uma relação próxima com a entrevistada, por dividirem o mesmo ambiente de trabalho, a entrevista teve um dia e horário preestabelecidos e em local institucional definido, qual tenha sido, o gabinete da direção, localizado nas instalações do *campus* do IFRN.

Lüdke e André (1986, p. 34) apontam que

uma entrevista bem feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais. Pode permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta de alcance mais superficial, como o questionário.

A entrevista foi feita sob um guião pré-construído, tratando-se, portanto, de uma entrevista individual semiestruturada. O pressuposto que respaldou a escolha e aplicação desse tipo de entrevista foi o fato de a investigação pedir uma demanda dialógica em que os envolvidos, no ato das respostas, tivessem a oportunidade de expor suas percepções com relação ao estudo em tela. Bogdan e Biklen (1994, p. 135) dizem-nos que, “mesmo quando se utiliza um guião, as entrevistas qualitativas oferecem ao entrevistador uma amplitude de temas considerável, que lhe permite levantar uma série de tópicos e oferecem ao sujeito a oportunidade de moldar o seu conteúdo”. O uso do guião, nesses termos, não acarretaria qualquer tipo de inflexibilidade na realização das entrevistas: a entrevistada estaria, assim, à vontade para mencionar exemplos, justificar ou acrescentar algo que lhe parecesse importante e não lhe houvesse sido perguntado. Enquanto isso, a autora desta tese, na condição de entrevistadora, observava atentamente todos os seus movimentos e expressões, ficando atenta à sua linguagem não verbal de modo a poder estabelecer, no exame das respostas, um vínculo entre sua *performance* linguística e as marcas extralinguísticas de seu discurso. No que concerne ao registro das informações obtidas, solicitamos e obtivemos autorização da entrevistada para a publicação das suas respostas para fins acadêmico-científicos. Ela será sempre identificada como coordenação.

De acordo com o guião organizado e com as informações obtidas, traçamos o perfil pessoal e profissional da coordenação e organizamos os dados em categorias de análises a partir das mesmas dimensões abordadas (através dos questionários) junto aos docentes e docentes-estudantes, quais sejam: a) objetivo e perfil profissional de conclusão de curso; b) organização e desenvolvimento curricular; c) processos e ambientes de ensino-aprendizagem; d) avaliação e expectativas sobre a qualidade do curso; e) perspectivas de melhorias para o curso.

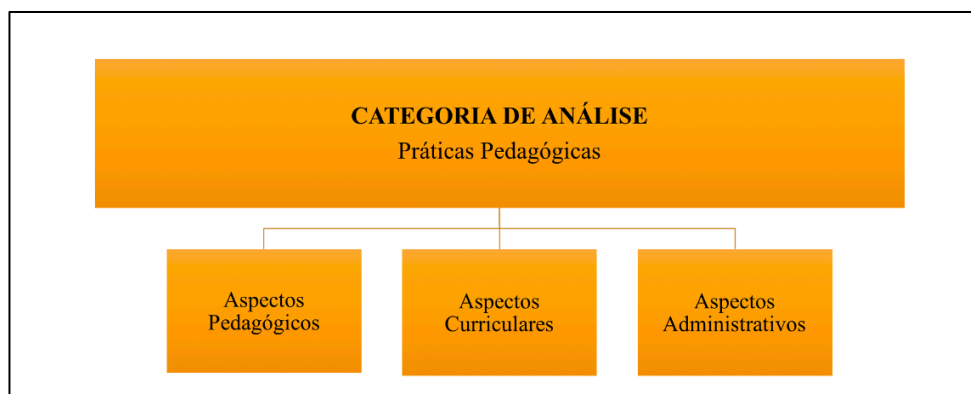
No tratamento e análise dos dados, conforme já mencionamos em capítulo anterior, optamos por usar a análise de conteúdo. Para definirmos o processo de categorização, fizemos um trabalho manual, porquanto, tratando-se apenas de uma entrevista que gerou dados de fácil controle, não se fez necessário o uso de nenhum *software*.

Após o processo de transcrição, e tendo em vista as respostas apontadas pela mencionada coordenação, analisamos as suas falas a partir da sua óptica, tomando como base as discussões teóricas apresentadas nesta pesquisa. Interpretar esses dados a partir dos nossos conhecimentos é essencial para uma compreensão mais adequada e situada do conteúdo das entrevistas. Abordando a teorização acerca da entrevista no processo investigativo, Bogdan e Biklen (1994, p. 205) assinalam que

análise de dados é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou.

Nessa perspectiva, tendo sido o objetivo clarificado e as categorias definidas, partimos para a verificação das respostas da coordenação conforme organização exposta no seguinte diagrama (Figura 8):

**Figura 8:** Diagrama das categorias de análise para entrevista



Fonte: Elaboração própria

Desse modo, reafirmando a importância da participação dos gestores escolares na análise dos aspectos pedagógicos, administrativos e curriculares em diferentes processos e ambientes de ensino-aprendizagem (no concernente ao objetivo e perfil profissional de conclusão de curso), objetivamos investigar de que maneira a coordenadora do curso avalia a adequação dos objetivos propostos no PPC e a sua operacionalização no diálogo com a prática docente.

Discorrendo sobre a temática, a coordenação considera que

*todos os objetivos foram formulados exatamente em cima do perfil do aluno que a gente iria receber nesse curso que seriam professores da área de Ciências da Natureza e Matemática do ensino fundamental das redes estadual e municipal de ensino.*

E acrescenta que existe uma relação entre o perfil e os objetivos do curso:

*eu considero que essa relação, ela foi pensada com muito cuidado pelos idealizadores desse projeto.*

Ao indagarmos à coordenação acerca da organização e do desenvolvimento curricular, almejávamos perceber a sua avaliação sobre a estrutura do currículo e os programas das disciplinas propostas para o curso.

Por conseguinte, no que se refere à estrutura curricular e aos programas das disciplinas que foram apresentados no Projeto Pedagógico do curso, a coordenação considera que

*em relação às disciplinas, a estrutura curricular, se hoje nós fossemos fazer, montar uma nova turma, com certeza, nós já sentimos a necessidade de reformular os programas..., a estrutura curricular, não os programas.*

Embora a coordenação entenda que, após a primeira experiência, a instituição devesse alterar a estrutura curricular para uma futura turma a ser ofertada, julga que os programas apresentados não necessitariam de alterações, uma vez que

*os programas das disciplinas que se apresentam no PPC têm uma lógica muito bem estruturada, porque são pensadas exatamente nas competências que o professor precisa ter desenvolvidas para ensinar as disciplinas de Ciências Naturais e Matemática no ensino fundamental.*

No seu entendimento, caso fosse proposta alguma alteração nesses programas, a coordenação afirma que

*nós mudaríamos a matriz curricular hoje. Dentro de uma nova experiência acredito que a carga horária de algumas... elas ficaram superdimensionadas. Então haveria uma necessidade sim, da reestruturação dos tempos das ementas e de outras questões relativas a essa estrutura curricular.*

Já concernente ao aspecto pedagógico, julga que as disciplinas estavam articuladas de forma tal que possibilitou o estabelecimento de um trabalho coletivo entre os formadores. Sobre isso, afirma:

*Das experiências acompanhadas por mim, essa talvez tenha sido a mais exitosa nesse diálogo permanente que nós conseguimos manter, pelo menos na maior parte do desenvolvimento do curso, entre esses professores formadores.*

Uma das fragilidades relatadas centrou-se na orientação e no acompanhamento *in loco* dos estágios. Ressaltamos que, conforme estabelece o PPC, a prática profissional para os docentes-estudantes desta modalidade (curso de segunda licenciatura) deve ser realizada, de preferência, na escola em que eles atuam profissionalmente. Todavia, a coordenação considera que os docentes-estudantes “*foram pouco acompanhados*”, e que o

*acompanhamento de estágio deveria ter sido muito mais efetivo e trabalhado de forma mais acompanhada pelos professores orientadores.*

Conclui, dessa forma, que o acompanhamento de estágio representou

*uma das fragilidades que a gente teve nesse processo de formação desses professores.*

Ainda segundo a coordenação, apesar do déficit no acompanhamento, alguns exemplos podem ser citados como exitosos, enquanto em outros fica evidente a necessidade de um acompanhamento mais sistemático por parte dos docentes responsáveis.

*Talvez um dos melhores exemplos seja o do grupo do [...], das professoras de lá que de fato tiveram um acompanhamento mais próximo da nossa orientadora de estágio, professora [...] que fez muitas visitas e foram desenvolvidos projetos. Mas em outros casos, com os professores das outras cidades, de fato esse acompanhamento foi fragilizado, então nós trabalhamos muito mais com os dados que o aluno trazia para a gente nas fichas de acompanhamento.*

Ficando evidente a dificuldade para acompanhar um aspecto pedagógico tão importante para a formação em estudo – e, conforme já ressaltado, exercendo a coordenação do curso concomitantemente à função de diretora geral do *campus* –, inquerimos a entrevistada acerca das maiores dificuldades encontradas na gestão pedagógica e administrativa.

De acordo com a entrevistada, acumular as duas funções foi uma das maiores dificuldades encontradas, pois acabou gerando, na coordenação da Segunda Licenciatura, uma certa lacuna, preenchida oficiosamente por outra docente, especialmente a partir da segunda metade do andamento do curso. E acrescenta:

*Como nós vivemos essa experiência piloto, se tivesse uma outra turma hoje, eu não me disponibilizaria a coordenar porque em muitos momentos tive um choque de tempo. Se dá essa dificuldade de acompanhamento, [...] aliás eu posso dizer que na maioria, da metade do curso em diante, esse acompanhamento foi feito tanto por mim, quanto por outra colega do curso que era professora formadora [...] mas acho que a dificuldade foi muito mais essa: a minha falta de tempo (Coordenação).*

Embora o fator tempo, na opinião da coordenação, tenha sido um aspecto dificultador do processo de acompanhamento, esse problema pôde ser minimizado em função do convívio e da aproximação com todos os envolvidos. Ela assim prossegue:

*era um grupo com que eu tinha uma relação muito próxima, eu os conhecia muito de perto, então, como havia um conjunto de um conjunto não, mas havia uma relação muito próxima dos professores que trabalhavam nesse curso no dia a dia, o nosso diálogo quase que diário com esses professores, facilitou muito essa coordenação, esse processo de diálogo da coordenação tanto junto com os alunos quanto com os professores (Coordenação).*

Se, por um lado, a dimensão pedagógica da coordenação do Curso de Segunda Licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática não pôde ser atendida a contento pela figura da coordenação, por causa das questões acima expostas, por outro lado, a coordenação avalia que a dimensão administrativa do curso esteve sob controle de forma mais sistêmica, por haver institucionalmente um “coordenador do PARFOR que ficava na reitoria” – na cidade de Natal, que estabelecia os diálogos necessários junto à CAPES (órgão de fomento), resolvendo as questões financeiras (dentre outras que lhe competiam):

*a gente ficou na administração dos recursos e isso foi tranquilo até pela nossa experiência administrativa. Não foi difícil planejar e executar as ações, no campo financeiro.... (Coordenação).*

Fazendo um balanço geral, a Coordenação aponta para um trabalho partilhado, coletivo:

*Nós conseguimos, ao longo dos dois anos, fazer isso de forma muito solidária. Então as dificuldades foram menores do que poderiam ser se eu tivesse feito tudo sozinha*

Assim, avaliamos, nessa narrativa da coordenação, que há uma preocupação com a busca permanente pela construção de uma gestão com princípios democráticos e participação coletiva, os quais, por sua vez, permitam encontrar novos caminhos para melhorias do trabalho pedagógico e administrativo, bem como promover um diálogo contínuo entre os sujeitos envolvidos no processo formativo/educativo.

### 5.3.3.1 Processos e ambientes de ensino-aprendizagem

O respeito com o perfil dos docentes-estudantes foi a característica que nos pareceu mais marcante e, ao mesmo tempo, mais importante, sobretudo diante de um grupo com extrema dificuldade de tempo, composto por docentes-estudantes que trabalhavam de segunda a quinta-feira, havendo, ainda, alguns deles que possuíam dois vínculos empregatícios. Frente a esse cenário, urgia um engajamento de todos os partícipes do Curso de Segunda Licenciatura para diminuir as dificuldades conjuntamente, razão pela qual o fato de existir, na figura da gestão, uma pessoa tão comprometida e envolvida com a meta de auxiliar esses docentes-estudantes, fazia toda a diferença.

No tocante aos processos de ensino-aprendizagem e seus ambientes, tínhamos como intento verificar o desenvolvimento dos conteúdos ensinados no curso e a sua eficácia para o atendimento das necessidades de formação docente dos docentes-estudantes cursistas da Segunda Licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática.

Consoante a coordenação, não foi possível afirmar com plena convicção quais metas foram atingidas em sua totalidade. A mesma coordenação assinala, por exemplo, que as ementas das disciplinas – para que pudessem proporcionar um maior desenvolvimento das competências necessárias a uma melhor atuação dos formandos no ensino fundamental – deveriam aumentar seus conteúdos programáticos. Não obstante, julga que, apesar das falhas, o resultado final tinha sido bastante satisfatório, com casos, inclusive, de egressos aprovados em concursos públicos na área de formação legitimada pela segunda licenciatura ofertada pelo PARFOR do IFRN. Ela narra:

*A gente sabe que a maioria atua na área. Nós já tivemos professores que fizeram concurso para município do RN e hoje atua na área também em função dessa formação adquirida aqui. Então acho que o saldo é muito positivo (Coordenação).*

Percebemos, igualmente, uma preocupação da gestão em considerar as experiências prévias dos docentes-estudantes no processo de construção da aprendizagem tanto na elaboração do documento do projeto como em sua execução. Em seu depoimento, é mencionada a existência de um diálogo permanente promovido pela coordenação com os professores formadores para que eles levassem em consideração a prática e as experiências anteriores dos cursistas, problematizando a todo momento o fazer pedagógico dos docentes-estudantes que estavam em processo de formação. Metodologicamente, segundo a entrevistada,

*O trabalho se deu muito em forma de oficina, para trazer essa prática, essa experiência deles para a nossa sala de aula e aí sempre foi tentando trabalhar nossos professores formadores para que tivessem o desenvolvimento desse conhecimento, priorizando uma prática investigativa e desafiadora para eles (Coordenação).*

Assim, priorizou-se a construção dos conteúdos partindo da problematização e reflexão sobre a prática docente. Ainda segundo a entrevistada, essa reflexão dar-se-ia por meio de um diálogo que pudesse despertar, nos docentes-estudantes, a percepção de que, ao refletirem sobre sua prática, teriam maior capacidade de verificar algumas de suas fragilidades e, inclusive, as origens desses pontos fracos, alguns destes advindos, muitas vezes, do processo de formação da primeira licenciatura e dos embates dessa formação com a regência de disciplinas de outras áreas, por exemplo.

A coordenação ainda tratou da construção da autonomia intelectual dos docentes-estudantes, assim como da forma como foi favorecida a arte do aprender a aprender. Para a entrevistada,

*Aqueles que realmente se dispuseram a aprender, acredito que eles saíram daqui com conhecimentos importantes e experiências vivenciadas junto com os nossos professores formadores, experiências importantes e um bom arcabouço teórico, para que realmente consigam hoje olhar pra a sua prática docente de outra perspectiva, de uma perspectiva mais investigativa (Coordenação).*

Constatamos, nessa última citação, a importância das vivências tidas ao longo do curso pelos formandos, assim como do aporte teórico por eles aprendido, para o redimensionamento do fazer docente em suas áreas de atuação, comprovando como o processo de *aprender a aprender* é muito particular e implica mudanças de postura e de perspectiva do que é ser professor em uma busca constante pela autonomia através da investigação permanente. Na alocação a seguir, a gestora ressalta a inquietação de todos os envolvidos no respeito às dificuldades individuais, considerando o tempo de cada um e observando os itinerários formativos individuais, de forma que se pudesse contribuir efetivamente para a construção do conhecimento teórico, prático e metodológico: era esse conhecimento, no final das contas, tanto o desígnio maior do curso quanto o que dele esperavam os cursistas. Diante disso, a coordenação do curso ressaltou o seguinte:

*A busca foi pelo conhecimento mesmo, uma busca muito vocacionada, isso fez muita diferença, tem feito muita diferença nesse percurso (Coordenação).*

Assim, nenhum dos docentes-estudantes matriculados tinha como objetivo principal um título acadêmico, pois todos já o possuíam, sendo o Curso de Segunda Licenciatura, para alguns deles, sua terceira graduação: o objetivo da maioria, portanto, era a busca pelo conhecimento.

### **5.3.3.2 Avaliação e expectativas sobre a qualidade do curso**

Considerando a prática pedagógica em sua concepção mais abrangente, no que pese o trabalho docente em sua práxis, é de extrema importância conhecer a avaliação da coordenação com relação à qualidade do curso. Por isso, solicitamos que a coordenação expusesse quais os aspectos mais relevantes para um bom nível da profissionalização docente fomentada pela Segunda Licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática. Para ela, apesar de toda experiência dos docentes-estudantes – alguns com cinco, dez, ou até mais anos de atuação docente, ou mesmo duas graduações e ainda pós-graduação *lato sensu* –, eles não possuíam o domínio dos conhecimentos específicos das disciplinas que ministravam na área de Ciências da Natureza e Matemática: essa deficiência, provavelmente, relacionava-se com a primeira formação da grande maioria, que era em Letras ou Pedagogia, cursos que não eram direcionados para o ensino de conteúdos das referidas áreas. De tal modo, o que a coordenação considerava o maior desafio do curso era fazer com que “eles saíssem daqui com o domínio desses conteúdos” (Coordenação).

Essa tarefa não era fácil, e tanto os docentes quanto os docentes-estudantes tinham um grande desafio a ser vencido, começando pela falta de tempo, já que todos, além de estudantes, eram também trabalhadores (alguns com dupla jornada), o que limitava grande parte da formação ao horário em que estavam no IFRN. Para a coordenação, era indispensável, junto aos docentes-estudantes,

*convencê-los que era preciso estudar um pouco mais, era preciso de disciplina, era preciso realizar atividades, porque é uma formação, e como uma formação é ... tem seus aspectos de exigência mínima de avaliação e tudo mais, então eu considero que muitas vezes eles se escondem atrás do que fazem para que o professor exija menos deles, quando na verdade a gente viu que era necessário aproveitar, aproveitar de maneira completa o tempo que ele tem na instituição (Coordenação).*

Acreditamos que seria preciso avaliar de que forma as estratégias metodológicas previstas no projeto de curso poderiam contribuir para a ressignificação da prática docente, tendo em vista que essa ressignificação constituía um dos atributos para a qualidade pretendida. Um dos diferenciais assinalados para que se efetivasse tal meta foi a escolha dos docentes, tendo todos eles experiência de formação e sensibilidade para compreender a necessidade de pôr em prática uma metodologia diferenciada e um



trabalho com aprendizados significativos. Desse modo, havia uma transposição especial dos conteúdos, conforme expõe a coordenadora:

*Acho que todo o conteúdo foi desenvolvido de maneira que ele fosse muito útil na sala de aula, inclusive assim havia uma exigência de boa parte dos trabalhos que eram desenvolvidos aqui, que essas experiências fossem replicadas nas salas de aula deles e que eles dessem esse feedback para os professores de como esses trabalhos se davam (Coordenação).*

Percebemos, portanto, que o direcionamento no sentido de atribuir qualidade ao curso e fazer justiça a seu diferencial residia no respeito às suas particularidades, às trajetórias individuais de cada formando e à preocupação com a aplicação e transposição dos conteúdos e metodologia, estes trabalhados para a reflexão e ressignificação da prática dos docentes-estudantes cursistas dessa segunda licenciatura.

### 5.3.3.3 Perspectivas de melhorias para o curso

Por fim, convidamos a gestora a discriminar, a partir da sua percepção, os pontos que, segundo ela, necessitassem de melhorias, com destaque para o Projeto Pedagógico, de modo que houvesse o maior favorecimento do processo de construção da qualidade da formação e profissionalização dos que buscassem o curso como segunda licenciatura. De forma sucinta, ela afirma:

*Eu considero que nós restringimos a matriz curricular muito no âmbito apenas dos fundamentos das ciências, dos fundamentos da Biologia, da Física, da Química e da Matemática, embora nós tenhamos colocado na matriz fundamentos epistemológicos, sociológicos da educação, mas acho que há outros conhecimentos no sentido das ciências naturais que precisam ser contemplados em forma de disciplinas. Então eu concebo que, se houver uma outra experiência, precisa que, de fato, um grupo de professores experts se debruce sobre o projeto e o aperfeiçoe (Coordenação).*

Para resumir o que vimos nesta seção destinada ao olhar da coordenação, apresentaremos, a seguir, um quadro no qual aparece uma síntese de cada categoria temática estruturante de nossa interlocução, assim como a frequência com que foram centradas as respostas da entrevistada com base nas categorias semânticas pré-definidas e nas subcategorias que emergiram do diálogo, conforme apresentamos no quadro 31 a seguir:

Quadro 31: Síntese da entrevista com a coordenação do curso

Categoria semântica		Ilustração	Unidades de registro – Frequência %
Objetivo e perfil profissional de conclusão de curso		<i>“Eu considero que essa relação objetivos e perfil, ela foi pensada com muito cuidado pelos idealizadores desse projeto”.</i>	7%
Organização e desenvolvimento curricular	Aspectos pedagógicos	<i>“Eu até considero que, das experiências acompanhadas por mim, essa talvez tenha sido a mais exitosa nesse diálogo permanente que nós conseguimos manter, pelo menos na maior parte do desenvolvimento do curso, entre esses professores formadores”.</i>	21%
	Aspectos administrativos	<i>“Era um grupo com que eu tinha uma relação muito próxima, eu os conhecia muito de perto, então, como havia um conjunto de, um conjunto não, mas havia uma relação muito próxima dos professores que trabalhavam nesse curso o dia a dia, o nosso diálogo quase que diário com esses professores, facilitou muito essa coordenação, esse processo de diálogo da coordenação tanto junto com os alunos quanto com os professores”.</i>	21%
Processos e ambientes de ensino-aprendizagem		<i>“Para nós, a permanência deles entre nós durante todo o curso ela era bastante restrita. Nós tínhamos algumas disciplinas que procuraram explorar essa questão, aí sim procuramos muito levar em consideração as dificuldades deles”.</i>	10%
Avaliação e expectativas sobre a qualidade do curso		<i>“A gente sabe que a maioria atua na área. Nós já tivemos professores que fizeram concurso para município do RN e hoje atua na área também em função dessa formação adquirida aqui. Então acho que o saldo é muito positivo”.</i>	31%
Perspectivas de melhorias para o curso		<i>“Agora faríamos diferente, com certeza montaríamos uma estrutura curricular diferente se fossemos realizar uma nova turma hoje”.</i>	10%

Fonte: Elaboração própria

A partir da entrevista realizada com a coordenação e das informações nela obtidas para se compreender o processo de implantação e desenvolvimento do Curso de Segunda Licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática do IFRN, podemos afirmar que as práticas pedagógicas planejadas e realizadas foram repletas de intencionalidades educativas/formativas com base em um projeto educativo e em uma prática crítico-emancipatória; por sua vez, tanto esse projeto quanto essa prática estariam conduzidos por um pensamento reflexivo possível apenas quando há uma interdependência entre aspectos que, do nosso ponto de vista, não estão dissociados do cotidiano escolar e que são essenciais para que ocorra o sucesso educativo.

Assim, consideramos que decisões administrativas, quando ocorrem no âmbito escolar com vistas ao alcance das finalidades educativas, complementam essa trama entre o acadêmico e o

pedagógico, trama essa que também só pode ocorrer se docentes, equipe gestora e alunos estiverem implicados em um processo educativo, por seu turno, voltado à construção de uma qualidade educativa que favorecesse o alcance real das metas definidas no PPC. Dessa forma, podemos afirmar também que uma intervenção pedagógica dessa envergadura – pensada e construída sob os pilares da formação continuada cujo objetivo maior seja a aquisição de conhecimentos profissionais voltados a uma melhor atuação dos docentes-estudantes na sua prática profissional – é instrumento de emancipação, em que a práxis se desenvolve como uma forma de “ação reflexiva, que pode transformar a teoria que a determina, bem como transformar a prática que a concretiza” (Franco, 2016 p. 543).

---

**Capítulo VI – As evidências do estudo: o que reflete o pensamento dos participantes**

---

*A capacidade de conviver com a diferença, sem falar na capacidade de gostar dessa vida e beneficiar-se dela, não é fácil de se adquirir e não se faz sozinha. Essa capacidade é uma arte que, como toda arte, requer estudo e exercício.*

(Bauman, 2001, p. 123)

A categorização dos dados colhidos com os participantes da pesquisa (docentes-estudantes, docentes e coordenação), bem como a análise do documento norteador do curso, o PPC, foram elaboradas a partir dos princípios de exclusividade, relevância e exaustividade (Bardin, 1977). Evidenciamos, assim, a real situação de desenvolvimento do Curso de Ciências da Natureza e Matemática tendo em vista seus aspectos curriculares, pedagógicos e administrativos. A análise e interpretação dos dados cumpre a função de responder ao objetivo central desta investigação, qual seja, analisar as contribuições do Curso de Segunda Licenciatura ofertado através do PARFOR, no IFRN, para o desenvolvimento profissional dos docentes-estudantes. Na busca dessa compreensão, levamos em conta indicadores de qualidade descritos abaixo (Quadro 32), assim como a percepção de cada um dos envolvidos sobre o tema em evidência.

**Quadro 32:** Indicadores de qualidade atribuídos

<b>RIGOR CIENTÍFICO</b>		
<b>DOCENTES-ESTUDANTES</b>	<b>DOCENTES</b>	<b>COORDENAÇÃO</b>
Contribuiu significativamente para o fortalecimento da sua profissionalização.	Julgam a necessidade de ampliação e adequação dos conteúdos.	Considera o saldo muito positivo.
<b>ADEQUAÇÃO DOS CONTEÚDOS ÀS EXPERIÊNCIAS ANTERIORES</b>		
<b>DOCENTES-ESTUDANTES</b>	<b>DOCENTES</b>	<b>COORDENAÇÃO</b>
As experiências trazidas foram respeitadas no desenvolvimento dos conteúdos.	Foram respeitadas, sendo reorganizadas quando se evidenciava a necessidade.	Considera que o trabalho foi desenvolvido com base no respeito às experiências prévias.
<b>REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA</b>		
<b>DOCENTES-ESTUDANTES</b>	<b>DOCENTES</b>	<b>COORDENAÇÃO</b>
Compreendem a necessidade de reflexão, mas não apontam para tal.	Houve uma autorreflexão e tentativa de modificar a própria prática.	Não aponta indícios de que tenha ocorrido.
<b>ARTICULAÇÃO TEORIA-PRÁTICA</b>		
<b>DOCENTES-ESTUDANTES</b>	<b>DOCENTES</b>	<b>COORDENAÇÃO</b>
O curso proporcionou um grande diferencial ao relacionar o conteúdo teórico às experiências vividas e a possíveis aplicações práticas.	Apontam maior necessidade de interação entre teoria prática.	Foi possível para aqueles que se dispuseram a aprender.
<b>PRÁTICA PROFISSIONAL</b>		
<b>DOCENTES-ESTUDANTES</b>	<b>DOCENTES</b>	<b>COORDENAÇÃO</b>
Avaliam satisfatoriamente o estágio	Apontam para necessidade de melhoria no desenvolvimento.	Necessita de um melhor acompanhamento

PESQUISA E EXTENSÃO		
DOCENTES-ESTUDANTES	DOCENTES	COORDENAÇÃO
Não houve engajamento nesse tipo de atividades.	Houve uma pequena participação.	Realizadas dentro das possibilidades.

Fonte: Elaboração própria

Percebemos que alguns participantes possuem posicionamentos semelhantes com relação aos descritores, ao passo que outros diferem bastante em seus pareceres. Outrossim, notamos algumas contradições quando analisamos mais detalhadamente o cruzamento dos dados emergentes. Nesse sentido, aferimos a seguir como foram percebidos aspectos do Curso de Segunda Licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática ofertado pelo IFRN, vislumbrando elementos da organização e desenvolvimento curricular, práticas pedagógicas e o contexto investigativo estabelecidos como categorias de estudo centrais que nortearam a nossa investigação.

### 6.1 O currículo em prática: contributos e percalços *na e para* a formação

Nas análises da formação docente, ocupam lugar de centralidade o currículo e a visão que dele têm os envolvidos no processo. Neste item, portanto, observamos que componentes curriculares estão incluídos no projeto de curso, de que forma e intensidade se apresentaram na matriz curricular, se há articulação ou não entre as disciplinas e, em caso afirmativo, como se dão essas conexões e de que modo os participantes dizem ter contribuído com o desenvolvimento formativo almejado pelo curso.

Não temos, em nenhum momento, a pretensão de enaltecer ou denegrir o currículo em estudo, mas analisar a maneira como ele é compreendido e desenvolvido. Pactuamos, nesse sentido, com o que Tardif (2000) escreve acerca da multiplicidade dos saberes e do repertório de conhecimento em cada uma das disciplinas que compõem o currículo. Conforme o autor,

Os saberes profissionais também são variados e heterogêneos porque não formam um repertório de conhecimentos unificado, por exemplo, em torno de uma disciplina, de uma tecnologia ou de uma concepção do ensino; eles são, antes, ecléticos e sincréticos. Um professor raramente tem uma teoria ou uma concepção unitária de sua prática; ao contrário, os professores utilizam muitas teorias, concepções e técnicas, conforme a necessidade, mesmo que pareçam contraditórias para os pesquisadores universitários. Sua relação com os saberes não é de busca de coerência, mas de utilização integrada no trabalho, em função de vários objetivos que procuram atingir simultaneamente. (Tardif, 2000, p. 14)

A relação teoria/prática é indissociável, não representando, conforme Pacheco (2005, p. 90), “mais do que as duas faces de uma mesma realidade: por um lado, a face da possibilidade e, por outro, a face da realidade”. A proposta curricular apresentada pelo Curso de Segunda Licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática ofertado pelo IFRN deverá, ainda, apresentar avanços significativos para favorecer a consolidação dos conhecimentos teórico-práticos, uma vez que ainda apresentou um certo

distanciamento do campo de atuação docente, apesar de se tratar de um curso voltado especificamente para docentes.

Um outro ponto relacionado ao currículo, sobre o qual temos de refletir, é a carga horária, mencionada por alguns dos docentes e dos docentes-estudantes como insuficiente. Percebemos que nenhum deles fez uma avaliação da duração do curso em sua integralidade, mas das disciplinas de forma particular, algumas das quais eram vistas como pequenas demais para a abordagem necessária de determinados temas, na visão dos docentes, ou como muito curtas para permitir o desenvolvimento de uma tarefa mais ampliada, no ponto de vista dos docentes-estudantes. Não obstante, deve-se considerar que a carga horária do curso (pensando a questão agora de modo sistêmico e não segmentado) já atinge um total de mil, quatrocentos e nove horas, tempo que julgamos adequado para que os docentes e docentes-estudantes possam se empenhar no processo de ensino e aprendizagem de novos conhecimentos, sejam conceituais ou metodológicos. Todavia, podemos considerar que este tempo destinado a cada uma das disciplinas pode estar relacionado com outros fatores, nomeadamente com a falta de tempo dos docentes-estudantes para se dedicar ao estudo e à pesquisa no âmbito da Segunda Licenciatura.

Por outro lado, o Curso de Segunda Licenciatura está destinado de forma exclusiva a docentes que já possuem uma formação inicial. Frente a esse perfil dos docentes-estudantes, acreditamos que haveria um impacto negativo no curso caso ele tivesse uma duração maior do que dois anos (baixa procura, por exemplo, o que poderia acarretar, em algum momento, seu cancelamento). Entendemos que a procura por cursos da natureza do que estamos estudando vincula-se à necessidade constante por novos conhecimentos profissionais docentes, necessidade essa que se torna, quiçá, mais crítica ou mesmo premente no caso dos profissionais que, por exigências circunstanciais, tiveram de assumir disciplinas que não condizem com sua formação. Tanto os saberes teóricos quanto os conhecimentos práticos dos docentes devem ir se aprimorando e expandindo, exigindo desses profissionais uma atualização contínua, que pode se dar de diferentes formas. Alguns autores, como Tardif (2000), entendem que a formação profissional, destarte, passa a cumprir um papel significativo na carreira docente.

Desse ponto de vista, acreditamos que o mais adequado para amenizar a sensação de uma carga horária insuficiente seria um efetivo trabalho integrado entre os docentes. Além disso, esta medida poderia antecipar, de certa forma, uma providência cuja implementação foi mencionada pela própria coordenação como salutar para uma futura oferta do curso no IFRN: a alteração da matriz curricular,

diminuindo-se a carga de algumas disciplinas que ficaram superdimensionadas, aumentando-se a de outras e criando-se novos componentes.

Feitas essas considerações sobre a carga horária, encerramos este tópico 6.1, dedicado ao pensamento dos participantes do Curso de Segunda Licenciatura do IFRN a respeito do currículo, tratando da natureza em si do currículo trabalhado e de como sua configuração atraiu o interesse de docentes da educação básica que procuraram o curso e dele se tornaram estudantes. Percebemos em todas as narrativas que o currículo se configura como um projeto com uma proposta pedagógica diferenciada na medida em que esta se mostra fortemente direcionada à formação de um docente que promova uma prática reflexiva.

Os docentes-estudantes do curso, sendo todos professores que já possuíam capacidades e saberes específicos (que foram se acumulando ao longo de toda as suas trajetórias, tanto pessoais quanto profissionais), contavam com o Curso de Segunda Licenciatura para satisfazer o anseio por novas práticas e conhecimentos de conteúdos. Nesse sentido, precisamos pensar em uma construção curricular que avance na perspectiva do favorecimento da construção sólida dos conhecimentos teórico-práticos, dando condições ao docente de enfrentar a sua realidade, considerando as demandas postas pela educação básica.

## **6.2 Perspectivas pedagógicas: prática(s) reflexiva(s) relevante(s) no fazer docente**

A prática profissional desenvolvida foi realizada através do estágio supervisionado, conforme preconizado para os cursos de formação de professores. Sabemos que esse é um momento de extrema significância durante a trajetória formativa e um espaço propício para superar a dicotomia entre teoria e prática, articulando-as. A conexão entre os saberes acadêmico-científicos e os profissionais, teoricamente, é entendida como uma construção compartilhada e desenvolvida colaborativamente entre os docente-estudantes com acompanhamento e colaboração dos professores supervisores/docentes e da escola onde se dá tal prática.

Não identificamos nenhuma menção quanto ao tempo do estágio desenvolvido no Curso de Segunda Licenciatura, uma vez que todos os docentes-estudantes já estavam em sala de aula e, como mencionado anteriormente, desenvolveram a carga horária do estágio dentro das suas próprias turmas. O período estabelecido para o estágio supervisionado, mesmo na própria sala em que o docente já atua, é um tempo-espaço importante para estabelecer um espaço de diálogo e reflexão sobre os novos conhecimentos adquiridos e experimentar novas metodologias de ensino.



O fato de docentes com vasta experiência profissional e em atividade laboral estarem novamente em formação numa segunda licenciatura deve ser entendido como um investimento pessoal e profissional realizado com o propósito do fortalecimento profissional. Esse fortalecimento contribui significativamente para a sua construção identitária, a qual, ao mesmo tempo, é também a afirmação de uma identidade profissional. Consoante Tardif (2002, p. 234),

[...] núcleo vital do saber docente, a partir do qual o (a)s professor (a)s tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática. Nesse sentido os saberes da experiência não são saberes como os demais, eles são, ao contrário, formados de todos os demais, porém, retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e no vivido.

Assim, a formação ofertada pelo curso em estudo, que pretende “transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática”, pode despertar uma reflexão crítica do seu fazer docente, uma vez que, como mencionado, se estimula, durante o processo, a busca pela identidade de cada um dos sujeitos com a sua profissão. Para Nóvoa (1995), a formação não se dá pelo acúmulo de diferentes cursos e de diferentes técnicas. Uma formação passa, para além da aprendizagem de novos conhecimentos e novas habilidades, por um processo de reflexão crítica sobre as práticas desempenhadas e a serem executadas, bem como por um trabalho contínuo de (re)construção da identidade profissional. A propósito da prática reflexiva, Schön (2000, pp. 35-36) clarifica que

[...] sermos capazes de refletir-na-ação é diferente de sermos capazes de refletir sobre nossa reflexão-na-ação, de modo a produzir uma boa descrição verbal dela. E é ainda diferente de sermos capazes de refletir sobre a descrição resultante. Contudo nossa reflexão sobre nossa reflexão-na-ação passada pode conformar indiretamente nossa ação futura.

A reflexão sobre a prática, embora esteja como proposta recorrente no PPC, não se evidencia tão claramente na atitude dos docentes-estudantes nem se faz presente em seus portfólios, um dos documentos investigativos que utilizamos neste trabalho. O procedimento reflexivo possibilita ao docente avaliar, repensar e (re)construir a sua prática pedagógica de maneira a superar a “mesmice” muitas vezes presente em seu planejamento e, por conseguinte, em sua atuação profissional. Assim sendo, é urgente um trabalho consciente com uma intencionalidade clara de identificar os problemas e limitações do processo de ensino e aprendizagem levado a cabo por esses docentes-estudantes e de apontar para uma prática desafiadora que possa transformar a realidade dos seus alunos.

A esse propósito, o presente estudo também evidencia e identifica alguns problemas no processo de desenvolvimento do estágio. Não foi identificada a existência de nenhum projeto de intervenção por parte dos docentes-estudantes, o que pode ter sido reflexo do pouco tempo de que estes

dizem dispor para elaborar novas atividades, diante de uma carga de trabalho – por vezes dupla – e dos encontros no Curso de Segunda Licenciatura do IFRN.

Paralelamente, os participantes do estudo manifestam que o acompanhamento por parte da instituição não foi realizado com a frequência nem profundidade desejadas, já que os formadores não acompanharam, como esperavam os docentes-estudantes, a prática de estágio de seus alunos. Essa ausência dos docentes *in situ* pode ter desperdiçado um espaço significativo para o aprimoramento das aprendizagens profissionais, um espaço-tempo de reflexão *sobre* a ação, *na* ação e *para* a ação (Schön, 2000). Esse ato reflexivo é sumamente necessário para que os docentes se despojem de suas vaidades, desnudando-se de seu lugar-comum a fim de abraçar, com coragem e disposição, novas posturas didático-pedagógicas.

Ainda relativo ao tempo-espaço de estágio, os dados parecem revelar que o estágio acabou sendo desenvolvido, ao menos em alguma medida, à parte de todo o desenrolar do curso, e esteve concentrado apenas aos dois últimos semestres do curso, o que não facilitou o diálogo com os conteúdos e metodologias trabalhados ao longo do processo de formação. A experiência do estágio seria mais eficaz, mais concreta e mais aprofundada caso se processasse, não no final, mas ao longo de todo o curso, como um sustentáculo de reciprocidade dos saberes construídos na Segunda Licenciatura. Tal procedimento propiciaria, segundo Roldão (2005, p. 24), uma “parceria colaborativa de escolas com investigadores e instituições formadoras, que se constituem em parte integrante de um processo formativo permanente”.

Uma das possíveis consequências desse ato de autoanálise e de pensamento crítico acerca do exercício docente é que o professor passa a ser um pesquisador dentro da sua própria sala de aula, investigando e compreendendo com mais propriedade os saberes profissionais que dão sustentação à sua prática pedagógica. Pensamos a reflexão como um processo em que o professor analisa sua prática, anota dados, descrevendo determinados contextos, para ter subsídios que o façam elaborar e desenvolver projetos e práticas melhores, socializando suas experiências com os que fazem parte do seu cotidiano acadêmico-escolar e proporcionando uma discussão sobre os seus fazeres. Assim, preconizam-se práticas formativas que contribuam para que os docentes em formação desenvolvam competências que lhes propiciem a melhor atuação possível nos mais diferentes espaços educativos, uma vez que o ambiente escolar/de ensino e os atores que nele convivem engendram uma realidade sempre extremamente heterogênea e em constantes mudanças.

Nesta reflexão acerca do que sugere o pensamento dos participantes relacionado às perspectivas pedagógicas relevantes no fazer docente, foquemos agora no saber docente por si só, nesse saber, plural e heterogêneo, que nesta pesquisa apresenta alguns vieses.

O domínio do conteúdo é, certamente, um desses vieses. Segundo Tardif (2002), os conteúdos e programas das disciplinas devem ser do conhecimento e domínio do professor. Esses conteúdos e informações, ao serem trabalhados em sala de aula, devem ser abordados de modo a considerar as experiências prévias dos formandos e a desenvolver um conhecimento prático baseado na relação diária com os alunos.

É inegável a importância do aprofundamento do conhecimento do conteúdo a ser ensinado pelo docente, o que é muito importante inclusive para a construção da identidade profissional docente. Esse conhecimento apropriado dos conteúdos das disciplinas é ferramenta que deve ser bem manuseada para que se tornem saberes adequados e significativos no momento do ensino e aprendizagem. Ademais, reconhecemos que outros conhecimentos – além do conteúdo e da experiência – são necessários para o saber docente de forma a que o profissional da educação que assume a função do ensino e aprendizagem possa desenvolver sua atividade com qualidade e de maneira eficaz e significativa para o percurso formativo de seu estudante. O conhecimento didático – o fazer docente – é decerto um dos que maior destaque merece por encerrar um olhar atento para o lugar onde se ensina, para quem se ensina, para todos os demais sujeitos envolvidos na formação e para o próprio conhecimento em si que será compartilhado.

Para além do exposto, devem ser consideradas as experiências prévias trazidas pelos docentes-estudantes (no caso dos partícipes de nossa pesquisa, experiências advindas não apenas da área da Educação) que se acumularam na sua história de vida, na sua vida pessoal e profissional. Os docentes-estudantes, em resposta ao item que trata sobre as experiências anteriores, concordaram, em sua maioria, que o respeito às experiências trazidas foi considerado no processo de ensino do Curso de Segunda Licenciatura. Opiniões nesse mesmo sentido foram expressas também pelos docentes e pela coordenação. E foi precisamente esse respeito às experiências prévias e aos anseios de aprendizagem que fez os docentes perceberem a necessidade de, em alguns momentos, repensarem os seus planos de trabalho e o seu planejamento para retomarem alguns conteúdos conceituais, pois ficava evidente

como era preciso adquirir alguns conceitos (mesmo das disciplinas por eles lecionadas)<sup>25</sup> para, a partir de então, propor alguma estratégia metodológica mais apropriada.

Portanto, frisamos a importância de se combater a fragmentação dos conhecimentos na estrutura curricular. Quando não há uma separação efetiva entre os conhecimentos disciplinares e os pedagógicos, evita-se o risco de haver hegemonia de alguma das partes: ora uma predominância dos conteúdos, ora das metodologias de ensino, por exemplo.

A tarefa de ensinar precisa ser compartilhada, de fato, entre os professores. Urge o diálogo em detrimento do isolamento que geralmente é presente nas instâncias educacionais. Ressalta-se que esse trabalho coletivo não inibe liberdade e criatividade individual de cada docente, mas expande o leque de ideias a serem levadas em conta, de estratégias a serem implementadas, de articulações e adaptações a serem sugeridas, sempre em sintonia com as necessidades e a realidade da turma a que se ensina. De fato, concordamos com C. Silva (2017, p. 308) que afirma:

Estamos, portanto, perante a necessidade de pensar num modelo de formação integrado capaz de dar respostas à diversidade de conhecimentos profissionais a adquirir e que estes se relacionem de forma intrínseca com as demandas de um sociedade que exigente a formação de um estudante de forma holística, detentor de saberes especializados, mas também de um saber-fazer e de um saber ser, cada vez mais imprescindível para se integrar em mundos modernos cada vez mais dinâmicos complexos e em constante mutação.

O PPC do curso propõe um trabalho coletivo para o docente das diferentes áreas (científica, específica e didático-pedagógica) na perspectiva da construção de práticas integradas, tanto para docentes quanto para docentes-estudantes. No entanto, a despeito do que legitima o documento, no Curso de Segunda Licenciatura, observa-se a predominância do currículo organizado pela natureza disciplinar que nem favorece o processo de formação integrada nem contribui para a articulação entre teoria e prática.

Seguindo esse pensamento e na busca por uma integração curricular, conforme proposta pelo próprio PPC, cabe ao corpo docente atuar (atuação essa indispensável para o bom êxito das metas almejadas) no desenvolvimento das estratégias integradoras, com destaque para os projetos integradores<sup>26</sup> previstos para acontecerem do 1º ao 3º período do curso. Para tanto, há a necessidade

---

<sup>25</sup> Havia a compreensão de que os docentes-estudantes dominavam plenamente os conteúdos ministrados nas disciplinas por eles assumidas. Destarte, o objetivo inicial seria trabalhar, ao longo do curso, sobretudo com estratégias metodológicas. No entanto, os docentes perceberam algumas deficiências no domínio de alguns conteúdos, sendo, por isso mesmo, preciso rever o planejamento de modo a incluir, na pauta dos componentes curriculares da Segunda Licenciatura, alguns temas que os docentes-estudantes já lecionavam.

<sup>26</sup> "Os projetos integradores se constituem em uma concepção e em uma postura metodológica, voltadas para o envolvimento de professores e alunos na busca da interdisciplinaridade, da contextualização de saberes e da inter-relação entre teoria e prática. Os projetos integradores objetivam fortalecer a articulação da teoria com a prática, valorizando a pesquisa individual e coletiva, o que funcionará como um espaço interdisciplinar, com a finalidade de

de reuniões sistemáticas em que aconteça um planejamento contínuo e o docente possa partilhar, com os demais docentes, o programa da sua disciplina e seu pensamento sobre como abordá-la. Assim, com a promoção desses momentos direcionados especificamente ao diálogo acerca dos temas curriculares numa perspectiva teórico-prático-pedagógica, pode-se ter o controle do que é viável e interessante para ser realizado em conjunto.

Um outro aspeto que o curso de segunda licenciatura analisado nesta pesquisa apresenta refere-se à continuidade *versus* rotatividade dos formadores. Ou seja, os dados recolhidos manifestam alguns entraves que têm dificultado esse diálogo constante com vistas à socialização de novos encaminhamentos e compartilhamento dos desdobramentos contínuos do fazer pedagógico. O constante remanejamento docente<sup>27</sup> no IFRN foi um dos grandes entraves para o curso. No relato de um dos docentes-estudantes, a saída constante dos docentes resultou em uma rotatividade bastante negativa. Dessa forma, alguns dos docentes que vieram a se somar ao grupo de profissionais posteriormente relataram dificuldade, pois alegaram não ter tido uma capacitação adequada sobre o currículo apresentado e as metodologias sugeridas. Essa falta de acompanhamento pedagógico para os docentes envolvidos se deve, em grande parte, ao fato de o *campus* do IFRN em tela não possuir, à época, a figura do profissional da pedagogia em seu quadro funcional. Como não é objeto deste estudo, não trataremos sobre o porquê dessa ausência, sua duração e providências tomadas com o intuito de superar essa dificuldade.

Para além disso, e diretamente relacionada com a rotatividade docente, verificamos que a construção do próprio PPC foi pensada e elaborada por um grupo de professores, mas, no momento da pesquisa, o PPC não era executado por quase nenhum dos docentes da equipe elaboradora do documento. Ainda segundo os docentes, nem sempre eram retomadas as discussões, e os princípios que balizavam o projeto, de certa maneira, se perderam ao longo dos dois anos de execução do curso,

---

proporcionar, ao futuro professor, oportunidades de reflexão sobre a tomada de decisões mais adequadas à sua prática docente, com base na integração dos conteúdos ministrados nas disciplinas“ (IFRN, 2012a, p. 20).

<sup>27</sup> O remanejamento docente, atualmente, é regulamentado pela Resolução N ° 07/2014 – CONSUP, de 21 de março de 2014. A referida resolução normatiza o processo podendo acontecer quando:

Art. 1° A pedido do próprio servidor, a critério da Administração, poderá ocorrer o remanejamento de servidores entre as Unidades Administrativas – Campus ou Reitoria – do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), desde que sejam observadas as seguintes condições:

- I. existência, atestada pelo Diretor de Gestão de Pessoas do IFRN, de vaga no quadro de pessoal da Unidade Administrativa de destino;
- II. garantia de substituição do servidor pleiteante ao remanejamento, podendo o substituto provir das seguintes situações, por ordem de prioridade:
  - a. remanejamento de servidor de outra Unidade Administrativa do IFRN;
  - b. ingresso de servidor através de concurso público do IFRN;
  - c. redistribuição de servidor de outra Instituição Federal de Ensino.
- III. para o mesmo cargo que ocupa no campus de origem, no caso de servidor administrativo;
- IV. para o caso dos servidores docentes, a mesma matéria/disciplina que prestou concurso, ou habilitação para ministrar a matéria/disciplina objeto do remanejamento, seguindo os critérios estabelecidos no Art. 3° destas Normas (Brasil, 2014).

o que não só dificultava a interação entre as diversas disciplinas, mas também se refletia no andamento dos projetos integradores. Muito embora esse aspecto esteja relacionado com questões administrativas, a sua existência tem efeitos no desenvolvimento pedagógico e curricular do curso.

### **6.3 O IFRN e a oferta do Curso de Segunda Licenciatura: aspectos administrativos**

Sendo o currículo uma prática em construção, todos os que nele estão envolvidos devem ser sujeitos ativos no seu desenvolvimento, assumindo papéis centrais dentro do que permite a especialidade de cada um e sua atuação acadêmica e/ou administrativa.

O estudo nos mostrou uma instituição extremamente bem avaliada por todos os envolvidos no que tange à sua infraestrutura física, com amplas salas de aula, espaços para prática desportiva, biblioteca e laboratórios de informática e das demais áreas/disciplinas que compõem o núcleo estrutural do curso. De fato, as instalações e equipamentos descritos no PPC estavam disponíveis e em pleno funcionamento durante a execução do Curso de Segunda Licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática do IFRN, atendendo, portanto, às condições para que fossem realizadas práticas diversificadas e desenvolvidas as pesquisas e atividades necessárias.

Todavia, quanto à organização de serviços disponíveis pela instituição, como o curso funcionava na sexta-feira à tarde e noite e no sábado pela manhã – ou seja, em horários nos quais não havia frequência de alunos matriculados em outros níveis de ensino –, nem sempre os docentes-estudantes contavam com quadro completo de servidores do IFRN à sua disposição, problema esse que, numa oferta futura do PARFOR, deve ser repensado e ponderado, de modo a promover e a garantir efetivamente a participação dos estudantes da Segunda Licenciatura na rotina institucional e o seu envolvimento em atividades voltadas à comunidade e à pesquisa.

Outro aspecto que aflorou como tema recorrente na nossa investigação, embora não haja descritores previstos no PPC para tal temática, foi o apoio aos docentes-estudantes no deslocamento e transporte. Vindos de diferentes cidades, e até de outros estados fronteiriços, os formandos alegavam sempre ter grande dificuldade com o transporte, problema mencionado por todos os envolvidos na investigação e que dificultou, em alguns momentos, a realização de atividades, pois acarretava a falta sistemática de alguns docentes-estudantes e, nos dias de sábado, tornava o retorno a suas casas sempre imprevisível quanto ao horário.

Malgrado considerando que a instituição não tem responsabilidade por esses constrangimentos, acreditamos que devem ser repensados e minimizados, garantindo a própria continuidade desse curso, tal como parece ser vontade da própria coordenação. A título de exemplo,

consideramos que devem ser desenvolvidas tentativas para promoção de convênios entre os municípios oriundos desses docentes-estudantes e o IFRN. Uma outra ação de possível efeito no processo de deslocamento dos estudantes mais prejudicados, no que concerne ao acesso ao IFRN e ao retorno a casa, seria coordenar esforços na elaboração de horários comuns a outros estudantes de outras duas universidades públicas que também atendem a vários municípios circunvizinhos e que se deslocam até à cidade em que o curso foi ofertado. Assim, a condução para tais docentes-estudantes poderia ser facilitada, na medida em que se ampliaria a oferta de meios de deslocamento.

A ausência de alguns docentes-estudantes na frequência das aulas do curso era justificada, muitas vezes, em decorrência de suas atividades laborais. A carga horária de seus trabalhos, geralmente elevada, foi apontada unanimemente como um dificultador para a realização das tarefas propostas, impedindo que houvesse uma dedicação mais satisfatória dos referidos estudantes ao curso. Assim, as atividades propostas pelos docentes para que fossem feitas fora do horário das aulas nem sempre tinham retorno. Esse fato nos põe a refletir sobre a forma como são propostas as políticas para a formação docente sem que sejam levadas em consideração a história de vida desses profissionais e as condições de trabalho que já lhes são impostas, sobretudo porque o PARFOR, em sua essência, foi criado exatamente para atender às demandas de formação de professores que atuam na educação básica brasileira, seja para elevar o nível de escolaridade desses docentes ou para promover uma formação pedagógica e contínua, como é o caso do curso em estudo.

Um denominador comum entre os docentes-estudantes que formam o público-alvo desse programa é que todos estão com efetivo exercício em sala de aula. No entanto, as escolas em que trabalham não lhes garantem, geralmente, qualquer oportunidade de afastamento total ou parcial, cabendo ao profissional negociar, pessoalmente, junto aos seus diretores algum tipo de flexibilização de horários que torne minimamente viável sua capacitação. Esse tipo de desafio, no entanto, não parece se tratar de uma situação com a qual apenas o IFRN, de forma isolada, tenha de lidar, mas um cenário a ser manejado por todas as instituições de ensino superior que se proponham a ofertar cursos dessa natureza.

Partindo do exposto, a partir do material analisado e aqui discutido, elencamos algumas sugestões de mudanças para uma futura oferta da referida segunda licenciatura no IFRN, as quais serão descritas no capítulo seguinte.

---

**Capítulo VII – Perspectivas de melhorias para o curso de segunda licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática**

---



*O ensino é uma actividade de coragem que testa a energia, o comprometimento e a determinação. [...] A paixão não é um complemento, mas constitui, no seu melhor, o coração do ensino.*

(Day, 2004, p. 244)

Em decorrência do estudo realizado e buscando atender a um dos objetivos apresentados para este trabalho – que é o de apontar propostas para a melhoria do PPC do Curso de Segunda Licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática –, apresentamos alguns indicativos de possíveis alterações para o projeto examinado, tendo em vista a análise do que nos disseram os dados, especialmente as vozes dos seus participantes diretos: docentes, docentes-estudantes e coordenação do curso. Para tanto, consideramos os aspectos das três categorias de análises descritas: a organização e desenvolvimento curricular, as práticas pedagógicas e o contexto investigativo.

No contexto educacional brasileiro, entre as várias transformações ocorridas, a falta de sintonia entre muitas delas reflete a ausência de uma política de nação consistente com relação à educação, incluindo-se a que se refere à formação de professores. Nesse sentido, o próprio PARFOR, programa com o qual o curso em análise esteve relacionado, sofreu alterações em suas orientações desde a sua criação no ano de 2009. Avaliamos muitas dessas alterações como avanços, a exemplo da criação e consolidação de um fórum nacional de discussão com o objetivo de organizar uma política formativa com diálogo federal e social.

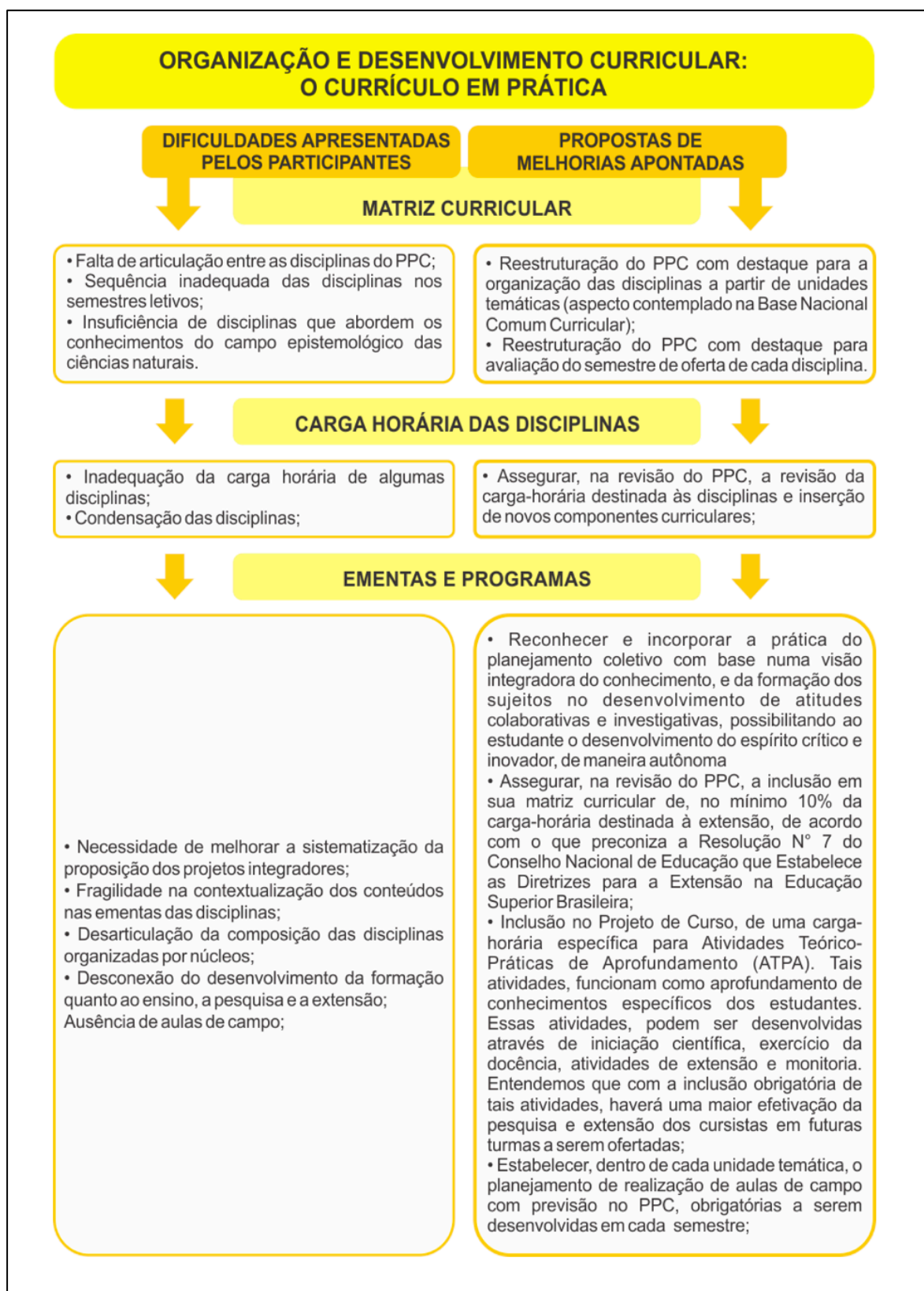
Diante desse contexto, sendo o IFRN uma instituição com autonomia pedagógica e administrativa, os dados do estudo, em consonância com os objetivos, permitem traçar algumas propostas de alterações que podem desencadear melhorias para o Curso de Segunda Licenciatura tendo em vista sua finalidade: promover conhecimentos (teóricos e metodológicos) específicos para professores que atuam em disciplinas diferentes da sua área de formação inicial em um formato de curso estruturado como segunda licenciatura. Todavia, cabe ao Núcleo Central Estruturante – NCE, órgão responsável pela avaliação anual dos projetos de curso do IFRN, conforme consta no PPC, reavaliar os aspectos apontados como entraves para o processo da formação, observando critérios que possam contribuir à melhoria da qualidade da profissionalização e das práticas educativas.

O que o estudo apresenta são as dificuldades elencadas durante o desenvolvimento do curso e, por conseguinte, possíveis propostas de melhorias a serem refletidas pela instituição, apoiando a formação docente e, por sua vez, contribuindo também para com a melhoria da qualidade da educação

básica. Esclarecemos que não estamos atribuindo aqui toda responsabilidade da qualidade educacional apenas à formação do docente, pois sabemos serem múltiplos os fatores e contextos de aprendizagem que interferem nesse processo de melhoria do desempenho de todos. No entanto, compreendemos ser salutar a construção da identidade profissional desse sujeito e a compreensão de sua atuação enquanto profissional do ensino.

Assim sendo, e tendo por base as dificuldades apresentadas pelos participantes no estudo, sistematizamos um conjunto de possíveis melhorias a partir das categorias já apresentadas no início deste capítulo. Para tanto, os quadros a seguir (Quadros 33, 34 e 35) sintetizam o que realizamos e os entraves apontados e, como mencionado, possíveis adequações a serem realizadas ou refletidas por meio do olhar da pesquisa realizada. Salientamos que, embora organizados por categoria, os dados obtidos dialogam entre si, bem como as sugestões apontadas, pois todos convergem para o PPC e o seu desenvolvimento.

**Quadro 33:** Propostas de melhorias para o curso - Organização e desenvolvimento curricular



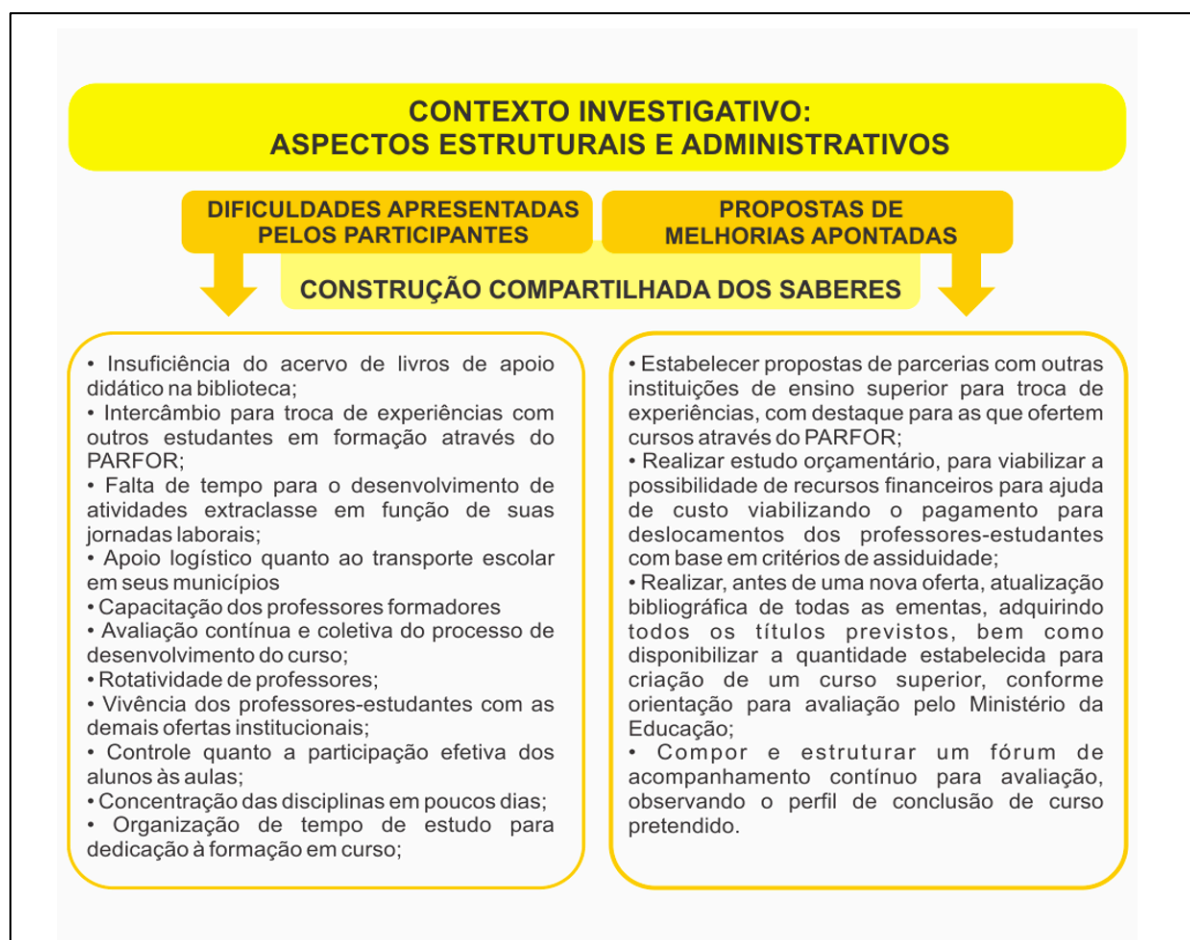
Fonte: Elaboração própria

**Quadro 34:** Propostas de melhorias para o curso - Práticas pedagógicas



Fonte: Elaboração própria

**Quadro 35:** Propostas de melhorias para o curso – Contexto investigativo



Fonte: Elaboração própria

No nosso entendimento, destacamos ainda a formação do fórum como de extrema importância para contribuição de todo acompanhamento e ajustes que forem necessários e possíveis durante o processo de desenvolvimento. Para tanto, a proposição do fórum de discussão seria entre a instituição ofertante, secretarias municipais de educação e as escolas em que os docentes em formação estiverem atuando durante a sua frequência ao curso. Os membros sugeridos para constituição desse fórum seriam os docentes-estudantes envolvidos com a formação e membros das escolas em que esses docentes estivessem atuando. Essa política institucional poderia possibilitar o trabalho coletivo entre os docentes das escolas participantes (preferencialmente, um coordenador pedagógico) e um representante da Secretaria Municipal de Educação, com indicação a ser realizada pelo próprio órgão.

Como estratégia de sistematização, o fórum poderia reunir-se bimestralmente, tendo, dentre as suas concepções, discussões que norteiem os seus membros para:

- a. Apresentação, avaliação e acompanhamento das ações previstas no PPC do curso;
- b. Levantamento do contexto social e educacional local da escola em que o docentes-estudante atua;
- c. A participação, se possível, de um coordenador pedagógico da escola;
- d. A socialização de projetos (preferencialmente os integradores) para que se parta da proposta de um trabalho de formação colaborativo;
- e. Discussão de situações relativas à diversidade e questões de alunos com dificuldades de aprendizagem.

Partindo desses aspectos, esperamos que esse espaço de compartilhamento das informações auxilie a todos em um processo de socialização dos saberes e uma construção coletiva de busca por melhorias para a educação, assim como a busca de um perfil diferenciado do profissional em formação. Esse momento de interação ainda atenderia a uma das reivindicações apontadas pelos docente-estudantes e mais incisivamente pelos docentes, que é a discussão do PPC e o acompanhamento pedagógico com ações integradas entre os partícipes do processo formativo. Nesse caso, mesmo havendo remanejamento dos docentes atuantes, não haveria comprometimento das discussões pedagógicas, uma vez que elas ocorreriam de forma constante e contínua.

Assim sendo, a reavaliação e ressignificação dos espaços em que a aprendizagem se processa precisam acontecer de tal forma que seja flexível com o cotidiano dos docentes-estudantes e, ao mesmo tempo, próximo a ele. Dessa forma, esses ambientes passam a ser estimulantes e motivadores, articulando os vários atores formativos em prol de um trabalho pedagógico coletivo que instigue a sintonia entre a prática nas escolas e a formação ofertada pelas instituições de nível superior.

Ressaltamos que aqui foram apresentadas proposições a partir das inferências das dificuldades apontadas pelos participantes. Todavia, é mister destacar que muitas das questões apontadas como situações que causaram descontentamento estavam descritas e previstas no PPC. Tal constatação orienta para a não necessidade de ajustes no projeto, mas para operacionalização de situações administrativas de forma que seja feito o acompanhamento do desenvolvimento de todo o curso.

Portanto, as observações feitas por todos os sujeitos envolvidos nesse processo nos levam à reflexão sobre a necessidade de considerarmos documentos como o PPC um instrumento “vivo”, no qual estão colocadas todas as intencionalidades da instituição sobre o que se pretende realizar nos seus processos formativos.

No entanto, a implementação de um currículo extrapola as fronteiras das formalidades dos documentos e instrumentos normativos. São pessoas reais envolvidas (estudantes, professores, gestores) que precisam estar em constante reflexão sobre o fazer educativo e dispostos a fazer as devidas “correções de rotas” durante a execução do projeto. Isso não tira a importância da reflexão posterior como aqui fizemos, ou seja, avaliar um projeto em sua reta final e orientar, a partir da experiência vivida, novas “rotas” e novos caminhos a serem seguidos.

---

**Reflexões finais e expectativas de continuidade do estudo**

---



Neste último tópico, não temos a presunção de falar em conclusão, pois, como o próprio nome já denota, concluir é caminhar para o fim. Muito mais propício seria falarmos de começo, de descobertas e de possibilidades.

Gostaria de falar, inicialmente, não de uma pesquisa acadêmica, mas de sonhos, os quais se fortaleceram e, juntos com outros sonhos e outras pessoas, construíram possibilidades que, por serem reais, foram cheias de dificuldades, mas apontaram para superação. A história deste estudo começa muito antes do próprio curso e parece-me lícito retomar, nesta última parte, algumas das memórias desse período. Ao chegar ao interior do estado do Rio Grande do Norte, atuando como gestora educacional do IFRN, passei a acompanhar e a fazer parte de uma realidade educacional que precisava ser compreendida para que sobre ela pudessem ser feitas intervenções.

Percebemos que, como em todo o território nacional brasileiro, havia na cidade e região, uma grande insuficiência de docentes para atuar na área de Ciências da Natureza e Matemática, ao contrário do que sucede em outras áreas, como a de Letras e Pedagogia, por exemplo, que contam com um grande número de graduados em (busca de) atividade no mundo do trabalho. Para além dessa insuficiência quantitativa, podemos afirmar que havia, ao menos potencialmente, um problema qualitativo derivado dessa falta de profissionais das áreas de Ciências da Natureza e da Matemática: muitos docentes ministravam aulas dessas disciplinas mesmo sem ter formação específica e especializada.

Foi então que tudo começou: uma longa estrada se pôs adiante e o caminho foi sendo percorrido. Um grupo de professores havia chegado à cidade e ao *campus* em estudo. Esses docentes vinham de diferentes estados e, embora longe de suas terras, traziam consigo um forte desejo de contribuir para uma transformação daquela comunidade e região. Sonhavam, no auge das suas juventudes pessoais e profissionais, com elaborar um curso que pudesse fortalecer os saberes e experiências de outros colegas professores que atuavam na educação básica. Iniciou-se, pois, na instituição um cronograma de reuniões nas quais se conjecturava sobre as possíveis necessidades de formação para esses docentes, as motivações que os pudessem atrair e as estratégias metodológicas diferenciadas que poderiam ser discutidas.

Ao sabermos da adesão do IFRN ao PARFOR – que tem, entre suas possibilidades de ofertas, os cursos de segunda licenciatura –, as discussões se intensificaram. Os referidos cursos são destinados aos professores que já possuem um curso inicial de licenciatura e atuam em disciplinas diferentes dessa formação. Assim, desenhou-se com clareza qual seria a direção a ser tomada.

Adentrado nos umbrais do curso em foco nesta pesquisa, o IFRN elaborou um PPC do Curso de Segunda Licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática que evidentemente precisava estar de acordo com as diretrizes norteadoras da formação de professores no Brasil e atento às concepções contidas no Projeto Político Pedagógico do IFRN. Após os ajustes e aprovação feitos pelo Conselho Superior do IFRN, deu-se início ao curso, cuja história, percurso e análise trouxemos nesta tese ao longo dos sete capítulos antecedentes.

O desenvolvimento desta pesquisa nasceu da necessidade de se refletir sobre as contribuições do Curso de Segunda Licenciatura ofertado através do PARFOR no IFRN para o desenvolvimento profissional dos docentes-estudantes participantes do curso. Estes eram docentes da educação básica, atuavam em diferentes municípios e em diferentes disciplinas, todas adversas à sua formação inicial; por seu turno, já possuíam uma longa jornada de trabalho semanal e estavam conscientes de que esse novo curso não lhes traria qualquer progressão em termos de planos de carreira, propiciando-lhes, todavia, um novo olhar voltado ao seu crescimento pessoal e a uma reconstrução da identidade profissional como docentes.

A partir de tal reflexão, e com a possibilidade de uma rotina vivencial ao longo de todo o andamento do curso, buscamos encontrar respostas para as nossas inquietações e, ao mesmo tempo, por meio de diálogos com os envolvidos, pensar em apontamentos que pudessem gerar melhorias para o curso.

Vale a pena ressaltar que a trajetória foi árdua e o caminho, muitas vezes, tortuoso. O primeiro desafio foi conseguir o distanciamento necessário para realizar uma pesquisa científica mantendo a neutralidade necessária quando era a diretora acadêmica do IFRN e tinha participado não só da oferta do Curso de Segunda Licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática, mas de todas as discussões de elaboração e concepção do PPC. Para vencer essa dificuldade, às vezes, o conhecimento do cotidiano teve de ser distanciado, reprimido e calado, para que a voz que ressoasse nesta tese não fosse a da pesquisadora, mas a dos partícipes, dos inquiridos.

Há, dentro da nossa ação, uma preocupação em manter a objetividade, afastando os indícios de subjetividade que possam invalidar a análise científica. Esperávamos nos aproximar da neutralidade, dentro de um rigor necessário, especialmente pelo fundamento que baliza a análise de conteúdo. No entanto, se, por um lado, havia essa imposição do rigor científico, existia, por outro, o desejo de expressar os conhecimentos da experiência. Tentamos não descolar esses dois polos ao longo desta tese.

Outro obstáculo que não pode deixar de ser registrado – pois faz parte de nossas reflexões do que aqui está escrito e de minha própria formação enquanto sujeito – foi a difícil tarefa de associar os estudos doutorais, sobretudo a escrita de uma tese, com as atribuições profissionais como diretora acadêmica do IFRN as quais, em muitos momentos, me limitaram e me impuseram paradas na construção das leituras e produção do texto. Inevitavelmente, essa minha experiência particular causava empatia imediata com a situação vivida pelos docentes-estudantes que cursavam o Curso de Segunda Licenciatura, analisado neste trabalho, os quais, além de tudo, doaram um espaço extra de seu tempo já escasso para contribuir com nossa investigação.

Afora a carga horária de trabalho imposta pela construção da tese, outra dificuldade enfrentada foi o distanciamento entre meu local de residência (no Brasil) e a Universidade do Minho – UMINHO (em Portugal). O afastamento físico do centro acadêmico tornava o processo de escrita distante de alguns espaços de discussão científica que poderia ter acrescentado muito ao percurso da construção textual e, de maneira mais ampla, à formação e à trajetória doutorais.

Algumas medidas foram importantes para minimizar essas dificuldades. A primeira delas foram as Jornadas Doutorais, organizadas em parceria do IFRN com a UMINHO e que tiveram lugar tanto no Brasil quanto em Portugal. Nas jornadas, professores de várias áreas ligados ao Instituto de Educação da referida universidade portuguesa socializaram seus conhecimentos e compartilharam experiências e bibliografias que serviram de embasamento teórico para fundamentação da pesquisa. Além disso, tivemos a oportunidade de apresentar nossos projetos de pesquisa, momento em que pudemos receber contribuições para avançar nas propostas iniciais, alterá-las e melhorá-las.

Quanto ao afastamento físico entre orientadora e orientanda, tentamos conter suas potenciais consequências negativas recorrendo às tecnologias disponíveis: o Skype, o WhatsApp e o e-mail. Embora não sendo plataformas de ensino formais, foram indispensáveis no processo de aproximação, tendo sido sempre utilizadas para criar as pontes necessárias ao diálogo e à orientação, especialmente – mas não somente – nos momentos de dúvida.

Para além das limitações de ordem pessoal, deparamo-nos com alguns entraves que se, por um lado, não impediram o andamento do doutoramento, por outro, mudaram em certo sentido o caminho metodológico traçado para a pesquisa. Destacamos, por exemplo, o uso dos relatórios de finais de curso produzidos pelos formandos. No início do nosso projeto de pesquisa, tínhamos a intenção de fazer a análise de todos os relatórios finais do estágio docente. Esse relatório está previsto no PPC para ser desenvolvido por todos os estudantes ao final da disciplina Estágio Docente II.

Como essa etapa é desenvolvida no último semestre do curso, tínhamos em mente que esse documento retrataria o processo reflexivo da formação, expressando sua trajetória e o registro de algum projeto inovador que porventura tivesse sido implementado pelos docentes-estudantes em sua atuação em sala de aula. Mais ainda, a avaliação acerca dessa experiência do estágio executada pelos docentes-estudantes do Curso de Segunda Licenciatura poderia ter intervindo na dinâmica das escolas que os receberam.

Partindo desse pensamento, seria possível fazer uma avaliação mais sistematizada do quanto as discussões travadas durante o curso e seus aportes conceituais e metodológicos haviam contribuído para mudança das práticas educativas na educação básica local e em que medida o curso teria contribuído para o desenvolvimento profissional desses docentes-estudantes. De tal forma, seria estabelecido um comparativo analítico entre a produção inicial (os portfólios, instrumento construído ao final do primeiro semestre) e os relatórios finais (instrumento avaliativo a ser entregue ao final do curso).

No entanto, não nos foi possível realizar tal intuito, pois os relatórios produzidos foram recolhidos e, ao se fazer uma leitura flutuante desse material, percebemos que sua escrita se limitou em grande parte a relatos retratando aspectos mais burocráticos, como descrição do espaço físico da escola e descrição dos conteúdos trabalhados, não havendo apontamentos reflexivos sobre a atuação e prática docentes. Nesse sentido, optamos por não os incluir como material de escrutínio desta tese, porquanto não acrescentariam muito à nossa interpretação.

Os resultados do estudo apontam para um curso que, a despeito de seus desafios e pontos a serem melhorados, proporciona avanços significativos à formação dos docentes-estudantes nele matriculados, o que se coaduna com a avaliação dos partícipes inqueridos em nossa pesquisa, os quais reconhecem que a instituição possui uma excelente infraestrutura física e material, um acervo bibliográfico satisfatório e plenas condições para serem desenvolvidas as propostas pedagógicas indicadas no PPC.

Sendo o curso voltado, exclusivamente, para docentes que atuam em uma área diferente da sua área de formação, tivemos, como estudantes, docentes com uma longa experiência profissional, pois todos possuíam, no mínimo, 05 anos de atuação, havendo, ainda, um docente-estudante com 22 anos enquanto professor. Em face disso, pudemos constatar que a maior motivação desses cursistas para terem procurado o Curso de Segunda Licenciatura era de ordem pessoal e profissional: tratava-se, a princípio, da busca por uma maior realização profissional advinda de possíveis mudanças positivas decorrentes de uma melhor atuação docente junto aos alunos, o que, por sua vez, desencadearia uma

realização também pessoal. Além disso, apesar de tantos anos exercendo a docência, a maior necessidade dos docentes-estudantes se centrava na busca de conteúdos conceituais e, em alguns momentos, também de novas estratégias metodológicas.

Em se tratando das descobertas da tese, a maior delas diz respeito à compreensão do que pensam os principais agentes da Segunda Licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática, oferecida entre o segundo semestre de 2012 e o primeiro semestre de 2014 no *campus* do IFRN em investigação. Esse diagnóstico minucioso e analítico dos mais variados posicionamentos expressos pelos docentes-estudantes, pelos docentes e pela coordenação do curso em estudo sobre o próprio curso constitui material útil para qualquer oferta da mesma natureza ou afim e para os pesquisadores que se interessem por conhecer os bastidores – com seus desafios, louros, fracassos e mesmo alguns insucessos – de uma experiência real de dois anos de uma segunda licenciatura acompanhados numa rede pública de ensino.

À parte nossas proposições e a partir de nossa investigação, o leitor pode tirar suas conclusões e pensar em outras propostas de melhoria da qualidade de cursos de formação para os professores que já têm acesso à docência. Para além disso, existe uma valia maior desses achados e seus potenciais legados que reside na certeza de que contribuir com a melhoria da formação de professores implica auxiliar no processo tão caro e necessário para a sociedade brasileira, que é a melhoria na qualidade da educação básica.

Ainda assim, sublinhado esse ponto mais geral e seus virtuais desdobramentos, queremos retomar, neste desfecho momentâneo de nosso trabalho, duas das propostas (ambas esmiuçadas no capítulo anterior desta tese, totalmente dedicado a essas perspectivas de melhoria) para o Curso de Segunda Licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática ofertado pelo IFRN que merecem ser realçadas e que – sendo avaliadas positivamente pelos setores responsáveis pela revisão da oferta de cursos e submetidas ao órgão competente para aprovação – deveriam, a nosso ver, ser implementadas pelo referido instituto em caso de nova oferta do curso: uma mudança de postura metodológica que garanta um acompanhamento mais eficiente do currículo proposto e do trabalho pedagógico tanto dos docentes-estudantes quanto dos docentes; e a centralidade no trabalho reflexivo que acarrete uma mudança no desenvolvimento de algumas atividades como, por exemplo, dos relatórios de final de curso. Salientamos que não apenas essas duas, mas todas as hipóteses de revisão sugeridas nesta tese foram elaboradas a partir dos dados obtidos por meio dos vários instrumentos (entrevistas e portfólio, por

exemplo) aplicados aos sujeitos participantes do curso de modo a apreender suas percepções acerca da jornada formativa em questão.

Como projeção de sequência do trabalho, pretendemos fazer parte das comissões de avaliação para (re)avaliação da oferta dos cursos de licenciatura no IFRN e apresentar, dentre outras, a proposta de formação de um grupo focal com professores para discutir questões pertinentes à formação docente, sobretudo no que respeita ao compromisso e empenho para o avanço do trabalho desenvolvido pela instituição em regiões com necessidade de melhorias dos índices educacionais, a exemplo do município onde se localiza o *campus* analisado, bem como na melhoria da qualidade da educação básica e profissionalização dos que nela atuam.

---

## Referências

---

- Alarcão, I. (2008). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 6a. ed. São Paulo: Cortez, V Coleção Questões da Nossa Época.
- Alonso, M. L. G. (1998). *Inovação curricular, formação de professores e melhoria da escola – Uma abordagem reflexiva e reconstrutiva sobre a prática da inovação/formação* (Vol. I e II) (Tese de doutoramento). Universidade do Minho/Instituto de Estudos da Criança, Braga.
- Alonso, M. L. G. (2013). Inovação curricular: *Transformar o currículo melhorar a escola*. In Souza, F., Alonso, L., & Roldão, M. C. (Orgs), *Investigação para um currículo relevante*. Portugal Edições Almedina.
- Amado, J. (Coord.) (2017). *Manual de investigação qualitativa em educação*. 3Ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- André, M. (2010). Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. *Educação*, Porto Alegre, v. 33, n. 3, 174-181, set./dez.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*; tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70.
- Barreto, A. (2014). A mulher no ensino superior distribuição e representatividade. *Cadernos do GEA, Grupo Estratégico de Análise da Educação Superior/Fundação Ford*. – n.6 (jul./dez.). Retirado de [http://flacso.org.br/files/2016/04/caderno\\_gea\\_n6\\_digitalfinal.pdf](http://flacso.org.br/files/2016/04/caderno_gea_n6_digitalfinal.pdf)
- Bauman, Z. (2001). *Modernidade líquida*. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Biazus, C. A. (2004). *Sistema de fatores que influenciam o aluno a evadir-se dos cursos de graduação na UFSM e na UFSC: um estudo no Curso de Ciências Contábeis*. 203 f (Doctoral dissertation, Tese (doutorado em Engenharia de Produção). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Bittar, M., & Bittar, M. (2012). História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. *Acta Scientiarum. Education*, 34(2), 157-168. Retirado de <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v34i2.17497>
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brasil (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 292 p.
- Brasil (1996). Lei n. 9.394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. D.O.U. 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27.8333-27.841.
- Brasil (1999). Ministério da Educação. Conselho Pleno. Resolução nº. 01 de 30 de setembro de 1999. Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, considerados os Art. 62 e 63 da Lei 9.394/96 e o Art. 9º, § 2º, alíneas "c" e "h" da Lei 4.024/61, com a redação dada pela Lei 9.131/95.
- Brasil (2001). Lei n. 10.172, de 9 de Janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação (2001-2010) – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Retirado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm)



- Brasil (2002a). Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Censo escolar 2002. Brasília, DF: MEC/ INEP/DEEB.
- Brasil (2002b). Resolução CNE/CP N° 1, de 18 de fevereiro de 2002. Diário Oficial da União.
- Brasil (2002c). Resolução CNE/CP n. 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 4 mar.
- Brasil (2005). Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. Censo Demográfico do Brasil 2005. Retirado de <http://www.ibge.gov.br>
- Brasil (2006). Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Censo escolar 2006. Brasília, DF: MEC/ INEP/DEEB.
- Brasil (2007). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Escassez de professores no Ensino Médio: propostas estruturais e emergenciais. Relatório da Comissão Especial instituída para estudar medidas que visem a superar o déficit docente no Ensino Médio. Retirado de <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/escassez1.pdf>
- Brasil (2008a). Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Censo escolar 2008. Brasília, DF: MEC/ INEP/DEEB.
- Brasil (2008b). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP N° 8/2008.
- Brasil (2008c). Lei N°. 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes, Presidência da República. p. 2.164-41. Retirado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm)
- Brasil (2008d). Lei n° 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, Sessão 1, p. 1, 30/12/2008.
- Brasil (2009a). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública. Retirado de [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pcp008\\_08.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pcp008_08.pdf)
- Brasil (2009b). Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. CAPES. Plano nacional de formação dos professores da educação básica – parfor presencial - manual operativo. Retirado de <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/2782014-manual-operativo-parfor-pdf>
- Brasil (2009c). Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 jan.
- Brasil (2009d). Ministério da Educação. Portaria Normativa no 9, de 30 de junho de 2009. Institui o Plano Nacional dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 1 jul.

- Brasil (2011). Resolução nº 1, de 17 de agosto de 2011. Secretaria executiva comitê gestor da política nacional de formação inicial e continuada de profissionais da educação básica.
- Brasil (2013). Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013: altera a Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: Planalto Central.
- Brasil (2014a). Ministério da Educação. Planejando a próxima década – conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. Retirado de <http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2013-pdf/13309-20metas-pne-lima/file>
- Brasil (2014b). Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília. Retirado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)
- Brasil (2015a). Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. CAPES. Plataforma CAPES de Educação Básica. Retirado de <http://freire.capes.gov.br/index/o-que-e>
- Brasil (2015b). Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015.
- Brasil (2016). Portaria no 1.134, de 10 de outubro de 2016. Revoga a Portaria MEC nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004, e estabelece nova redação para o tema. Retirado de <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-no-1-134-de-10-de-outubro-de-2016-22055503-22055503>
- Brasil (2017a). Ministério da Educação. Censo da Educação Básica. Retirado de <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/31898>
- Brasil (2017b). Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Leis no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Retirado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm)
- Brzezinski, I. (1996). *Pedagogia, pedagogos e formação de professores*. Campinas. SP: Papirus Editora.
- Brzezinski, I. (2002). *Profissão Professor: identidade e profissionalização docente*. Brasília: Plano Editora.
- Brzezinski, I. (Org.). (2007). *LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. 4ed. São Paulo: Cortez Editora.
- Brzezinski, I. (2014a). *Formação de profissionais da educação (2003-2010)*. Brasília, DF: MEC/Inep.
- Brzezinski, I. (2014b). Sujeitos sociais coletivos e a política de formação inicial e continuada emergencial de professores: contradições vs conciliações. *Educação & Sociedade*, 35(129), 1241-1259.

- Candau, V. M. (2003). Formação continuada de professores: tendências atuais. In *Magistério: construção cotidiana*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Castro, A. M. D. A., & Lauande, M. F. R. F. (2009). Formação de professores da educação básica em nível superior: uma exigência da sociedade da comunicação e da informação. In Chaves, V. L. J., Cabral, A., & Neto Nascimento, I. V., *Políticas de educação superior no Brasil: velhos temas e novos desafios*. São Paulo: Xamã, 145-172.
- Comenius, I. A. (2006). *Didática magna*. São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Crespo, M. Á. G., & Pozo, J. I. (2009). *A aprendizagem e o ensino de ciências: do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico*. Porto Alegre: Artmed.
- Critelli, D. (6 de janeiro 2005). *Dia de reis. Dia dos homens*. Folha de São Paulo, Folha Equilíbrio, p.2.
- Davok, D. F. (2007). Quality in education. *Avaliação: revista da avaliação da Educação Superior* (Campinas), v. 12, n. 3, 505-513.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Day, C. (2003). O desenvolvimento profissional dos professores em tempos de mudanças e os desafios para as universidades. *Revista de Estudos Curriculares*, 1(2), 151-188.
- Day, C. (2004). *A paixão pelo ensino*. Porto: Porto Editora.
- Day, C. (2007). A reforma da escola: profissionalismo e identidade dos professores em transição. In Flores, M. A., & Viana, I. C., *Profissionalismo docente em transição: as identidades dos professores em tempos de mudança*. Universidade do Minho. Centro de Investigação em Educação (CIEEd).
- Demo, P. (2007). *Educação e qualidade*. Papyrus Editora.
- Dias Sobrinho, J. (2008). Qualidade, avaliação: do SINAES a índices. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, v. 13, n. 3.
- Dubar, C. (1997). Formação, trabalho e identidades profissionais. In Canário, R. (Org.), *Formação e situações de trabalho*. Porto (PT): Porto Editora. Tradutora Júlia Ferreira.
- Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In Lima, J. Á., & Pacheco, J. A. (Orgs.), *Fazer Investigação. contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto Editora: Porto, Portugal.
- Ferreira, V. S. (2014). Artes de entrevistar: composição, criatividade e improvisação a duas vozes. In Torres, L. L., & Palhares, J. A., *Metodologia de investigação em ciências sociais da educação*. Famalicão: Edições Húmus.
- Flores, M. A. (2009). Dilemas e desafios na formação de professores. In Flores, M. A., & Simão, A. M. V. (Orgs.), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas*. Portugal: Edições pedagogo.
- Flores, M. A., & Veiga Simão, A. M. (2009). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas*. Mangualde, Portugal: Edições Pedagogo.

- Flores, M. A. & Viana, I. C. (2007). *Profissionalismo docente em transição: as identidades dos professores em tempos de mudança*. Universidade do Minho. Centro de Investigação em Educação (CIEd).
- Formosinho, J. (Coord.). (2009). *Formação de professores – aprendizagem profissional e acção docente*. Portugal: Porto Editora.
- Franco, M. A. R. S. (2016). Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. *Rev. bras. Estud. pedagog. (on-line)*, Brasília, v. 97, n. 247, 534-551, set./dez.
- Freire, P. (1980). *Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 4. ed. São Paulo: Moraes.
- Freire, P. (1997). *Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Editora Olho d'Água.
- Freire, P. (2011). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra. 2ª impressão da 43ª edição.
- Freire, P. (2020). *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP.
- Gadotti, M. (2003). *Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido*. São Paulo: FEEVALE.
- Gadotti, M. (2013). *Qualidade na educação: Uma nova abordagem*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire (Instituto Paulo Freire; 5/Série Caderno de Formação).
- Garcia, C. M. (1995). A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In Novoa, A., *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Garcia, C. M. (1999). *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Portugal: Porto Editora.
- Gatti, B. A., & Barreto, E. S. S. B. (2009). *Professores do Brasil: impasse e desafios*. Brasília: UNESCO.
- Gibbs, G. (2009). *Análise de dados qualitativos: coleção pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Bookman Editora.
- Gil, A. C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Editora Atlas SA, 2a. Edição.
- Goodson, I. F. (2000). Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: Nóvoa, A. (Org.), *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 63-78.
- Goodson, I. F. (2015). *Narrativas em educação: a vida e a voz dos professores*. Portugal: Porto Editora, Coleção Educação e Formação.
- Hill, M. M. (2014). Desenho de questionário e análise dos dados – alguns contributos. In Torres, L. L., & Palhares, J. A., *Metodologia de investigação em ciências sociais da educação*. Famalicão: Edições Húmus.
- IFRN. (2012a). Projeto Pedagógico do Curso de Segunda Licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática. Retirado de <http://portal.ifrn.edu.br/ensino/cursos/cursos-de-graduacao/licenciatura/licenciatura-em-ciencias-da-natureza-e-matematica/view>

- IFRN. (2012b). Projeto Político Pedagógico do IFRN: uma construção coletiva. Natal: IFRN.
- IFRN. (2012c). Organização Didática do IFRN. Retirado de <http://portal.ifrn.edu.br/ifrn/institucional/projeto-politico-pedagogico-1/lateral/menu-1/volume-3-organizacao-didatica>
- IFRN. (2014). Resolução n. 07/2014/ CONSUP/IFRN. Aprova Normas para Remoção a Pedido, a critério da Administração (Remanejamento), entre as Unidades do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Retirado de <http://portal.ifrn.edu.br/conselhos/consup/resolucoes/2014/resolucao-no-07-2014/view>
- Imbernón, F. (2000). *Formação docente profissional: forma-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortéz (Coleção Questões da Nossa Época).
- Imbernón, F. (2004). *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. Tradução Silvana Cobucci Leite. 4 ed. São Paulo: Cortez. Coleção Questões da Nossa época.
- Imbernón, F. (2009). *Formação permanente do professorado: novas tendências*. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez.
- Imbernón, F. (2010). *Formação continuada de professores*. Tradução Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed.
- Kuenzer, A. Z. (2007). *Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. 5.ª ed. São Paulo: Cortez.
- Labaree, D. F. (1999). Poder, conocimiento y racionalización de la enseñanza: genealogia del movimiento por la profesionalidad docente. In Rasco, J. F. A, *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica* (Vol. 25). Ediciones AKAL.
- Luckesi, C. C. (2008). *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 19ª. ed. São Paulo.
- Lüdke, M., & André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Machado, J., & Formosinho, J. (2009). Professores, escola e formação. Políticas e práticas de formação contínua. In F. J. (Coord.), *Formação de Professores – aprendizagem profissional e acção docente*. Portugal: Porto Editora, 287- 302.
- Marcelo, C. (2009). A identidade docente: constantes e desafios. In *Formação Docente - Revista Brasileira de Pesquisa sobre formação docente*. Tradução Cristina Antunes. V. 01, nº 1, 109-131, ago/dez.
- Morgado, J. C. (2005). *Currículo e profissionalidade docente*. Porto: Porto Editora, 2005.
- Morgado, J. C. (2011). Identidade e profissionalidade docente: sentido e (im)possibilidades. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, 793-812, out./dez.
- Morgado, J. C. (2012). *O estudo de caso na investigação em educação*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Nóvoa, A. (1995). *Os professores e sua formação*. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 2.ed.

- Nóvoa, A. (2007). O regresso dos professores. *Conferência desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida, promovida pela Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia*. Lisboa, 2007. Retirado de [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/687/1/21238\\_rp\\_antonio\\_novoa.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/687/1/21238_rp_antonio_novoa.pdf)
- Nóvoa, A. (2009a). *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Ed. Educa.
- Nóvoa, A. (2009b). Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *Revista de Educación*, n. 350. Retirado de [http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350\\_09por.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf)
- Nunan, D. (1992). *Case study. Research Methods in Language Learning*. Cambridge: CUP, 74-90.
- Núñez, I. B., & Ramalho, B. L. (2008). A pesquisa como recurso da formação e da construção de uma nova identidade docente: notas para uma discussão inicial. *EccoS Revista Científica*, v. 7, n. 1, 87-112.
- Núñez, I. B., & Ramalho, B. L. (Orgs.). (2014). *Formação, representões e saberes docente: elementos para se pensar a profissionalização dos professores*. Campinas, SP: Mercado das Letras; Natal, RN: UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: teoria e práxis*. Porto/Portugal: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2005). *Estudos curriculares: para a compreensão crítica da educação*. Portugal: Porto Editora.
- Pacheco, J. A., & Evangelista, M. O. (Orgs.). (2003). *Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares*. Porto: Editora Porto.
- Pacheco, J. A., & Morgado, J. C. (2002). *Construção e avaliação do projecto curricular de escola*. Porto: Porto Editora.
- Pardal, L. A. (2001). Que professor para a Educação Secundária? In Tavares, J., & Brzezinski, I. (Orgs.), *Conhecimento profissional de professores: a práxis educacional como paradigma de construção*. Fortaleza: Editora Demócrito Rocha.
- Pereira, J. E. D. (1999). As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. *Educação & Sociedade*, v. 20, n. 68, 109-125.
- Perrenoud, P. (2001). *Formando professores profissionais: quais estratégias? quais competências?* Porto Alegre: Artmed Editora.
- Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica*. Trad. Cláudia Schiling. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Pimenta, S. G. (2007). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez.
- Pimenta, S. G., & Anastasiou, L. D. G. C. (2010). *Docência no ensino superior*. 4 Edição. Cortez editora.
- Pimenta, S. G., & Ghedin, E. (2002). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez.

- Portfólio 1. (2012). 15 f. Trabalho elaborado para finalização do 1º semestre letivo do Curso de Ciências da Natureza e Matemática do IFRN.
- Portfólio 10. (2012). 31 f. Trabalho elaborado para finalização do 1º semestre letivo do Curso de Ciências da Natureza e Matemática do IFRN.
- Portfólio 11. (2012). 10 f. Trabalho elaborado para finalização do 1º semestre letivo do Curso de Ciências da Natureza e Matemática do IFRN.
- Portfólio 12. (2012). 0911 f. Trabalho elaborado para finalização do 1º semestre letivo do Curso de Ciências da Natureza e Matemática do IFRN.
- Portfólio 2. (2012). 11 f. Trabalho elaborado para finalização do o 1º semestre letivo do Curso de Ciências da Natureza e Matemática do IFRN.
- Portfólio 3. (2012). 35 f. Trabalho elaborado para finalização do 1º semestre letivo do Curso de Ciências da Natureza e Matemática do IFRN.
- Portfólio 4. (2012). 32 f. Trabalho elaborado para finalização do 1º semestre letivo do Curso de Ciências da Natureza e Matemática do IFRN.
- Portfólio 5. (2012). 09 f. Trabalho elaborado para finalização do 1º semestre letivo do Curso de Ciências da Natureza e Matemática do IFRN.
- Portfólio 6. (2012). 15 f. Trabalho elaborado para finalização do 1º semestre letivo do Curso de Ciências da Natureza e Matemática do IFRN.
- Portfólio 7. (2012). 14 f. Trabalho elaborado para finalização do o 1º semestre letivo do Curso de Ciências da Natureza e Matemática do IFRN.
- Portfólio 8. (2012). 25 f. Trabalho elaborado para finalização do 1º semestre letivo do Curso de Ciências da Natureza e Matemática do IFRN.
- Portfólio 9. (2012). 310f. Trabalho elaborado para finalização do 1º semestre letivo do Curso de Ciências da Natureza e Matemática do IFRN.
- Quivy, R., & Van Campenhoudt, L. (2013). *Manual de investigação em ciências sociais*. 6a ed. Portugal: Gradiva.
- Ramalho, B. L. & Nuñez, I. B. (2014). *Formação, representação e saberes docentes. Elementos para se pensar a profissionalização dos professores*. Campinas: Mercado das Letras.
- Ramalho, B. L., Nuñez, I. B., & Gauthier, C. (2003). *Formar o professor, profissionalizar o ensino*. Porto Alegre: Sulina.
- Rio Grande do Norte. (2009). Secretaria Estadual de Educação e Cultura. Plano Estratégico de Formação Docente: 2009. Material disponibilizado em palestra.
- Rio Grande do Norte. (2010). Secretaria Estadual de Educação e Cultura. Relatório sintético da formação docente: atividades, expectativas/necessidades: rede estadual e rede municipal: 15º DIREC - Pau dos Ferros. 10 Slides. Material disponibilizado em palestra.

- Roldão, M. C. (2005). Formação de Professores, Construção do Saber Profissional da Profissionalização: Que Triangulação? In Alonso, L., & Roldão, M. C. (Coords.), *Ser professor do 1.º ciclo: construindo a Profissão* (pp.13-26). Coimbra: Livraria Almedina / Universidade do Minho – Centro de Estudos da Criança.
- Schön, D. A. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Severino, A. J. (2013). *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, Vol. 57(1), pp. 1-22.
- Silva, C. (2017). Referencial profissional e educativo no currículo da formação inicial de professores para a Educação Básica. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*. ISSN: 2386-7418, Vol. Extr., No. 6 Doi: [HYPERLINoi.org/10.17979/reipe.2017.0.06.2713](https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.06.2713). Disponível em: [HYPERLINepositorium.sdum.uminho.pt/bitstream](https://repositorio.sdum.uminho.pt/bitstream)
- Silva, C. J. R. S. (Org.) (2009). *Institutos Federais Lei 11.892, de 29/12/2008: comentários e reflexões*. Natal: IFRN.
- Silva, C. M. (2011). *Tornar-se professor: desenvolvimento curricular e construção do conhecimento profissional: estudo da formação de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico na Universidade do Minho*. 2011. V. I. Tese de Doutoramento em Estudo da Criança, Universidade do Uminho.
- Stake, R. E. (2012). *A arte da investigação com estudos de caso*. 3a. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tardif, M. (2000). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, n. 13, 5-24, jan./fev./mar./abr.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- Tardif, M. (2005). *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Tavares, J., & Brzezinski, I. (2001). *Conhecimento profissional de professores: a práxis educacional como paradigma de construção*. Fortaleza: Demócrito Rocha.
- Teixeira, A. (1968). *Educação não é privilégio*. 2. ed. rev. e ampl, Coleção cultura, sociedade, educação. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Veiga, I. P. A., Araujo, J. C. S., & Kapuziniak, C. (2005). *Docência: uma construção ético-profissional*. Campinas: Papyrus.
- Veiga Simão, A. M. (2005). O “Portfolio” como instrumento na auto-regulação da aprendizagem - uma experiência no ensino superior pós-graduado. In Sá-Chaves, I. (Coord.), *Os “portfolios” reflexivos (também) trazem gente dentro: reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos*. Porto: Porto Editora.



Vilelas, J. (2017). *Investigação – o processo de construção do conhecimento*. 2 Ed. revista e aumentada. Lisboa: Edições Sílabo, Ltda.

Yin, R. K. (2010). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Tradução Ana Thorell. 4. Ed. Porto Alegre: Bookman editora.

Zabala, A. (1998). *A prática educativa*. Tradução: Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ARTMED.

---

**Anexos**

---

## Anexo 1: Normas de Remanejamento do IFRN



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA  
DO RIO GRANDE DO NORTE**

**RESOLUÇÃO Nº 07/2014-CONSUP****Natal (RN), 21 de março de 2014.**

*Aprova Normas para Remoção a Pedido, a critério da Administração (Remanejamento), entre as Unidades do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte.*

**O PRESIDENTE DO CONSELHO SUPERIOR DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE** faz saber que este Conselho, reunido extraordinariamente nesta data, no uso das atribuições legais que lhe confere o Art. 9º do Estatuto do IFRN,

**CONSIDERANDO**

a característica *multicampi* e pluricurricular deste Instituto Federal, especializado na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, conforme previsto na Lei n.º 11.892/2008;

**CONSIDERANDO**

a necessidade de revisão da regulamentação da remoção a pedido, a critério da Administração, entre as Unidades do IFRN, estabelecida pela Resolução nº 18/2013-CONSUP, de 7 de junho de 2013, conforme consta no Processo nº 23421.030751.2013-21, de 23 de outubro de 2013; e

**CONSIDERANDO,**

ainda, os termos do § 2º do Art. 16 da Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro 2008, combinado com o que estabelece o Inciso II do Parágrafo Único do Art. 36 da Lei n.º 8.112, de 11 de dezembro de 1990, que trata dos casos de remoção a pedido, a critério da Administração,

**R E S O L V E:**

**I - APROVAR**, na forma do anexo, **NORMAS PARA A REMOÇÃO A PEDIDO, A CRITÉRIO DA ADMINISTRAÇÃO (REMANEJAMENTO)**, entre as Unidades do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte.

**II – REVOGAR** a Resolução nº 18/2013-CONSUP, de 7 de junho de 2013, e demais disposições em contrário.

**PUBLIQUE-SE.**

**BELCHIOR DE OLIVEIRA ROCHA**  
Presidente



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE**  
**NORMAS PARA A REMOÇÃO A PEDIDO, A CRITÉRIO DA ADMINISTRAÇÃO (REMANEJAMENTO),**  
**ENTRE AS UNIDADES DO IFRN**

Aprovadas pela Resolução nº 07/2014-CONSUP

**Art. 1º** A pedido do próprio servidor, a critério da Administração, poderá ocorrer o remanejamento de servidores entre as Unidades Administrativas – *Campus* ou Reitoria – do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), desde que sejam observadas as seguintes condições:

- I. existência, atestada pelo Diretor de Gestão de Pessoas do IFRN, de vaga no quadro de pessoal da Unidade Administrativa de destino;
- II. garantia de substituição do servidor pleiteante ao remanejamento, podendo o substituto provir das seguintes situações, por ordem de prioridade:
  - a. remanejamento de servidor de outra Unidade Administrativa do IFRN;
  - b. ingresso de servidor através de concurso público do IFRN;
  - c. redistribuição de servidor de outra Instituição Federal de Ensino.
- III. para o mesmo cargo que ocupa no *campus* de origem, no caso de servidor administrativo;
- IV. para o caso dos servidores docentes, a mesma matéria/disciplina que prestou concurso, ou habilitação para ministrar a matéria/disciplina objeto do remanejamento, seguindo os critérios estabelecidos no Art. 3º destas Normas.

**Parágrafo Único** – Não poderá se candidatar ao remanejamento o servidor que esteja em processo ou em gozo de qualquer tipo de afastamento ou licença (exceto para tratamento de saúde, inclusive licença maternidade ou para acompanhamento de tratamento de saúde de pessoa da família).

**Art. 2º** O processo de remanejamento de que trata estas Normas será executado obedecendo-se a Edital da Reitoria do IFRN, no qual deverão constar o período e as fases de sua efetivação, bem como as vagas e normas de participação, seleção e classificação dos servidores interessados.

**Parágrafo único** – Para cada processo de remanejamento, deverá ser criada uma comissão especial para coordenação das atividades, composta por:

- I. Remanejamento de docentes:
  - a. Representante da Diretoria de Gestão de Pessoas (DIGPE);
  - b. Representante da Pró-Reitoria de Ensino (PROEN);
  - c. Representante do Comitê de Ensino (COEN);
  - d. Representante da Diretoria de Gestão de Tecnologia da Informação (DIGTI);
  - e. Representante do Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica (SINASEFE);
- II. Remanejamento de Técnicos Administrativos:
  - a. Representante da DIGPE;
  - b. Representante da DIGTI;
  - c. Representante do SINASEFE.

**Art. 3º** A classificação e a seleção dos candidatos ao remanejamento docente obedecerão às seguintes condições e critérios:

- I. Caso haja concurso vigente para a Matéria/Disciplina objeto do remanejamento, com candidatos homologados na lista de espera, estarão automaticamente habilitados a concorrer os docentes que tenham ingressado na mesma matéria/disciplina, e a ocupação da vaga se dará de forma imediata após homologação do resultado final do Edital de remanejamento.
- II. Caso não haja concurso vigente para a Matéria/Disciplina objeto do remanejamento ou haja concurso vigente sem candidato homologado na lista de espera:
  - a. se o nome da Matéria/Disciplina de ingresso do docente no IFRN for igual àquela para a qual está concorrendo, o docente estará automaticamente habilitado e terá prioridade em relação aos docentes que pleitearam alteração de matéria/disciplina;
  - b. se o nome da Matéria/Disciplina de ingresso do docente no IFRN for diferente daquela para a qual está concorrendo, somente poderão concorrer os docentes para cuja Matéria/Disciplina de ingresso não haja concurso vigente com candidatos homologados na lista de espera, e que satisfaçam as condições de habilitação constantes do Edital de remanejamento.

**Parágrafo Único** – As habilitações referenciadas no item b, inciso II do Art. 3º serão definidas pelos *Campi* que originaram as vagas, respeitando-se as habilitações definidas nos editais dos concursos públicos do IFRN.

**Art. 4º** Em caso de haver mais de um servidor pleiteante ao remanejamento na condição prevista nos itens III e IV do Art. 1º, serão considerados, para fins de classificação, por ordem de precedência, os seguintes critérios:

- I. maior tempo de serviço, como efetivo e no cargo, no IFRN;
- II. maior antiguidade do concurso público para ingresso no IFRN;
- III. melhor classificação no concurso público para ingresso no IFRN;
- IV. regime de trabalho, com a seguinte sequência de prioridade:
  - a. Dedicção Exclusiva, para docente;
  - b. 40 horas;
  - c. 30 horas;
  - d. 20 horas;
- V. idade, tendo preferência os servidores de maior idade.

**Art. 5º** Excepcionalmente e somente quando não houver as condições previstas nos itens I e II do Art. 1º, poderá ocorrer alteração de lotação a pedido entre as Unidades Administrativas do IFRN, por meio de permuta de servidores, exigindo-se, nesse caso, a aquiescência dos dirigentes máximos das respectivas Unidades de origem e de destino dos servidores pleiteantes à permuta e do Reitor.

**Art. 6º** Possíveis situações não contempladas nestas Normas e os casos omissos serão resolvidos, em primeira instância, pela comissão especial criada para o processo de remanejamento e, em última instância, pelo CONSUP.

**Art. 7º** Estas Normas entram em vigor na data de sua aprovação pelo Conselho Superior.

## Anexo 2: Declaração de ciência do reitor



**Ministério da Educação**  
**Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte**  
**REITORIA**

Rua Dr. Nilo Bezerra Ramalho, 1692, Tirol, NATAL / RN, CEP 59015-300

Fone: (84) 4005-0768, (84) 4005-0750

### DECLARAÇÃO 24/2020 - RE/IFRN

Declaro, para os devidos fins, que estou de acordo com a utilização do nome do INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, por mim representado legalmente, nos termos do Decreto Presidencial de 18 de dezembro de 2020 (Diário Oficial da União Ano LXI, Nº 243), na pesquisa intitulada “**Plano Nacional de Professores da Educação Básica – PARFOR: estudo de sua implementação no IFRN com curso de Segunda Licenciatura**”, submetida pela estudante AMÉLIA CRISTINA REIS E SILVA, sob a orientação da Professora Dra. Maria de Lurdes Dias de Carvalho, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação, Área de Desenvolvimento Curricular, da Universidade do Minho – UMINHO – Braga/Portugal.

JOSÉ ARNÓBIO DE ARAÚJO FILHO

Reitor

(assinado eletronicamente)

Documento assinado eletronicamente por:

- Jose Arnobio de Araujo Filho, Reitor - CD0001 - RE, em 28/12/2020 15:02:59.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 28/12/2020. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifrn.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 256820

Código de Autenticação: 6354fc3f60



### Anexo 3: Anuência do reitor do IFRN para divulgação dos dados



Ministério da Educação  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte  
REITORIA  
REITORIA  
Rua Dr. Nilo Bezerra Ramalho, 1692, Tirol, NATAL / RN, CEP 59015-300

Carta de Anuência 18/2020 - RE/IFRN

28 de dezembro de 2020

#### CARTA DE ANUÊNCIA

Eu, José Arnóbio de Araújo Filho, Matrícula Siape nº1103596, Reitor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, localizado no endereço: Rua Dr. Nilo Bezerra Ramalho, 1692, Tirol – Natal/RN, CEP: 59015-300, venho através deste documento, conceder a anuência para a realização da pesquisa intitulada “**Plano Nacional de Professores da Educação Básica – PARFOR: estudo de sua implementação no IFRN com curso de Segunda Licenciatura**”, no âmbito deste Instituto Federal, submetida pela estudante AMÉLIA CRISTINA REIS E SILVA, sob a orientação da Professora Dra. Maria de Lurdes Dias de Carvalho, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação, Área de Desenvolvimento Curricular, da Universidade do Minho – UMINHO – Braga/Portugal.

Ciente dos objetivos, métodos e técnicas que serão usados nesta pesquisa, concordo em fornecer todos os subsídios para o seu desenvolvimento, desde que seja assegurado o que segue abaixo:

- 1) O cumprimento das determinações éticas da Resolução 466/12 CNS/MS;
- 2) A garantia do participante em solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa;
- 3) Liberdade do participante de retirar a anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalidade ou prejuízos.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento das determinações éticas propostas na Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde – CNS e suas complementares. O descumprimento desses condicionamentos assegura-me o direito de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa.

José Arnóbio de Araújo Filho  
Reitor  
(assinado eletronicamente)

Documento assinado eletronicamente por:

- José Arnóbio de Araújo Filho, Reitor - CD0001 - RE, em 28/12/2020 15:06:02.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 28/12/2020. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifrn.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 256824

Código de Autenticação: 0251529fc3



## Anexo 4: Quadro de ofertas de vaga 2012

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR

SBN – QUADRA - BLOCO L – 4º ANDAR – BRASÍLIA / DF – CEP: 70040-020

<http://www.capes.gov.br>

PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA – PARFOR NA MODALIDADE PRESENCIAL

QUADRO DE OFER DE CURSOS PARA 2012 – 2º SEMESTRE

INSTITUIÇÃO:	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE - UFRN									
ESTADO:	RIO GRANDE DO NORTE									
QUADRO DE OFERTA DE CURSOS E VAGAS PARA O SEGUNDO SEMESTRE - PARFOR										
NOME DO CURSO (CONFORME CADASTRO E-MEC)	TIPO	MUNICÍPIO DE REALIZAÇÃO DO CURSO	NÚMERO DE TURMAS	NÚMERO DE VAGAS OFERTADAS	MODALIDADE DE FUNCIONAMENTO DO CURSO	TURNO DE FUNCIONAMENTO	DATA PREVISTA PARA INÍCIO DO CURSO	DATA PREVISTA PARA O ENCERRAMENTO DO CURSO		
FÍSICA	2ª LICENCIATURA	NATAL	1	30	SEXTAS-FEIRAS E SÁBADOS	MATUTINO E VESPERTINO	27.07.12	07.12.14		
MATEMÁTICA	2ª LICENCIATURA	NATAL	1	30	SEXTAS-FEIRAS E SÁBADOS	MATUTINO E VESPERTINO	27.07.12	07.12.14		
LETRAS /INGLÊS	2ª LICENCIATURA	NATAL	1	30	SEXTAS-FEIRAS E SÁBADOS	MATUTINO E VESPERTINO	27.07.12	07.12.14		
LETRAS / ESPANHOL	2ª LICENCIATURA	NATAL	1	30	SEXTAS-FEIRAS E SÁBADOS	MATUTINO E VESPERTINO	27.07.12	07.12.14		
LETRAS / ESPANHOL	2ª LICENCIATURA	CURRAIS NOVOS	1	30	SEXTAS-FEIRAS E SÁBADOS	MATUTINO E VESPERTINO	27.07.12	07.12.14		
LETRAS/INGLÊS	2ª LICENCIATURA	CURRAIS NOVOS	1	30	SEXTAS-FEIRAS E SÁBADOS	MATUTINO E VESPERTINO	27.07.12	07.12.14		
EDUCAÇÃO FÍSICA	2ª LICENCIATURA	CURRAIS NOVOS	1	30	SEXTAS-FEIRAS E SÁBADOS	MATUTINO E VESPERTINO	27.07.12	07.12.14		
TOTAL DE TURMAS E VAGAS			7	210						



## PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA – PARFOR NA MODALIDADE PRESENCIAL

INSTITUIÇÃO:		INSTITUTO DE EDUCAÇÃO PRESIDENTE KENNEDY - IFESP									
ESTADO:		RIO GRANDE DO NORTE									
QUADRO DE OFERTA DE CURSOS E VAGAS PARA O SEGUNDO SEMESTRE - PARFOR											
NOME DO CURSO (CONFORME CADASTRO E-MEC)	TIPO	MUNICÍPIO DE REALIZAÇÃO DO CURSO	NÚMERO DE TURMAS	NÚMERO DE VAGAS OFERTADAS	MODALIDADE DE FUNCIONAMENTO DO CURSO	TURNO DE FUNCIONAMENTO	DATA PREVISTA PARA INÍCIO DO CURSO	DATA PREVISTA PARA O ENCERRAMENTO DO CURSO			
PEDAGOGIA LICENCIATURA	1ª LICENCIATURA	NATAL	1	30	SEXTAS-FEIRAS E SÁBADOS	MATUTINO E VESPERTINO	OUT/2012	ABRIL/2016			
MATEMÁTICA LICENCIATURA	1ª LICENCIATURA	NATAL	1	30	SEXTAS-FEIRAS E SÁBADOS	MATUTINO E VESPERTINO	OUT/2012	OUT/2015			
LETRAS	1ª LICENCIATURA	NATAL	1	30	SEXTAS-FEIRAS E SÁBADOS	MATUTINO E VESPERTINO	OUT/2012	OUT/2015			
LETRAS / PORTUGUÊS	2ª LICENCIATURA	NATAL	1	30	SEXTAS-FEIRAS E SÁBADOS	MATUTINO E VESPERTINO	OUT/2012	OUT/2014			
MATEMÁTICA LICENCIATURA	2ª LICENCIATURA	NATAL	1	30	SEXTAS-FEIRAS E SÁBADOS	MATUTINO E VESPERTINO	OUT/2012	OUT/2014			
TOTAL DE TURMAS E VAGAS			5	150							

## PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA – PARFOR NA MODALIDADE PRESENCIAL

INSTITUIÇÃO:		INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS E TECNOLOGIAS DO RIO GRANDE DO NORTE - IFRN									
ESTADO:		RIO GRANDE DO NORTE									
QUADRO DE OFERTA DE CURSOS E VAGAS PARA O SEGUNDO SEMESTRE - PARFOR											
NOME DO CURSO (CONF. CADASTRO-MEC)	TIPO	MUNICÍPIO DE REALIZAÇÃO DO CURSO	NÚMERO DE TURMAS	NÚMERO DE VAGAS OFERTADAS	MODALIDADE DE FUNCIONAMENTO DO CURSO	TURNO DE FUNCIONAMENTO	DATA PREVISTA PARA INÍCIO DO CURSO	DATA PREVISTA PARA O ENCERRAMENTO DO CURSO			
CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA	2ª LICENCIATURA	PAU DOS FERROS	1	40	SEXTAS-FEIRAS E SÁBADOS	MATUTINO E VESPERTINO	SET/2012	SET/2015			
TOTAL/TURMAS			1	40							

PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA – PARFOR NA MODALIDADE PRESENCIAL

INSTITUIÇÃO:	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO NORTE - UERN									
ESTADO:	RIO GRANDE DO NORTE									
QUADRO DE OFERTA DE CURSOS E VAGAS PARA O SEGUNDO SEMESTRE - PARFOR										
NOME DO CURSO (CONFORME CADASTRO E-MEC)	TIPO	MUNICÍPIO DE REALIZAÇÃO DO CURSO	NÚMERO DE TURMAS	NÚMERO DE VAGAS OFERTADAS	MODALIDADE DE FUNCIONAMENTO DO CURSO	TURNO DE FUNCIONAMENTO	DATA PREVISTA PARA INÍCIO DO CURSO	DATA PREVISTA PARA O ENCERRAMENTO DO CURSO		
PEDAGOGIA LICENCIATURA	1ª LICENCIATURA	PAU DOS FERROS	1	30	SEXTAS-FEIRAS E SÁBADOS	MATUTINO E VESPERTINO	JUN/2012	JUN/2016		
MÚSICA	1ª LICENCIATURA	PAU DOS FERROS	1	30	SEXTAS-FEIRAS E SÁBADOS	MATUTINO E VESPERTINO	JUN/2012	JUN/2016		
CIÊNCIAS Sociais	1ª LICENCIATURA	PAU DOS FERROS	1	30	SEXTAS-FEIRAS E SÁBADOS	MATUTINO E VESPERTINO	JUN/2012	JUN/2016		
FILOSOFIA	1ª LICENCIATURA	PAU DOS FERROS	1	30	SEXTAS-FEIRAS E SÁBADOS	MATUTINO E VESPERTINO	JUN/2012	JUN/2016		
LETRAS/ESPAÑHOL	2ª LICENCIATURA	PAU DOS FERROS	1	30	SEXTAS-FEIRAS E SÁBADOS	MATUTINO E VESPERTINO	JUN/2012	JUN/2014		
GEOGRAFIA	2ª LICENCIATURA	PAU DOS FERROS	1	30	SEXTAS-FEIRAS E SÁBADOS	MATUTINO E VESPERTINO	JUN/1012	JUN/2014		
TOTAL DE TURMAS E VAGAS			6	180						

Maria Salete Vieira de Oliveira

Núcleo de Formação Docente do RN - NUFERN

---

## Apêndices

---

## Apêndice 1: Termo de consentimento - Docentes



Universidade do Minho  
Doutoramento em Educação  
Área de Especialização em Desenvolvimento Curricular



INSTITUTO FEDERAL  
DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA  
Rio Grande do Norte

**ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO:** Desenvolvimento Curricular

**DOCTORANDA:** Amélia Cristina Reis e Silva

**ORIENTADORA:** Prof<sup>ª</sup>. Dra. Maria de Lurdes Dias Carvalho

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DA PESQUISA (TCLE)**

**Título da Pesquisa:** PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA REDE BÁSICA – PARFOR: ESTUDO DE SUA IMPLEMENTAÇÃO NO IFRN COM CURSO DE 2ª LICENCIATURA

#### **1. Natureza da pesquisa**

Você está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa cujo objetivo geral é analisar as contribuições do curso de 2ª Licenciatura ofertado através do Programa de Formação de Professores de Educação Básica no IFRN para a qualidade da formação/profissionalização dos docentes.

#### **2. Participantes da pesquisa**

O público-alvo da pesquisa é constituído por formadores, formandos e gestores, que estão envolvidos na turma de 2ª Licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática ofertada pelo IFRN, através do PAERFOR.

#### **3. Envolvimento na pesquisa**

Ao participar deste estudo, você fornecerá informações à pesquisadora por meio de questionário, comprometendo-se a responder com sinceridade às perguntas formuladas. Você tem liberdade de se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa. Sempre que quiser, poderá pedir mais informações sobre a pesquisa.

#### **4. Sobre o questionário**

O questionário está composto por itens relativos a dados de identificação e dados sobre a qualidade do curso ofertado.

**5. Riscos e desconforto**

A participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos adotados obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde.

**6. Confidencialidade**

Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. O questionário é anônimo, de forma que você não precisará se identificar. É garantido o sigilo que assegura a privacidade dos sujeitos quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa. Caso a pesquisadora decida utilizar, no âmbito da pesquisa, alguma escrita direta de qualquer formador/formando, a referência no texto será feita mediante a codificação estabelecida por meio de letras e números.

Após tais esclarecimentos, se o/a senhor/a concordar em participar da pesquisa, assine abaixo e, em seguida, responda ao questionário que lhe será entregue.

Atenciosamente,

Amélia Cristina Reis e Silva  
Pesquisadora da Universidade do Minho

---

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DA PESQUISA (TCLE)**

Eu, \_\_\_\_\_, concordo em participar da pesquisa cujo tema é “PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA REDE BÁSICA – PARFOR: ESTUDO DE SUA IMPLEMENTAÇÃO NO IFRN COM CURSO DE 2ª LICENCIATURA”.

---

Assinatura do/a formador/a

## Apêndice 2: Termo de consentimento – Estudantes (formandos)



Universidade do Minho  
Doutoramento em Educação  
Área de Especialização em Desenvolvimento Curricular



INSTITUTO FEDERAL  
DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA  
Rio Grande do Norte

**ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO:** Desenvolvimento Curricular

**DOUTORANDA:** Amélia Cristina Reis e Silva

**ORIENTADORA:** Prof<sup>ª</sup>. Dra. Maria de Lurdes Dias Carvalho

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DA PESQUISA (TCLE)**

**Título da Pesquisa:** PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA REDE BÁSICA – PARFOR: ESTUDO DE SUA IMPLEMENTAÇÃO NO IFRN COM CURSO DE 2ª LICENCIATURA

#### **1. Natureza da pesquisa**

Você está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa cujo objetivo geral é analisar as contribuições do Curso de 2ª Licenciatura ofertado através do Programa de Formação de Professores de Educação Básica no IFRN para a qualidade da formação/profissionalização dos docentes.

#### **2. Participantes da pesquisa**

O público-alvo da pesquisa é constituído por formadores, formandos e gestores, que estão envolvidos na turma de 2ª Licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática ofertada pelo IFRN, através do PAERFOR.

#### **3. Envolvimento na pesquisa**

Ao participar deste estudo, você autorizará utilizar os portfólios e relatórios de estágios construídos durante o curso. Você tem liberdade de se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa. Sempre que quiser, poderá pedir mais informações sobre a pesquisa.

#### **4. Riscos e desconforto**

A participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos adotados obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde.

## 6. Confidencialidade

Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. É garantido o sigilo que assegura a privacidade dos sujeitos quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa. Caso a pesquisadora decida utilizar, no âmbito da pesquisa, alguma escrita direta de qualquer formador, a referência no texto será feita mediante a codificação estabelecida por meio de letras e números.

Após tais esclarecimentos, se o/a senhor/a concordar em participar da pesquisa, assine abaixo e, em seguida, responda ao questionário que lhe será entregue.

Atenciosamente,

Amélia Cristina Reis e Silva  
Pesquisadora da Universidade do Minho

---

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DA PESQUISA (TCLE)**

Eu, \_\_\_\_\_, concordo em participar da pesquisa cujo tema é “PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA REDE BÁSICA – PARFOR: ESTUDO DE SUA IMPLEMENTAÇÃO NO IFRN COM CURSO DE 2ª LICENCIATURA”.

---

Assinatura do formando

### Apêndice 3: Termo de consentimento – Coordenação



Universidade do Minho  
Doutoramento em Educação  
Área de Especialização em Desenvolvimento Curricular

INSTITUTO FEDERAL  
DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA  
Rio Grande do Norte

**ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO:** Desenvolvimento Curricular

**DOCTORANDA:** Amélia Cristina Reis e Silva

**ORIENTADORA:** Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria de Lurdes Dias Carvalho

#### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DA PESQUISA (TCLE)**

**Título da Pesquisa:** PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA REDE BÁSICA – PARFOR: ESTUDO DE SUA IMPLEMENTAÇÃO NO IFRN COM CURSO DE 2ª LICENCIATURA

#### **1. Natureza da pesquisa**

Você está sendo convidada a participar desta pesquisa cujo objetivo geral é analisar as contribuições do Curso de 2ª Licenciatura ofertado através do Programa de Formação de Professores de Educação Básica no IFRN para a qualidade da formação/profissionalização dos docentes.

#### **2. Participantes da pesquisa**

O público-alvo da pesquisa é constituído por formadores, formandos e gestores, que estão envolvidos na turma de 2ª Licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática ofertada pelo IFRN, através do PAERFOR.

#### **3. Envolvimento na pesquisa**

Ao participar deste estudo, você fornecerá informações à pesquisadora por meio de entrevista, comprometendo-se a responder com sinceridade às perguntas formuladas. Você tem liberdade de se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa. Sempre que quiser, poderá pedir mais informações sobre a pesquisa.

#### **4. Sobre a entrevista**

A entrevista está composta por itens relativos a dados de identificação e dados sobre a qualidade do curso ofertado.



**5. Riscos e desconforto**

A participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos adotados obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde.

**6. Confidencialidade**

Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. É garantido o sigilo que assegura a privacidade dos sujeitos quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa.

Após tais esclarecimentos, se a senhora concordar em participar da pesquisa, assine abaixo e, em seguida, responda a entrevista que será gravada.

Atenciosamente,

Amélia Cristina Reis e Silva  
Pesquisadora da Universidade do Minho

---

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DA PESQUISA (TCLE)**

Eu, \_\_\_\_\_, concordo em participar da pesquisa cujo tema é “PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA REDE BÁSICA – PARFOR: ESTUDO DE SUA IMPLEMENTAÇÃO NO IFRN COM CURSO DE 2ª LICENCIATURA”.

---

Assinatura da Coordenadora

## Apêndice 4: Questionário aplicado aos docentes



Universidade do Minho  
Doutoramento em Educação  
Área de Especialização em Desenvolvimento Curricular



INSTITUTO FEDERAL  
DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA  
Rio Grande do Norte

Universidade do Minho – Instituto de Educação

Doutoranda: Amélia Cristina Reis e Silva

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Maria de Lurdes Dias Carvalho

### QUESTIONÁRIO DE PERCEPÇÕES SOBRE A QUALIDADE DO CURSO DE 2ª LICENCIATURA EM CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA

Caro(a) formador(a),

O presente questionário faz parte da pesquisa desenvolvida em meu trabalho de doutorado em Ciências da Educação pela Universidade do Minho (Portugal) e tem por finalidade identificar quais as percepções e expectativas dos formadores acerca das contribuições do Curso de 2ª Licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática, ofertado através do Programa de Formação de Professores da Educação Básica no IFRN, para a qualidade da formação docente.

#### 1. Caracterização do(a) formador(a)

1.1- Idade: \_\_\_\_ Sexo: F ( ) M ( )

1.2- Formação:

Formação	Curso/Instituição	Ano de conclusão
Graduação		
Especialização		
Mestrado		
Doutorado		

1.3- Disciplina(s) que leciona na 2ª licenciatura

---



---

1.4- Tempo geral de atuação (serviço) docente (anos ou meses) Ou um ou outro

---

#### 2ª Dimensão – Papel da sua disciplina no currículo do curso

Considerando o desenvolvimento curricular do Projeto Pedagógico de Curso (PPC), avalie a proposta didático-pedagógica, no que diz respeito à disciplina por você ministrada, utilizando a seguinte escala:

**1=Insuficiente; 2=Razoável; 3=Bom; 4=Ótimo**

	1	2	3	4
2.1- Carga-horária da disciplina				
2.2- Sequência didática dos conteúdos				
2.3- Ementas e programas da(s) disciplina(s) em que atuou				
2.4- Organização e funcionamento do trabalho colaborativo entre os formandos				

### 3ª Dimensão - Percepções sobre objetivos e perfil profissional do curso

Tendo em vista o Projeto Pedagógico do Curso de 2ª. Licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática, aponte o seu grau de concordância diante das afirmativas abaixo, usando a seguinte escala:

**DT=Discordo totalmente; DP=Discordo parcialmente; D=Discordo; CP=Concordo parcialmente; C=Concordo e CT= Concordo totalmente**

	DT	DP	D	CP	C	CT
3.1- Todos os formadores e formandos conhecem o PPC						
3.2- O PPC foi discutido e compreendido na sua globalidade						
3.3- O perfil profissional de conclusão do curso relaciona-se diretamente com os objetivos propostos no PPC						
3.4- O diálogo entre a teoria e a prática previsto no PPC esteve presente na sua disciplina						
3.5- Todas as dimensões previstas no perfil profissional de conclusão do curso foram trabalhadas ao longo do seu desenvolvimento						

### 4ª Dimensão – Organização e desenvolvimento curricular

Avalie os seguintes pontos relacionados à organização e desenvolvimento curricular do curso, utilizando a seguinte escala:

**1-Desconheço; 2- Insuficiente; 3- Razoável; 4- Bom; 5- Ótimo**

	1	2	3	4	5
4.1- Estrutura curricular e programas da(s) disciplina(s) em que atuou					
4.2- Articulação com a prática profissional (estágio)					
4.3- Carga horária das disciplinas					
4.4- Sequência das disciplinas na matriz curricular					
4.5- Gestão administrativa do curso					
4.6- Participação dos formandos em projetos de pesquisa e/ou extensão					
4.7- Acompanhamento pedagógico do curso					
4.8- Desenvolvimento de projetos integradores					
4.9- Articulação entre as disciplinas que compõem a matriz curricular					

- Justifique as suas respostas àqueles itens que classificou como Insuficiente

---



---



---



---

**5ª Dimensão – Instalações e equipamentos**

Avalie a qualidade das instalações e equipamentos, utilizando a seguinte escala:

**1-Desconheço; 2- Insuficiente; 3- Razoável; 4- Bom e 5-Ótimo**

	1	2	3	4	5
5.1- A condição das salas de aula					
5.2- Disponibilidade dos laboratórios para sua disciplina					
5.3- Quantidade do acervo bibliográfico (impresso e eletrônico) disponibilizado					
5.4- Atualização do acervo bibliográfico em consonância com o previsto no PPC					
5.5- Disponibilidade de transporte institucional para visita técnica e aula de campo					
5.6- Aponte, caso julgue necessário, as melhorias nos itens relacionados a esta 5ª dimensão					

**6ª Dimensão – Processos e ambientes de ensino-aprendizagem**

Avalie o desenvolvimento do Curso , assinalando o grau de concordância que atribui às seguintes afirmações, utilizando a seguinte escala:

**DT=Discordo totalmente; DP=Discordo parcialmente; D=Discordo; CP=Concordo parcialmente; C=Concordo; CT=Concordo totalmente**

	DT	DP	D	CP	C	CT
6.1- Os programas das disciplinas estão em consonância com a proposta do PPC						
6.2- Os conteúdos apresentados nas ementas da(s) disciplina(s) em que atuou atendem as necessidades de formação e atuação docentes						
6.3- A metodologia adotada propiciou a motivação e participação dos formandos						
6.4- O trabalho colaborativo está presente na prática de ensino-aprendizagem do curso						
6.5- A prática desenvolvida ao longo do curso propicia a formação de um professor investigador						
6.6- A avaliação das aprendizagens é realizada de forma contínua e com instrumentos diversificados						
6.7- A avaliação formativa serve para refletir e melhorar os processos de ensino-aprendizagem						
6.8- Os papéis e responsabilidades dos formadores e formandos estão bem definidos						
6.9- As práticas de ensino e aprendizagem favorecem a autonomia intelectual e o aprender a aprender						
6.10- A relação pedagógica favorece um clima de estímulo e bem estar para o desenvolvimento das aprendizagens						
6.11- A realização de pesquisas e o questionamento crítico fazem parte das práticas do curso.						
6.12- As experiências trazidas pelos formandos são consideradas nos processos de ensino						

Dos itens avaliados, justifique o motivo de discordância, quando houver.

---



---



---



---

### 7ª Dimensão – Avaliação global do curso e expectativas de formação

Indique o seu grau de satisfação global com o curso. Utilize a escala a seguir:

**MI=Muito insatisfeito; I=Insatisfeito; S=Satisfeito; MS=Muito satisfeito**

	MI	I	S	MS
7.1- Infraestrutura e equipamentos do <i>campus</i>				
7.2- Qualificação dos formadores				
7.3 - Trabalho colaborativo entre formadores				
7.3- Relação formadores-formandos				
7.4- Metodologias utilizadas				
7.5- Acompanhamento pedagógico				
7.6- Relevância dos conteúdos do curso para o desempenho profissional				

7.7- Que aspectos do Curso ofertado pelo PARFOR considera mais relevantes para a qualidade da profissionalização do docente?

---



---



---



---

7.8- Indique os maiores problemas encontrados durante o curso nas suas diversas dimensões (pessoais, curriculares, metodológicas etc).

---



---



---



---

7.9- De que forma você relaciona o programa da sua disciplina ao projeto do curso que leciona?

---



---



---



---

7.10- Que estratégias metodológicas desenvolvidas na(s) disciplina(s) em que atuou considera relevantes para a resignificação da prática docente? De que forma foram desenvolvidas?

---

---

---

---

7.11-. Indique o que, em sua opinião, é preciso melhorar no PPC da 2ª Licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática para que ele possa, de maneira mais efetiva, contribuir para a qualidade do desempenho da profissão docente.

---

---

---

---

Obrigada pela sua participação!

## Apêndice 5: Questionário aplicado aos docentes-estudantes (formandos)



Universidade do Minho  
Doutoramento em Educação  
Área de Especialização em Desenvolvimento Curricular



Universidade do Minho – Instituto de Educação  
Doutoranda: Amélia Cristina Reis e Silva  
Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Maria de Lurdes Dias Carvalho

### QUESTIONÁRIO DE PERCEPÇÕES SOBRE A QUALIDADE DO CURSO DE 2ª LICENCIATURA EM CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA

Caro(a) formando(a),

O presente questionário faz parte da pesquisa desenvolvida em meu trabalho de doutorado em Ciências da Educação pela Universidade do Minho (Portugal) e tem por finalidade identificar quais as percepções e expectativas dos formandos acerca das contribuições do **Curso de 2ª Licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática**, ofertado através do Programa de Formação de Professores da Educação Básica no IFRN, para a qualidade de sua formação docente.

#### 1. Caracterização do Formando

- 1.1- Idade: \_\_\_\_\_
- 1.2- Sexo: F  M
- 1.3- Formação acadêmica em primeira licenciatura? \_\_\_\_\_
- 1.5- Ano de conclusão? \_\_\_\_\_
- 1.4- Tempo de experiência como professor? \_\_\_\_\_
- 1.5- Disciplina(s) ministradas(s) e ano(s)/série(s) de atuação? \_\_\_\_\_
- 1.6- Já fez algum curso de pós-graduação?  SIM  NAO
- 1.7- Se SIM, qual e em que instituição? \_\_\_\_\_
- 1.8- Outras experiências profissionais para além da docência? \_\_\_\_\_

#### 2. Motivações para a escolha e procura do curso

2- Os motivos que o/a levaram a participar do curso de Ciências da Natureza e Matemática foram (ordene de 1 a 10, considerando 1 o motivo **mais relevante** e 10 o **menos relevante**):

2.1	Pela instituição ofertante	
2.2	Por interesse sobre o curso	
2.3	Por falta de oportunidade de frequentar outro curso de formação continuada	
2.4	Melhorar a qualidade da prática docente	
2.5	A possibilidade de fazer investigações científicas e pedagógicas	
2.6	Adquirir conhecimento de metodologias alternativas para inovação da prática docente	
2.7	Adquirir conhecimentos teóricos e conceituais das disciplinas objeto de estudo do curso	
2.8	Melhorar o seu <i>curriculum vitae</i>	
2.9	Adquirir conhecimento para melhorar a organização curricular da sua escola	
2.10	Outros motivos: _____	

#### 3. Objetivos e perfil profissional de conclusão curso

Tendo em vista o Projeto Pedagógico do Curso aponte o seu grau de concordância diante das afirmativas abaixo, usando a seguinte escala:

**DT=Discordo totalmente/completamente; DP=Discordo parcialmente/bastante; D=Discordo;  
C=Concordo; CP=Concordo parcialmente/bastante; e CT= Concordo totalmente/completamente**

	DT	DP	D	C	CP	CT
3.1- Todos os formadores e formandos conhecem o PPC						
3.2- O PPC foi discutido e compreendido na sua globalidade						
3.3- O perfil profissional de conclusão do curso relaciona-se diretamente com os objetivos propostos no PPC						
3.4- O diálogo entre a teoria e a prática previsto no PPC influenciou na ressignificação da sua prática						
3.5- O perfil profissional de conclusão de curso atende as suas expectativas de formação						
3.6- Todas as dimensões previstas no perfil profissional de conclusão do curso foram trabalhadas ao longo de sua realização						

#### 4. Organização e desenvolvimento curricular

Avalie os seguintes pontos relacionados a organização e desenvolvimento curricular do curso, utilizando a seguinte escala:

**1-Desconheço; 2- Insuficiente; 3- Razoável; 4- Bom e 5-Ótimo**

	1	2	3	4	5
4.1- Estrutura curricular e programas das disciplinas					
4.2- Articulação com a prática profissional (estágio)					
4.3- Acompanhamento da prática profissional					
4.4- Trabalho colaborativo entre os formadores					
4.5- Metodologias de ensino adotadas					
4.6- Carga horária das disciplinas					
4.7- Sequência das disciplinas na matriz curricular					
4.8- Gestão administrativa do curso					
4.9- Participação em projetos de pesquisa e/ou extensão					
4.10- Acompanhamento Pedagógico do curso					
4.11- Desenvolvimento de Projetos Integradores					
4.12- Estabelecimento de parcerias e convênios com outras instituições					
4.13- Articulação entre as disciplinas que compõem a matriz curricular					

- Justifique as suas respostas àqueles pontos que classificou como Insuficiente

---



---



---

#### 5. Instalações e equipamentos

Avalie a qualidade das instalações e equipamentos, utilizando a seguinte escala:

**1-Desconheço; 2- Insuficiente; 3- Razoável; 4- Bom e 5-Ótimo**

	1	2	3	4	5
5.1- A condição das salas de aula					
5.2- A infraestrutura de informática concernente a equipamentos, <i>software</i> e acesso à internet					
5.3- Os laboratórios da área específica do curso					
5.4- Disponibilidade dos laboratórios de área para apoio ao ensino, pesquisa e extensão					
5.5- As instalações da biblioteca relativas aos equipamentos e espaços para trabalho individual e em grupo					
5.6- Quantidade do acervo bibliográfico (impresso e eletrônico) disponibilizado					
5.7- Atualização do acervo bibliográfico em consonância com o previsto no PPC					
5.8- Disponibilidade de transporte institucional para visita técnica e aula de campo					
5.9- Aponte, caso julgue necessário, as melhorias necessárias nos itens avaliados					



### 6. Processos e ambientes de ensino-aprendizagem

Avalie o desenvolvimento do Curso assinalando o grau de concordância que atribui às seguintes afirmações, utilizando a seguinte escala:

**DT=Discordo totalmente; DP=Discordo parcialmente; D=Discordo; C=Concordo; CP=Concordo parcialmente; CT=Concordo totalmente**

	DT	DP	D	C	CP	CT
6.1- Os programas das disciplinas estão em consonância com a proposta do PPC						
6.2- Os conteúdos apresentados nas ementas das disciplinas atendem as necessidades de formação e atuação docentes						
6.3- A metodologia adotada pelos docentes propicia a motivação e participação						
6.4- O trabalho colaborativo está presente na prática de ensino e aprendizagem do curso						
6.5- A prática desenvolvida ao longo do curso propicia a formação de um professor investigador						
6.6- A avaliação das aprendizagens é realizada de forma contínua e com instrumentos diversificados						
6.7- A avaliação formativa serve para refletir e melhorar os processos de ensino-aprendizagem						
6.8- O material didático pedagógico utilizado facilita a aprendizagem ativa e orientada para a prática						
6.9- Os papeis e responsabilidades dos formadores e formandos estão bem definidos						
6.10- As práticas de ensino favorecem a autonomia intelectual e o aprender a aprender						
6.11- A relação pedagógica favorece um clima de estímulo e bem estar para o desenvolvimento das aprendizagens						
6.12- A realização de pesquisas e o questionamento crítico fazem parte das práticas do curso						
6.13- As experiências trazidas pelos formandos são consideradas nos processos de ensino						

Dos itens avaliados, justifique o motivo de discordância, quando houver.

---



---



---



---

### 7. Avaliação global do curso e expectativas de formação

Indique o seu grau de satisfação global com o curso. Utilize a escala a seguir:

**MI=Muito insatisfeito; I=Insatisfeito; S=Satisfeito; MS=Muito satisfeito**

	MI	I	S	MS
7.1- Infraestrutura e equipamentos do <i>campus</i>				
7.2- Qualificação dos formadores				
7.3- Relação formadores-formandos				
7.4- Metodologias utilizadas				
7.5- Processos de avaliação das disciplinas				
7.6- Acompanhamento pedagógico				
7.7- Relevância dos conteúdos				
7.8- Acompanhamento da prática profissional				

7.9- Que aspectos do Curso de 2ª Licenciatura ofertado pelo PARFOR considera mais relevantes para a sua profissionalização?

---

---

---

---

7.10- Indique os maiores problemas encontrados durante o curso nas suas diversas dimensões (científicas, curriculares, metodológicas, organizacionais etc.).

---

---

---

---

7.11- As estratégias metodológicas previstas no PPC do curso contribuíram para a ressignificação da prática docente? De que forma?

---

---

---

---

7.12-. Indique o que, em sua opinião, é preciso melhorar no PPC do curso de 2ª Licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática para que ela possa, de fato, contribuir para a qualidade do desempenho da profissão docente.

---

---

---

---

Obrigada!

## Apêndice 6: Parecer de especialista sobre o questionário



Universidade do Minho  
Doutoramento em Educação  
Área de Especialização em Desenvolvimento Curricular

INSTITUTO FEDERAL  
DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA  
Rio Grande do Norte

### PARECER DE ESPECIALISTA SOBRE QUESTIONÁRIO

Cara especialista, solicitamos a sua colaboração como parecerista, para posterior validação do Questionário: “Percepções sobre a Qualidade do Curso de 2ª Licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática”. Esse questionário será aplicado aos formadores do curso mencionado e faz parte dos dados a serem coletados para minha pesquisa que tem como tema “PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA REDE BÁSICA – PARFOR: ESTUDO DE SUA IMPLEMENTAÇÃO NO IFRN COM CURSO DE 2ª LICENCIATURA”.

Nesse sentido, indique a sua avaliação quanto aos critérios abaixo, utilizando a seguinte escala, no que se refere ao questionário dos formandos.

**I=Insuficiente; R=Razoável; MB=Muito bom**

	I	R	MB
- Clareza dos objetivos e das instruções que se apresentam no questionário			

Justifique a sua resposta:

---



---



---



---

	I	R	MB
- Pertinência das dimensões/variáveis em que se organiza o questionário com relação aos objetivos			

Justifique a sua resposta:

---



---



---



---

	<b>I</b>	<b>R</b>	<b>MB</b>
- Pertinência dos itens em relação a cada uma das dimensões/variáveis do questionário			

Justifique a sua resposta:

---

---

---

---

	<b>I</b>	<b>R</b>	<b>MB</b>
- Clareza na formulação dos itens			

Justifique a sua resposta:

---

---

---

---

- Faça uma avaliação global do questionário e dos aspectos que devem ser melhorados

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Obrigada pela sua colaboração!

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Local e data

\_\_\_\_\_

Assinatura da professora parecerista