

## **Permanência e êxito de estudantes do curso de Licenciatura em Formação Pedagógica de Docentes para a Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte.<sup>1</sup>**

Cristiane de Brito Cruz<sup>2</sup>  
Lenir da Silva Fernandes<sup>3</sup>  
Kelly Aline Hipólito de Medeiros<sup>4</sup>

### **RESUMO**

O presente estudo faz parte de uma pesquisa qualitativa, de natureza exploratória que apresenta uma análise sobre a permanência e êxito de estudantes do curso Superior de Licenciatura em Formação Pedagógica de Docentes para a Educação Profissional e Tecnológica do campus Parnamirim, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. A pesquisa analisa a visão de gestores, docentes e discentes do referido curso utilizando a entrevista como instrumento de coleta de dados. O tratamento dos dados foi realizado por meio da análise de conteúdo de Bardin (2016). Como resultado foi observado que o curso tem grande relevância não só para os docentes bacharéis da instituição, como também para os licenciados e docentes de outras instituições públicas e privadas.

**Palavras-chave:** Formação docente, Práticas pedagógicas, Espaços de Educação Profissional.

### **INTRODUÇÃO**

O presente artigo tem como objetivo analisar como o êxito e permanência são avaliados no curso Superior de Licenciatura em Formação Pedagógica de Docentes para a Educação Profissional e Tecnológica pelos gestores, docentes e discentes através de entrevistas realizadas com uma estudante egressa do curso, um professor e o coordenador. Essa Licenciatura, na forma de Programa Especial de Formação Pedagógica, é uma oferta presencial, com habilitação na área de concentração do curso de graduação do professor-estudante. O projeto pedagógico do curso foi aprovado pela Resolução Nº 01/2015-CONSUP/IFRN, de 13/02/2015 no qual,

---

<sup>1</sup> Artigo feito como atividade final da disciplina Formação Docente e Práticas Pedagógicas do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional – PPGEPI/IFRN.

<sup>2</sup> Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional – PPGEPI/IFRN.  
[cristiane.brito@escolar.ifrn.edu.br](mailto:cristiane.brito@escolar.ifrn.edu.br)

<sup>3</sup> Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional – PPGEPI/IFRN.  
[lenir.fernandes@escolar.ifrn.edu.br](mailto:lenir.fernandes@escolar.ifrn.edu.br)

<sup>4</sup> Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional – PPGEPI/IFRN.  
[kelly.medeiros@escolar.ifrn.edu.br](mailto:kelly.medeiros@escolar.ifrn.edu.br)



inicialmente, vinculava-se à Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica e com Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). Neste período, o governo federal criou o Programa Emergencial para formação de Professores da Educação Básica Pública que se constituía em um projeto pela melhoria da qualidade do ensino e de valorização do magistério, incluindo programas especiais de formação pedagógica de professores não licenciados, portadores de diplomas de educação superior.

A licenciatura funciona no campus de Parnamirim do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN, sobretudo, atendeu ao parecer CNE/CP 07/2009, ao Art. 62-A da Lei Federal 12.796/2013, que determinava que os professores do ensino técnico e tecnológico deveriam ser habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço, e à política de formação continuada prevista no Projeto Político-Pedagógico do IFRN. Naquela ocasião foram regulamentadas as novas diretrizes curriculares para a formação inicial em nível superior, estabelecidas pela Resolução CNE/MEC nº 2, de 2015.<sup>5</sup> Segundo Bazzo e Scheibe (2019) iniciou-se “uma corrida contra o tempo para trazer à pauta do CNE uma proposta que antagonizasse a Resolução CNE/CP 02/2015.” (p. 677). Esta foi revogada em 2019 pela Resolução nº 2, CNE/2019 e, neste íterim, sofreu várias alterações “com a justificativa de que a Resolução CNE/CP nº 02/2015 precisaria ser reformulada para incorporar como referência norteadora para os cursos de formação de professores a BNCC” (BAZZO & SCHEIBE, 2019, p.678).

A formação pedagógica de bacharéis e tecnólogos que atuam em cursos na modalidade de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) foi uma iniciativa que acompanhava a crescente oferta de cursos de EPT demandando uma melhor qualidade dos docentes. Segundo Decreto nº 5154/04, deve-se levar em conta a necessidade da integração entre os conhecimentos científicos como base na formação técnica e tecnológica, referendando os princípios da politecnia<sup>6</sup>, na perspectiva do currículo integrado, e preparação para o mundo do trabalho. A formação em

---

<sup>5</sup> A Resolução CNE/MEC nº 2, de 2015 foi revogada pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 que institui no “Art. 21. No caso de graduados não licenciados, a habilitação para o magistério se dará no curso destinado à Formação Pedagógica, que deve ser realizado com carga horária básica de 760 (setecentas e sessenta) horas com a forma e a seguinte distribuição: I - Grupo I: 360 (trezentas e sessenta) horas para o desenvolvimento das competências profissionais integradas às três dimensões constantes da BNC - Formação, instituída por esta Resolução. II - Grupo II: 400 (quatrocentas) horas para a prática pedagógica na área ou no componente curricular.” (BRASIL, 2019, p.1)

<sup>6</sup> “A noção de politecnia se encaminha na direção da superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral.” (SAVIANI, 2003, p.136) Disponível nas referências.



EPT possui redes próprias de ensino na esfera municipal, estadual ou federal e necessita de uma formação pedagógica própria. A Lei No 11.892/2008 afirma que um dos objetivos dos institutos federais é ofertar cursos de licenciaturas e programas especiais “de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, [...], e para a educação profissional.” (BRASIL, MEC, 2008.)

O projeto político-pedagógico do IFRN afirma que o saber docente é um “saber plural, formado pela internalização desses diferentes saberes” (IFRN, 2012, p.131). Uma formação docente de cunho neoliberal dá ênfase apenas os saberes “da formação pedagógica, disciplinar e curricular, associados, diretamente, ao princípio da racionalidade técnica e pragmática.” (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991, p.225).

A organização curricular dos cursos de licenciatura em educação profissional define o perfil, a atuação e os requisitos básicos necessários à formação profissional do licenciado. Acontecem através de um programa especial de formação pedagógica para professores em exercício na educação profissional. São estruturados em núcleos articuladores de saberes, cujos objetivos são de promover a interdisciplinaridade e a contextualização destes conhecimentos.

A prática profissional dos cursos de licenciatura em educação profissional ocorre através de estágio prioritariamente realizado em escolas públicas nas modalidades regular (curso técnico integrado) e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Os requisitos e formas de acesso ao curso se dão na modalidade de sorteio para preenchimento de vagas entre profissionais que comprovem atuarem em EPT e pessoas portadoras de diploma de graduação tecnológica, bacharelado ou engenharia (ou de curso equivalente). O certame se dá através de processo de seleção, conveniado ou aberto ao público. (IFRN, 2013, p. 144)

## **METODOLOGIA**

O estudo trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, uma vez que aspiramos dar ênfase a uma análise descritiva e interpretativa dos resultados referentes ao parecer dos gestores, docentes e discentes do curso. Para realizar a pesquisa qualitativa, utilizou-se como técnica de coleta de dados a entrevista. As bases de dados são formadas, portanto, a partir das compreensões e das perspectivas das pessoas entrevistadas a respeito da experiência adquirida por meio do curso.

Este trabalho visa analisar como o êxito e permanência são percebidos pelos autores envolvidos, ou seja, os gestores, docentes e discentes do *Curso Superior de Licenciatura em Formação Pedagógica de Docentes para a Educação Profissional e Tecnológica*, e para tanto

foi criado um roteiro elaborado previamente cujas perguntas envolviam três eixos: 1. Apresentação do estudo, identificação e Histórico pessoal; 2. Reconstrução da experiência dos entrevistados; 3. Significado da experiência. Nesse sentido, foram realizadas sete (07) entrevistas online, pelas plataformas de comunicação/reunião online do *google meet* e *Microsoft teams*, as quais foram gravadas e transcritas na íntegra e ocorreram nos meses de fevereiro e março de 2022. Optamos por analisar uma entrevista de cada um desses atores que observavam a permanência e êxito dos estudantes no curso estudado no qual iremos utilizar a referência: Egressa, Gestor e Docente para cada um deles<sup>7</sup>.

Para Gibbs (2009) “Grande parte da pesquisa qualitativa tenta explicitamente gerar novas teorias e novas explicações. Nesse sentido, a lógica subjacente a ela é indutiva.” (GIBBS, 2009, p.19). Optamos por realizar uma abordagem mais dedutiva que, segundo o autor, “vai na direção oposta, no sentido de que uma determinada situação se explica pela dedução a partir de um enunciado sobre as circunstâncias (GIBBS, 2009, p.19).”

Assim, dividimos as categorias em quatro grandes temas: Permanência, Êxito, Experiência Profissional e estudos, os quais se subdividiram em indicadores e unidades de acordo com a recorrência apresentada nas entrevistas. A categoria **permanência** foi dividida entre dois indicadores: persistência e evasão; a categoria **êxito** obteve três indicadores os quais especificam a experiência, o ensino e a aprendizagem. A categoria **experiência profissional** foi dividida em desenvolvimento de estratégias e competência, competitividade e colaboração/cooperação; e por fim, a categoria **Formação (inicial, continuada, pós-graduação)** foi avaliada pelos critérios de autonomia/autodidatismo, disciplina de estudo e visão de futuro/preparação. Nas falas dos entrevistados não identificamos nenhuma presença dos indicadores de formação: disciplina de estudo e visão de futuro/preparação que foram retirados das tabelas de análise.

## REFERENCIAL TEÓRICO

No que concerne ao Censo da Educação Superior no Brasil de 2019 (INEP, 2019), cerca de 3.633.320 de estudantes ingressaram na graduação no país, estando nas licenciaturas 20%

---

<sup>7</sup> Este trabalho foi realizado para cumprir os requisitos de conclusão da disciplina Formação docente e Práticas Pedagógicas na Educação Profissional ministradas pelas professoras Ilane Ferreira Cavalcante e Ana Lúcia Sarmiento Henrique do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional – PPGEP/IFRN e cada grupo realizou as entrevistas com os nichos diferentes, fez a transcrição e socializou entre todos.

deste total (731.682): 72,2% do gênero feminino e 27,8% de gênero masculino. A taxa de desistência, acumulada no Brasil, dos cursos de licenciatura em 2010 chegava a 59%.

De acordo com dados do INEP (2019) 158.599 professores que atuam na educação básica frequentavam um curso superior no Brasil em 2019. Deste total, 32% dos professores não têm formação superior enquanto os demais buscam uma segunda licenciatura. Algo peculiar é que 25% desses professores estão frequentando cursos que *não* são de licenciatura. Nascimento, Amaral Neto e Scaico (2019) afirmam que “a desvalorização do professor é um dos fatores preponderantes para que eles não se inclinam a seguir a carreira docente.” (NASCIMENTO, AMARAL NETO & SCAICO, 2019, p. 54). Para eles a influência do meio externo e a formação de crenças irão traçar um perfil de identidade docente cuja carreira é socialmente desprestigiada influenciando a não escolha ou desistência da profissão.

Um total de 40 estudantes ingressaram na primeira turma em 2016 no Curso Superior de Licenciatura em Formação Pedagógica de Docentes para a Educação Profissional e Tecnológica, deste total 13 evadiram, o que corresponde a 32,5% do total e 27 concluíram, 67,5%. Optamos neste artigo por investigar a visão de gestores, professores e egressos sobre as características que possibilitaram a permanência e êxito destes estudantes concluintes do curso.

O Curso Superior de Licenciatura em Formação Pedagógica de Docentes para a Educação Profissional e Tecnológica não possui apenas servidores do IFRN, existem profissionais de outras instituições, inclusive privadas. Desta feita, a assistência estudantil<sup>8</sup> não ampara estes estudantes em programas de bolsas ou de alimentação, uma vez que, em sua totalidade, já estão inseridos no mercado de trabalho, seja na rede privada ou pública.

Tanto o decreto 8.752/2016 que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica quanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB de 1996 dizem que institutos de educação superior deverão proporcionar em seus planejamentos estratégicos a formação pedagógica para graduados não licenciados e profissionais do magistério. Observamos, portanto, que o IFRN está cumprindo com o pressuposto legal deste curso que ocorre no IFRN Campus Parnamirim.

---

<sup>8</sup> O Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) foi instituído através do Decreto 7.234 de 2010, que considera a assistência estudantil como conjunto de estratégias e ações voltadas a apoiar a permanência dos estudantes das IFES nas diversas áreas como a: de moradia, alimentação, transporte, saúde, esporte, cultura, inclusão digital e apoio pedagógico (BRASIL, 2010). Ao analisar a permanência e êxito de estudantes da Universidade Federal do Pará, Campus de Altamira, Vieira e Castro (2019) conceituam a assistência estudantil como “ação efetivada em instituições públicas de ensino superior, amparada legalmente ou por iniciativa da instituição, voltada a apoiar a permanência dos estudantes no âmbito acadêmico.” (VIEIRA E CASTRO, 2019, p.89)

O PPP/IFRN, no tocante a Permanência e o êxito, indica que o Instituto deve promover uma formação pautada em uma visão humanística e ancorada em um dos princípios de “democratização do acesso e garantia da **permanência** e da **conclusão com sucesso**, na perspectiva de uma educação de qualidade socialmente referenciada.” (IFRN, 2013, p. 21). O PPP/IFRN (2013) traz a concepção do ensino superior numa perspectiva inclusiva e no compromisso com a democratização do acesso de discentes das camadas mais baixas da sociedade (IFRN, 2013, p.112). Promove para isto a igualdade de condições de acesso e permanência observando as questões sobre inclusão obedecendo os preceitos constitucionais de “promover o bem de todos, sem preconceito de origem, raça, gênero, orientação sexual, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.” (BRASIL, 1988, p.1). Segundo o PPP/IFRN (2013) “a educação inclusiva deve permear, transversalmente, todos os níveis e todas as modalidades de ensino, oferecendo, a todos, a igualdade de oportunidades.” (IFRN, 2013, p. 178)

Uma das práticas inclusivas a serem estabelecidas está no Programa de Assistência Estudantil que deve se adequar às ações sistêmicas. No âmbito do IFRN, a assistência estudantil busca atender às diferentes particularidades dos campi, relativas às necessidades estudantis e aos respectivos indicadores sociais de cada um deles. Tais ações devem compor o plano institucional-orçamentário do IFRN a fim de se separarem recursos para este fim. (IFRN, 2013, p. 192-193)

O IFRN possui uma política de formação continuada de seus servidores, assim como, uma política salarial e condições de capacitar-se como, por exemplo, obter um afastamento total ou parcial para cursar programas de formação pedagógica, pós-graduação, entre outros. O Decreto 5.707/06, que institui a Política Nacional de Capacitação e Qualificação dos Servidores para a Administração Pública Federal direta, autárquica e fundacional aponta a necessidade institucional de formação continuada e capacitação profissional de seus servidores e institui o plano de cargos e carreiras como incentivo à qualificação de seu quadro de servidores quer sejam docentes ou técnicos administrativos (BRASIL, 2006, p. 262).

Segundo Camões (2016), apesar dessas iniciativas, a administração pública brasileira adotou posturas mercadológicas através do modelo por “competências” que ocorreu no Governo do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva através do Decreto nº 5.707/2006 que “instituiu a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal (PNDP), cuja premissa teórica de fundo é a gestão por competência atrelada à capacitação (CAMÕES, 2016, p. 7).” Para a autora a gestão por competências carece de teorias que fundamentem com a devida clareza os seus conceitos, uma vez que apresenta natureza extremamente descritiva carecendo de dados mais

consistentes que demonstrem sua eficiência e/ou eficácia (CAMÕES, 2016, p. 7). Tais iniciativas foram idealizadas em alguns países europeus e nos Estados Unidos tomando como base empresas privadas. No Brasil, a partir das reformas educacionais trazidas pelo ideário neoliberal, tais processos de capacitação foram transferidos ao setor público e aos professores e outros profissionais da área de educação.

## 2.1 Formação de professores no Brasil

A formação docente no Brasil tem um histórico de ser aligeirada e de mudar a cada governo, constituindo-se numa formação que é parcelada e insuficiente. Kuenzer (1999) diz que a formação de professores no final dos anos 90 no Brasil ocorreu sem a discussão devida entre as organizações e sem que os profissionais pudessem opinar. Para a autora “as demandas de formação de professores respondem a configurações que se originam nas mudanças ocorridas no mundo do trabalho e nas relações sociais (KUENZER, 1999, p. 165).” Para a autora é através de projetos societários daqueles que detém o poder que a formação ocorre e é fruto desta correlação de forças.

Kuenzer (1999) argumenta que a demanda de formação de professores alinhada aos ditames do mercado “originou tendências pedagógicas que embora privilegiassem ora a racionalidade formal, ora a racionalidade técnica [...] sempre se fundamentaram no rompimento entre pensamento e ação (KUENZER, 1999, p. 167).” A partir deste pensamento neoliberal a autora aponta que a formação do professor poderia ser até em outra área da qual ele/ela ensinava, áreas complementares ao bacharelado. Segundo a autora esta falta de especificidade contribuía para a falta de identidade do professor.

De Moraes et al. (2019) afirmam que o trabalho docente é um trabalho de resistência aos ditames do ideário neoliberal já que o professor trabalha no sentido de usar sua *práxis* revolucionária que é aquela que “não desvincula teoria e prática, forma e sentido, pensamento e ação, ciência e trabalho. Logo, se contrapõe a essa perspectiva (DE MORAES et. al. 2019, p. 188).” Para eles a *práxis* revolucionária é a forma de combate à educação tecnicista que desvincula teoria da prática e que não faz com que o aluno possa realizar um pensar e refletir intelectual condizente com uma educação libertadora. Eles apontam que na educação voltada aos interesses capitalistas “enquanto uma classe social dominava o conhecimento científico, outra colocava em prática a partir do trabalho manual.” (DE MORAES et. al. 2019, p. 190). Uma formação na perspectiva de um currículo integrado, ao contrário, deveria apresentar a

criticidade, reflexões em relação ao modo de produção que detém o poder do capital, uma formação neste aspecto deveria buscar a superação deste modelo hegemônico.

Todo professor deve refletir e questionar tanto a sociedade quanto sua própria prática. “Ser professor-investigador é, pois, primeiro que tudo ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona.” (DE MORAES et. al. 2019, p. 6). Acreditamos que é através da reflexão crítica e não de modelos prontos e prescritivos como a formação “por competências” que inspiramos alunos na luta por uma melhor sociedade, por uma vida mais justa e uma sociedade mais igual para todos.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao fazer a leitura flutuante das entrevistas identificamos as 4 categorias dispostas no quadro acima: *permanência*, *êxito*, *experiência profissional* e a última que demos o nome de *formação* (inicial, continuada e pós-graduação). Bardin (2016) em seu trabalho propõe fazer uma análise de palavras através da *separação* e *categorização* delas. Desta forma, confronta uma ordem de palavras indutoras em sua pesquisa confrontando-as em “um conjunto heterogêneo de unidades semânticas” (BARDIN, 2016, p. 58). Ao observar a fala da egressa retiramos as palavras seguindo os critérios estabelecidos por Bardin (2016) e obtivemos 28 palavras principais dispostas nos quatros eixos ou categorias previamente definidas por nós de forma dedutiva. O quadro abaixo traz estas palavras e a frequência em que ocorrem:

**Quadro 01 – Categorias e subcategorias na fala da egressa**

PERMANÊNCIA		ÊXITO			EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL			FORMAÇÃO
<i>Persistência</i>	<i>Evasão</i>	<i>Experiência</i>	<i>Ensino</i>	<i>Aprendizagem</i>	<i>Capacidade/ Competência</i>	<i>Competitividade</i>	<i>Colaboração/ cooperação</i>	<i>Autonomia/ autodidatismo</i>
Aprendizado (16)	Alunos (13)	Projeto/s (10)	Ensinar (7)	Curso (30)	Trabalho/s (22)	Gestão (5)	Professor (40)	Refletir (10)
Pensar (6)		Experiência/s (6)	Disciplina/s (6)	Educação (20)	Prática/s (18)	Investimento (4)	Importante (6)	Pesquisa/r (7)
		Mudança (4)	Formação (6)	Conhecimento (8)	Estágio (9)		Laboratório (4)	Leitura (5)
				Interessante (5)	Libra/s (9)			Planejamento (4)
				Maravilhosa/o (5)	Atuação (profissional) (5)			

Fonte: autoria própria, 2022.

Podemos observar que a estudante centra suas reflexões de maneira positiva tratando do *curso* (30 vezes) e algumas disciplinas como *importante* (6 vezes), *interessante* (5 vezes) e *maravilhoso/a* (5 vezes) e fala de seu *aprendizado* (16 vezes), relacionando seu *trabalho* (22 vezes) e as atividades do curso com sua *prática* (18 vezes) profissional. A egressa na entrevista

falou positivamente de seus *professores* (homens e mulheres) (40 vezes), embora em uma das falas ela se referiu a sua primeira orientadora como alguém que duvidou de sua capacidade. Ela afirma “a minha primeira orientadora meio que colocou assim, como se eu não fosse conseguir. [...] Eu não tinha prática de estar escrevendo, né? [...] (EGRESSA, 2022).”

A egressa discorre a respeito de o curso ter a ajudado a *refletir* (10 vezes) na sua prática em sala de aula. Por vezes ela se utiliza do termo *educação* (20 vezes) para tratar de sua área de atuação que é o ensino/tradução de libras e se referiu mais das vezes à Educação Especial ou Inclusiva. A entrevistada tratou de seus *projetos* (10 vezes) de *pesquisa* (7 vezes) e o projeto integrador que a ajudaram a aprimorar seus conhecimentos e trazer resultados positivos com seus *alunos* (13 vezes). A entrevistada conta como o *estágio* (9 vezes) aprimorou seus *conhecimentos* (8 vezes) fazendo com que ela melhorasse e aprendesse a fazer seu *planejamento* (4 vezes). A escolha de palavras da entrevistada nos remete ao que a fez não desistir do curso que podemos entender através de três postos-chaves na sua fala como: a competência dos seus professores; a aquisição de conhecimentos teóricos e sua relação direta com sua prática profissional; e a realização do estágio supervisionado em seu próprio ambiente de trabalho. Num dos trechos ela fala sobre o cuidado com seu filho “quando eu estava em casa, eu ainda tinha que dividir o meu tempo dando atenção a ele porque eu estava muito ausente. Então acho que é um dos maiores obstáculos foi esse (EGRESSA, 2022).

**Quadro 02 – Categorias e subcategorias na fala docente 1**

PERMANÊNCIA		ÊXITO			EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL			FORMAÇÃO
<i>Persistência</i>	<i>Evasão</i>	<i>Experiência</i>	<i>Ensino</i>	<i>Aprendizagem</i>	<i>Capacidade/ Competência</i>	<i>Competitividade</i>	<i>Colaboração/ cooperação</i>	<i>Autonomia/ autodidatismo</i>
Turma (20)	Alunos (10)	Formação (40)	Curso (72)	Professor (47)	Profissão/ profissional(is) (52)	Discutir (12)	Turma (20)	Pesquisa (11)
Sentir (12)		Trabalho (40)	Campo (20)	Educação Profissional e Tecnológica (32)	Prática (19)	Instituição (12)	Relação (12)	Pós-graduação (10)
Realidade (12)		Experiência (13)	Pedagogia (12)	Princípio/s (12)	Licenciatura (09)	Disciplina/s (11)		
		Contexto (9)		Disciplina/s (11)				

Fonte: autoria própria, 2022.

A fala do docente está centrada na discussão do processo de formação (40) inicial, continuada e do entrelace entre as áreas de conhecimento com a área técnica principal objetivo do curso (72) e meta da educação profissional (52). A partir da visão docente percebemos que os discentes ou os professores-alunos como são chamados, levam para suas salas de aula, ou seja, para sua prática (19) aquilo que eles aprendem durante o curso de sua segunda licenciatura (9). O docente-formador fala ainda da importância do curso e que em sua primeira turma quase

não houve evasão. Aqui, o professor identifica no curso a importância da prática pedagógica: “Então, o diferencial que eu vejo no curso é esse, né, que todos os profissionais estão na prática, [...], a gente tá o tempo todo problematizando com a prática do professor.” (DOCENTE 1, 2022)

O docente entrevistado aponta alguns “embates”, palavra utilizada por ele 5 vezes. O docente aponta que “há um embate, né, ideológico” (DOCENTE 1, 2022) e ele ainda fala sobre existir certa “resistência” aos princípios da Educação Profissional, pois segundo ele alguns acham “princípios utópicos, né, [...] Não propicia isso, né, pra ser vivenciado, pra ser concretizado, e na sala de aula, com os alunos (idem).”

Com o recrudescimento do discurso político e o avanço da extrema direita no Brasil, mesmo na instituição que preza pela formação humana integral são inúmeros os relatos de servidores que defendem visões políticas que se alinham com o discurso fascista.<sup>9</sup> Acreditamos que alguns docentes desconhecem os documentos institucionais e os princípios e diretrizes basilares da Educação Profissional Técnica e Tecnológica que a instituição prega. Tanto bacharéis quanto licenciados se beneficiariam destes conhecimentos. O docente entrevistado acredita que todos deveriam fazer o curso – tanto licenciados quanto não-licenciados – pois iria “ampliar a visão do professor: tanto no campo pedagógico, como também do campo da educação profissional.” (DOCENTE 1, 2022)

**Quadro 03 – Categorias e subcategorias na fala gestora 1**

PERMANÊNCIA	ÊXITO			EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL			FORMAÇÃO
	Experiência	Ensino	Aprendizagem	Capacidade/ Competência	Competitividade	Colaboração/ cooperação	Autonomia/ autodidatismo
Persistência							
Trabalho (13)	Projeto Integrador (15)	Professor/a/es (39)	Curso (43)	Pesquisa (12)	Licenciado e não licenciado (10)	Docentes (9)	Conhecimento (8)
Estágio (11)	Experiência (10)	Formação (18)	Educação (23)	Ensino (7)		Licenciatura (7)	
		Disciplina/s (9)	Educação Profissional (10)				

Fonte: autoria própria, 2022.

A gestora fala bastante sobre o curso (43) como fundadora dele e sobre os pontos positivos como os professores (39) que são os aprendizes, traz a importância da educação (23) mais precisamente sobre a educação profissional (10). Ao referir-se ao curso ela coloca palavras como: necessidade, interessante, maravilhoso e aponta que “desbravou” este curso no instituto já que fez parte da comissão que escreveu o Projeto Político Pedagógico dele e deu início a primeira turma. Ela aponta como muito positivo o curso ter alcançado o conceito máximo pelo

<sup>9</sup> Para saber mais sobre este tema ler “A educação e o avanço da nova (ou extrema?) direita no Brasil: entrevista com Gaudêncio Frigotto” Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/23215/14306>



Ministério da Educação com nota 5 – incomum para um curso recente. Ela ainda aponta outros pontos importantes como o lançamento de um ebook dos artigos que foram produzidos por seus alunos como Trabalhos de Conclusão de Curso – TCC; alunos que se tornaram orientadores; o ingresso de estudantes egressos na pós-graduação (mestrado e doutorado) e o acompanhamento dos alunos, e, por fim, a qualidade dos professores que tornaram possível a permanência e êxito desses estudantes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com pesquisa realizada, o curso de licenciatura traz mudanças significativas na vivência e prática profissional dos discentes envolvidos, uma vez que estimula o pensamento crítico e analítico da atuação docente, além de ampliar o conhecimento das teorias aliado às práticas pedagógicas e metodológicas, principalmente através da vivência no estágio de docência supervisionado. O curso traz uma ressignificação das concepções de ensino e aprendizagem trabalhando os saberes docentes prévios – já que recebe professores que já estão em sala de aula – com os saberes pedagógicos elaborados e relaciona estes conhecimentos à Educação Profissional Técnica e Tecnológica contribuindo para construção de uma atitude de reflexão docente à sua própria prática e contribuindo assim com a elaboração de aulas mais dinâmicas e com o fazer docente. Um dos desafios do curso é a demanda de professores da própria instituição que por diversas razões não se interessam em fazê-lo. Os entrevistados apontam uma política institucional de incentivo para que os docentes possam ser motivados como sugestão.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo, SP: Edições 70, 2011.

BAZZO, Vera; SCHEIBE, Leda. De volta para o futuro... retrocessos na atual política de formação docente. **Retratos da escola**, v. 13, n. 27, p. 669-684, 2019.

BRASIL. **Decreto n.º 5.707**, de 23 de fevereiro de 2006. Institui a política e as diretrizes para o desenvolvimento de pessoal da administração pública federal direta, autárquica e fundacional e regulamenta dispositivos da Lei n.º 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, 2006. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5707.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5707.htm)>. Acesso em: 16 de jun. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.º 1, de 2 de julho de 2019**. Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP n.º 2, de 1.º de julho de 2015, que 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. Brasília, 2019. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>> Acesso em: 16 jun. 2022.

CAMÕES, Marizaura Reis de Souza; MENESES, Pedro Paulo Murce. Gestão de Pessoas no Governo Federal: análise da implementação da política nacional de desenvolvimento de pessoal. Brasília: Enap, 2016, 104 p. (**Cadernos ENAP**, v. 45) ISSN 0104-7078.

DA EDUCAÇÃO SUPERIOR, Censo. Divulgação dos Resultados. **Brasília: MEC**, 2019.

DE MORAIS, João Kaio Cavalcante; HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmiento; CAVALCANTE, Ilane Ferreira. O PROFESSOR DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL ENQUANTO SUJEITO DA PRÁXIS REVOLUCIONÁRIA. **Cadernos de Pesquisa**, p. 186-199, 2019.

GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos**: coleção pesquisa qualitativa. Bookman Editora, 2009.

IFRN. **Projeto Político-Pedagógico do IFRN**: uma construção coletiva – DOCUMENTO-BASE. Natal/RN: IFRN, 2012.

KUENZER, Acacia Zeneida. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. **Educação & Sociedade**, v. 20, p. 163-183, 1999.

VIEIRA, Pricila Lysik; DE MOURA CASTRO, Regina Celi Alvarenga. Permanência e êxito acadêmico: contribuição da política de assistência estudantil na UFPA, Campus de Altamira. **Revista Exitus**, v. 9, n. 3, p. 87-115, 2019.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politecnicidade. **Trabalho, educação e saúde**, v. 1, p. 131-152, 2003.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber – esboço de uma problemática dosaber docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, 1991.