UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS ADMINISTRATIVAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO – PROPAD

POLLYANNA PESSÔA DE LIMA

COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS DOS PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO:

um estudo com professores do Instituto Federal de Alagoas

Recife
2019

POLLYANNA PESSÔA DE LIMA

COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS DOS PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO:

um estudo com professores do Instituto Federal de Alagoas

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestre em Administração do Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Pernambuco.

Área de Concentração: Administração

Orientador: Prof. Dr. José Ricardo Costa de Mendonça

Recife
2019

Catalogação na Fonte
Bibliotecária Ângela de Fátima Correia Simões, CRB4-773

L732c Lima, Pollyanna Pessôa de
Competências profissionais dos professores do ensino básico, técnico e tecnológico: um estudo com professores do Instituto Federal de Alagoas / Pollyanna Pessôa de Lima. - 2019.
146 folhas: il. 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. José Ricardo Costa Mendonça.
Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal de Pernambuco. CCSA, 2019.
Inclui referências e apêndices.

1. Competências. 2. Competências profissionais docentes. 3. Educação profissional e tecnológica. I. Mendonça, José Ricardo Costa de (Orientador). II. Título.

658 CDD (22. ed.) UFPE (CSA 2019 – 071)

POLLYANNA PESSÔA DE LIMA

COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS DOS PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO:
um estudo com professores do Instituto Federal de Alagoas

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Administração.

Aprovada em: 27/05/2019.

BANCA EXAMINADORA

_____
Prof. Dr. José Ricardo Costa de Mendonça (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco

_____
Profª. Dra. Jackeline Amantino de Andrade (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

_____
Profª. Dra. Alba de Oliveira Barbosa Lopes (Examinadora Externa)
Instituto Federal de Pernambuco

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pelas oportunidades concedidas para superar esta etapa e pelas pessoas que colocou em meu caminho:

- Ao prof. José Ricardo Mendonça pelo apoio, orientação e incentivo durante todo o mestrado;

- Às professoras Alba de Oliveira Barbosa Lopes e Jackeline Amantino de Andrade pela leitura atenta, críticas e contribuições a esta dissertação;

- A professora Anne Francialy da Costa Araújo pelas considerações durante a banca de qualificação do projeto de dissertação;

- Aos professores do Instituto Federal de Alagoas que se dispuseram a participar da pesquisa;

- Aos colegas de trabalho do IFAL - *Campus* Maragogi pela compreensão e todo apoio durante o processo de conclusão do mestrado;

- Aos colegas de turma do PROPAD, em especial a Carolinne, Ilda e Ana Carolina pelo apoio técnico e psicológico nesse percurso;

- Aos amigos Hegle, Thaísa, Thiara, Emanuelle, Jaciara, Ávila, Andreia e Symonne por toda paciência, apoio incondicional e incentivo para a conclusão dessa jornada;

- Aos meus pais e irmão pela sólida base de valores fornecida e por apoiarem minhas escolhas incondicionalmente.

- Aos meus pais do coração Sivon e Lua pela acolhida, amor, cuidado e torcida pela concretização deste trabalho**.**

“Se não houver frutos, valeu a beleza das flores;

Se não houver flores, valeu a sombra das folhas.

Se não houver folhas, valeu a intenção da semente”.

Henfil

RESUMO

O projeto de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, por meio da implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET), trouxe uma série de modificações legais que reconfiguraram o trabalho e a carreira dos professores das Instituições Federais de Ensino. Foi designado aos IFET's o objetivo de ministrar educação profissional de nível técnico, cursos de formação inicial e continuada, realizar pesquisas aplicadas, desenvolver atividades de extensão, ministrar em nível superior cursos de tecnologia, licenciatura, bacharelado e engenharia, além de pós-graduações *lato sensu* e *stricto sensu*. Esta dissertação objetiva compreender como se caracterizam as competências dos professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) do Instituto Federal de Alagoas, a partir do Modelo de Competências do Professor do Ensino Superior (MCPPES), de Mendonça et al. (2012). Foi realizado um estudo qualitativo básico que que utilizou como procedimentos metodológicos a análise documental, revisão sistemática da literatura e entrevistas semiestruturadas. Os resultados permitiram constatar que a aplicação do MCPPES no contexto dos docentes EBTT permitiu a identificação de uma série de competências relacionadas a essa categoria profissional. Contudo, a análise dos dados levou à proposição de algumas alterações pontuais no MCPPES, diante das especificidades da realidade do docente EBTT. Espera-se que este estudo possa oferecer aos gestores públicos e professores deste segmento educacional um instrumento para o entendimento da complexidade e multidimensionalidade dos IFET's e que possibilite a identificação dos aspectos mais influentes relacionados ao trabalho docente, oferecendo a possibilidade de um marco orientador para o planejamento de formação inicial e continuada voltadas para os docentes.

Palavras-chave: Competência. Competências Profissionais Docentes. Educação Profissional e Tecnológica. Professor EBTT.

ABSTRACT

The expansion project of the Federal Professional Education Network, through the implementation of the Federal Institutes of Education Science and Tecnology, brought a series of legal modifications that reconfigured the work and career of teachers of the Federal Institutions of Education. The aim of IFET's is to provide technical-professional education, initial and continued formation courses, perform applied research, develop extension activities and provide, at a higher education level, technology, bachelor's, engineering, as well as *lato sensu* and *stricto sensu* postgraduate courses. This dissertation has as objective to understand how the competences of teachers of Basic, Technical and Technological Education (EBTT) of the Federal Institute of Alagoas are characterized, based on the Professional Competences of the Higher Education Teacher Model (MCPPES), proposed by Mendonça et al. (2012). A basic qualitative study was carried out, using documental analysis, systematic literature review and semi-structured interviews as methodological procedures. Results showed that the application of the MCPPES in the context of EBTT teachers allowed the identification of a series of competences related to this professional category. However, data analysis led to the proposition of some specific changes in the MCPPES, given the specificities of the EBTT teacher reality. It is expected that this study can offer, to public managers and teachers of this educational segment, an instrument to understand the complexity and multidimensionality of IFET's and to allow the identification of the most influential aspects related to teaching work, offering the possibility of a guiding framework for the planning of initial and continued formation, aimed at teachers.

Keywords: Competence. Teachers' Professional Competences. Professional and Technological Education. EBTT Teacher.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica - em unidades 30

Figura 2 – Competências como Fonte de Valor para o Indivíduo e para a Organização 40

Figura 3 – Modelo de competência profissional 50

Figura 4 – Modelo de Competências Profissionais do Professor do Ensino Superior 53

Figura 5 – Distribuição dos *campi* do IFAL no estado de Alagoas 72

Figura 6 – Índice de Titulação do Corpo Docente 76

Figura 7 – Índice de concessão de RSC no IFAL 77

Figura 8 – Quantidade de artigos publicados por ano 91

Figura 9 – Rede de colaboração dos principais autores 93

Figura 10 – Nuvem de incidência para as palavras mais mencionadas relacionadas aos saberes específicos do professor do ensino superior 96

Figura 11 – Saberes específicos do MCPPES mais recorrentes nas competências identificadas na pesquisa 113

Figura 12 – Modelo de Competências Profissionais do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (MCPEBTT) 116

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Competências do profissional 41

Quadro 2 – Os saberes dos professores 43

Quadro 3 – Modelo de profissionalismo de ensino 45

Quadro 4 – Competências Docentes 47

Quadro 5 – Competências para o bom desempenho docente na Educação Profissional 48

Quadro 6 – Saberes específicos do professor do ensino superior 51

Quadro 7 – Descritores utilizados na pesquisa 59

Quadro 8 – Seleção de artigos da revisão sistemática da literatura 60

Quadro 9 – Síntese dos Procedimentos Metodológicos da pesquisa 69

Quadro 10 – Cursos oferecidos pelos *campi* do IFAL 74

Quadro 11 – Mapa de atuação dos professores entrevistados 78

Quadro 12 – Perfil do corpus entrevistado 79

Quadro 13 – Diretrizes dos níveis RSC do Artigo 11º da Resolução MEC nº 01/2014 83

Quadro 14 – Atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão dos professores do IFAL 86

Quadro 15 – Distribuição de carga horária em sala de aula – em horas por semana 87

Quadro 16 – Relação das obras relacionando os autores aos saberes específicos do MCPPES 96

Quadro 17 – Resumo das competências identificadas na percepção dos sujeitos de pesquisa 111

Quadro 18 – Relações entre os Níveis e Atributos da RSC, e os Saberes específicos do MCPPES 114

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Levantamento dos artigos nas bases de dados 59

Tabela 2 – Quantidade de cursos oferecidos no IFAL 73

Tabela 3 – Quantidade de cursos ofertados por *campus* 73

Tabela 4 – Titulação dos professores efetivos 76

Tabela 5 – Relação de professores que recebem RSC ou não 76

Tabela 6 – Artigos por periódico/ano 89

Tabela 7 – Artigos por Evento ANPAD/Local/Ano 91

Tabela 8 – Autores que publicaram mais artigos relacionados ao tema 92

Tabela 9 – Perfil Metodológico 93

Tabela 10 – Principais autores referenciados por obra 94

Tabela 11 – Frequência de artigos relevantes em relação aos saberes específicos do MCPPES 94

Tabela 12 – Frequência de menções identificadas nos artigos relacionadas aos saberes específicos do MCPPES 95

LISTA DE SIGLAS

ANPAD	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEFET/AL	Centro Federal de Educação Tecnológica de Alagoas
CEFET/MG	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
CEFET/RJ	Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro
CEFET/PR	Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná
CNE	Conselho Nacional de Educação
CPPD	Comissão Permanente de Pessoal Docente
CPRSC	Conselho Permanente de Saberes e Competências
DE	Dedicação Exclusiva
EAD	Educação à Distância
EBTT	Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
EnANPAD	Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração
EnEPQ	Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade
EnGPR	Encontro de Gestão de Pessoas e Relações de Trabalho
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
FAPEAL	Fundo de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IFAL	Instituto Federal de Alagoas
IFE	Instituições Federais de Ensino
IFET	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCPPES	Modelo de Competências Profissionais do Professor do Ensino Superior
MCPPEBTT	Modelo de Competências Profissionais do Professor do Ensino Básico Técnico e Tecnológico
MEC	Ministério da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
RSC	Reconhecimento dos Saberes e Competências
RT	Retribuição por Titulação
SCIELO	*Scientific Electronic Library Online Brasil*
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SIMEC	Sistema Integrado de Monitoramento e Controle do MEC
SPELL	*Scientific Periodicals Electronic Library*

SUMÁRIO

1	**INTRODUÇÃO**	15
1.1	OBJETIVOS DE PESQUISA	19
1.1.1	**Objetivo geral**	19
1.1.2	**Objetivos específicos**	20
1.2	JUSTIFICATIVA	20
2	**REFERENCIAL TEÓRICO**	24
2.1	O TRABALHO DOCENTE	24
2.1.1	**Professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico**	27
2.1.1.1	Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica	27
2.1.1.2	Trabalho do Docente do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico	31
2.2	COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS	37
2.2.1	**Competências Profissionais de Professores**	42
3	**PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**	54
3.1	DELINEAMENTO DA PESQUISA	54
3.2	*LOCUS* DE PESQUISA	55
3.3	COLETA DE DADOS	56
3.3.1	**Pesquisa Documental**	57
3.3.2	**Revisão Sistemática da Literatura**	58
3.3.3	**Entrevista**	64
3.3.3.1	Seleção dos Sujeitos de Pesquisa	66
3.4	ANÁLISE DE DADOS	67
3.5	LIMITAÇÕES DO ESTUDO	69
4	**APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**	71
4.1	CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO PESQUISADA	71
4.2	CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DE PESQUISA	77
4.3	EXIGÊNCIAS LEGAIS DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO QUANTO ÀS COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS DOS PROFESSORES EBTT	80
4.4	REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA	89
4.5	IDENTIFICAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS NA PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES EBTT DO IFAL	99

4.6 ANÁLISE DO MODELO DE COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS DE PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR E A REALIDADE DOS DOCENTES EBTT..... 112
5 CONCLUSÃO E RECOMENDAÇÕES..... 118
5.1 CONCLUSÕES DO ESTUDO..... 118
5.2 SUGESTÕES PARA ESTUDOS FUTUROS..... 120
REFERÊNCIAS..... 122
APÊNDICE A – CARTA DE APRESENTAÇÃO AOS PARTICIPANTES..... 138
APÊNDICE B - CARTA DE APRESENTAÇÃO..... 139
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO..... 140
APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA..... 141
APÊNDICE E – NÍVEIS E MODALIDADES DE ENSINO OFERTADOS POR *CAMPUS*..... 142

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o Brasil vem passando por uma série de reformas educacionais, presentes em todos os níveis da educação, atingindo profundamente os professores[1] e suas práticas profissionais (SANTOS; CHAVES, 2017). Essas reformas levaram a uma reconfiguração do papel dos docentes, que foram confrontados com a atribuição de tarefas, imprescindibilidade de maior profissionalismo[2], incremento de responsabilidades e, sobretudo, um conjunto de competências bastante diversificadas (CONCEIÇÃO; SOUSA, 2012). Conforme aponta Nóvoa (1999), a centralidade do professor frente aos desafios do futuro e à construção da realidade que se configura passou a ser discutida com mais afinco.

Atualmente, seguindo o que Oliveira (2010) situa como uma "lógica neoliberal", a organização e o conteúdo básico apresentados na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e, particularmente, nos Pareceres e Portarias que a regulamentam, situam a educação profissional como mecanismo fundamental para a contenção da pobreza, seguindo a proposta defendida pelo Banco Mundial e seus congêneres.

Conforme o raciocínio reiterado por estas agências financiadoras, os tempos atuais requerem uma nova qualidade educativa, implicando em uma série de mudanças que abrangem os currículos, a gestão educativa, a avaliação dos sistemas e a profissionalização dos professores (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012). Nesse cenário, caracterizado por sua complexidade e multirreferencialidade, as discussões em busca de vias para o desenvolvimento do país são pautadas, entre outras, por categorias que abrangem a educação, a profissionalização, o desenvolvimento econômico e a mobilidade social (SOUZA, 2012).

Dessa maneira, as reformas educativas, executadas no Brasil e em diversos outros países ao seguirem o ideário proposto pela doutrina neoliberal, emulam e nutrem um *modus operandi* que postula uma reestruturação global da economia alimentada pelo progresso técnico-científico, como fator de desenvolvimento social (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012; SODRÉ, 2012).

A partir desta tendência, a criação, no Brasil, dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET), instituídos pela Lei n° 11.892/08, contribuiu para a expansão da Rede Federal de Educação e a ampliação do acesso à educação profissional no Brasil, tendo

[1]Nesta dissertação, os termos **professor** e **docente** serão usados como sinônimos.
[2]Profissionalismo é um conjunto de atitudes características de bons profissionais (MICHAELIS, 2018).

como finalidade ofertar Educação Profissional e Tecnológica (EPT) em todos os seus níveis e modalidades (BRASIL, 2008a). Com essa lei, foi designado aos Institutos Federais o objetivo de ministrar educação profissional de nível técnico, cursos de formação inicial e continuada, realizar pesquisas aplicadas, desenvolver atividades de extensão, ministrar em nível superior cursos de tecnologia, licenciatura, bacharelado e engenharia, além de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* (BRASIL, 2008a). Percebe-se que os IFET's foram inspirados em uma concepção de educação integrada – ensino propedêutico articulado, integrado ao ensino profissional e tecnológico – e verticalizado, que abrange diversos níveis (VASCONCELLOS, 2017).

De acordo com o Artigo 4º §1 do Decreto nº 6.095, datado do dia 24 de abril de 2007, o qual estabeleceu as Diretrizes dos IFET's que seriam criados a posteriori, a vocação dos Institutos Federais de Educação é formar e qualificar os diversos setores da economia de forma articulada com os setores produtivos e a sociedade, consolidando e fortalecendo os arranjos produtivos locais, oferecendo programas de extensão e estimulando a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico (BRASIL, 2007).

Segundo dados fornecidos pelo Ministério da Educação, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – RFEPCT – conta, atualmente, com 38 Institutos, cujo aceleramento da expansão observado na última década totalizou 644 *campi* em funcionamento (BRASIL, 2016b). Do ponto de vista histórico, esse crescimento, que teve início no Século XXI, apresenta proporções até então inéditas (VASCONCELLOS, 2017), visto que nunca antes verificou-se um avolumamento de tal envergadura, o que aumenta a sua visibilidade perante a sociedade. Segundo a lógica programática dos governos à época da expansão, por meio dos IFET's é possível atender as demandas sociais da população e as exigências do capital, contribuindo, deste modo, para o processo de modernização e desenvolvimento do país (TURMENA; AZEVEDO, 2017).

Para tanto, Machado (2008) aponta que o provimento de quadros de professores com bons padrões de qualificação e adequados à complexidade do mundo do trabalho é imprescindível, uma vez que o ensino técnico e tecnológico contempla processos educativos e investigativos em busca de soluções técnicas e tecnológicas fundamentais para o desenvolvimento nacional e atendimento das demandas da sociedade.

As transformações estruturais na organização do trabalho e nas políticas públicas do Governo Federal para a Educação Profissional e Tecnológica, bem como a atuação simultânea

em vários níveis/modalidades de educação, geram desafios ao trabalho docente. Dessa forma, é de fundamental importância que o professor se apodere de suas competências e esteja em consonância com as mudanças sociais e tecnológicas, sendo, para isso, necessárias qualificação e formação continuada (RODRIGUES; FREITAS, 2016).

Segundo Machado (2008), há, na educação profissional, uma heterogeneidade nas suas formas de organização que acarreta uma variedade de currículos, *status* formadores e instituições de formação. Para a autora, ainda, é necessário levar em consideração a sua complexidade e necessidades das particularidades internas ao conjunto da educação profissional no país.

No âmbito federal, as mudanças estabelecidas por meio da Lei n° 11.784/08 instituíram a carreira de magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) e aumentaram a complexidade das nuances inerentes ao profissional dessa área, visto que passaram a demandar uma polivalência profissional por parte do professor, que teve que adequar-se a modalidades de ensino heterogêneas (2008b). Atualmente, existem algumas discussões no que se refere aos impasses gerados pelas inúmeras possibilidades de atuação do docente EBTT, uma vez que este pode transitar entre a Educação Básica, o Ensino técnico, o Ensino Superior tecnológico e Licenciaturas (BRITO; CALDAS, 2016).

Essa diversidade de níveis, modalidades e eixos tecnológicos demanda do docente, conforme supracitado, uma formação que o habilite a atender às exigências institucionais e a enfrentar os desafios relacionados ao dia a dia dessa profissão. Todavia, apesar da versatilidade postulada diante das inúmeras possibilidades de atuação do professor EBTT, identifica-se, no § 1º do Artigo 10° da Lei nº 12.772/12, como exigência mínima em concursos públicos para esta carreira, apenas a posse de diploma de curso superior em nível de graduação (BRASIL, 2012). A Lei n° 12.772/12 instituiu, também, o que denomina de Reconhecimento de Saberes e Competências (RSC), que consiste em uma equivalência pecuniária por produtividade, equiparada às gratificações por titulação de pós-graduação dentro da carreira de docentes EBTT.

Esses acontecimentos reacenderam o debate em torno de questões que perpassam esse modelo educacional, dentre elas, o exercício da docência no que concerne à formação e ao trabalho docente (MENEZES, 2015).

Definir a natureza dos conhecimentos profissionais ajudaria os governos a projetar padrões curriculares nacionais para a formação de professores, além de definir metas a serem alcançadas durante esse processo (GARIGLIO; BURNIER, 2012). Segundo Machado (2008),

é importante compreender as novas demandas para a construção e reestruturação dos saberes e conhecimentos essenciais à análise, reflexão e intervenção na atividade de trabalho.

A presente pesquisa contextualiza a expansão e desenvolvimento dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, particularmente no estado de Alagoas, e correlaciona esse fato ao consequente aumento da demanda por professores para atender a essas instituições. Segundo Benetti et al. (2008), é certo que a disponibilidade de docentes qualificados não acompanha a mesma proporção da velocidade de oferta de vagas. Assim, para que o profissional docente desempenhe seu papel, é necessário que adquira e desenvolva determinados saberes, isto é, um conjunto específico de competências.

Conforme Fonseca (2017), os questionamentos que permeiam o trabalho dos professores EBTT são diversos, sendo necessário compreender essa recente realidade imposta por meio da implementação das alterações legais, bem como a concepção do seu papel diante do que Gadotti (2003) chama de "nova cultura profissional" acarretada pela redefinição dos sistemas de ensino e das instituições escolares. No entanto, há na Educação Profissional, conforme aponta Ferreira (2010), um grande silenciamento nas pesquisas voltadas a um grupo atípico de professores denominado de técnicos docentes.

Os professores da educação profissional, diante das mudanças legais ocorridas nos últimos anos, vêm enfrentando desafios inéditos (MACHADO, 2008) que acarretaram uma necessidade de maior entendimento do seu papel. Assim, para a compreensão deste cenário, deve-se atentar para os impactos na formação de novos profissionais, bem como para as competências requeridas ao docente buscando tratar as situações práticas vivenciadas (PAIVA et al., 2013).

No que se refere às competências docentes, Paiva (2007) adaptou o modelo de competência profissional proposto por Cheetham e Chivers (1998). Esse modelo estabelecia quatro componentes centrais de aptidão profissional, sendo elas: competência cognitiva, funcional, comportamental e ética, incluindo, também, a existência de variáveis como personalidade e motivação, que influenciam nas decisões pessoais dos indivíduos, bem como os fatores do contexto de trabalho e seu ambiente, que afetam a compreensão da realidade. Paiva (2007) acrescentou a este modelo a competência política, passando a levar em consideração as relações de poder existentes na instituição.

O Modelo de Competências Profissionais do Professor do Ensino Superior (MCPPES) proposto por Mendonça et al. (2012) integra um conjunto de saberes específicos que são: docência, pesquisa, extensão, de gestão, avaliativos, interpessoais e tecnológicos e, por sua vez,

estão ancorados em componentes mais amplos, integrando-se, desse modo, com o modelo adaptado de Paiva (2007).

Para atuarem de forma eficiente e participativa nas práticas de organização e gestão da escola, faz-se necessário uma análise crítico-reflexiva do contexto em que os professores exercem suas atividades, bem como do desenvolvimento de conhecimentos e competências de forma que torne possível um melhor desempenho (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

No âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, a formação do professor é uma temática complexa, uma vez que está atrelada à diversa formação profissional dos docentes – licenciados, bacharéis, técnicos e tecnólogos –, sendo necessário, então, levar em consideração as especificidades de cada realidade para discutir, posteriormente, o preparo necessário à sua atuação nesse segmento da educação (FONSECA, 2017). Portanto, a formação continuada deve ser pensada para além da aprendizagem de novas técnicas e das inovações tecnológicas, sendo concebida como reflexão, pesquisa, ação, descoberta, organização, fundamentação e construção teórica (GADOTTI, 2003).

Diante do exposto, verifica-se a necessidade de um estudo que busque identificar as competências profissionais dos professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico. Optou-se por considerar como lócus de realização da pesquisa o Instituto Federal de Alagoas (IFAL), sendo consideradas como unidades de análise as categorias de professores do *Campus* Maragogi. Para tanto, será utilizado o modelo teórico conceitual apresentado por Mendonça et al. (2012) adaptado para a realidade estudada, buscando responder à seguinte questão: **Como se caracterizam as competências dos professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico a partir do Modelo de Competências do Professor do Ensino Superior de Mendonça et al. (2012)?**

1.1 OBJETIVOS DE PESQUISA

A seguir são descritos os objetivos geral e específicos do trabalho.

1.1.1 Objetivo geral

O objetivo geral deste estudo consiste em compreender como se caracterizam as competências dos professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do IFAL, a partir do Modelo de Competências do Professor do Ensino Superior de Mendonça et al. (2012).

1.1.2 Objetivos específicos

1. Identificar as exigências legais do Ministério da Educação (MEC) quanto às competências profissionais dos professores EBTT;
2. Analisar, por meio de uma revisão sistemática, o modelo de dimensões e indicadores de competências profissionais de professores proposto por Mendonça et al. (2012);
3. Identificar, com base no modelo de Mendonça et al. (2012), as dimensões e indicadores das competências profissionais dos professores EBTT na percepção dos professores do IFAL;
4. Analisar as convergências e divergências entre as dimensões e indicadores do modelo de competências profissionais de Mendonça et al. (2012) e a percepção dos professores EBTT do IFAL.
5. Propor um modelo de competências profissionais de professores EBTT.

1.2 JUSTIFICATIVA

O projeto de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, por meio da implantação dos IFET, trouxe uma série de modificações legais que reconfiguraram o trabalho e a carreira dos professores das Instituições Federais de Ensino (IFE). Com uma proposta de organização pedagógica verticalizada, instituída pela Lei nº 11.892/08, passou a ser permitido aos docentes a atuação em diferentes níveis de ensino, desde cursos técnicos - integrados ao ensino médio ou não -, licenciaturas e graduações, até pós-graduações *lato sensu* - aperfeiçoamento e especialização - e *stricto sensu* - mestrado e doutorado (PACHECO, 2011). Tratam-se de instituições pluricurriculares e *multicampi* detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, pedagógica, didático-científica e disciplinar (HELMER, 2015).

Considerando esses desafios impostos aos professores EBTT, diante da proposta inovadora de organização dos IFET, por meio da verticalização do ensino, verifica-se a necessidade de compreensão desse cenário bem como das peculiaridades inerentes à realidade prática e execução efetiva do trabalho do professor desse segmento educacional. Por conseguinte, a aplicação de um modelo de competências para professores pode ter utilidade no sentido de estabelecer objetivos profissionais, levando em consideração o perfil e comportamento dos professores, as abordagens contemporâneas de ensino e as características dos discentes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem (TIGELLAR et al., 2004).

A abordagem de competência vem sendo bastante discutida, nos últimos anos, pelo

mundo acadêmico e empresarial, abrangendo tanto o nível individual, quanto de organizações e até mesmo de países, por meio dos sistemas educacionais e formação de competências (FLEURY; FLEURY, 2001). Segundo Paiva e Melo (2009), a competência profissional e sua gestão contribuem decisivamente para o processo de profissionalização de seus praticantes, devendo sempre figurar de forma atrelada à realidade prática para, desse modo, assumir valor diferenciado, reconhecido e legitimado no mercado.

Apesar da recente criação dos IFET, o crescimento do número e diversidade de *campi* implantados nos últimos anos demonstra a importância que estas instituições possuem no cenário educacional brasileiro, e não apenas na esfera pública, como em todos os âmbitos.

Surgiram, a partir daí, demandas inéditas para os professores EBTT, envolvendo diretamente a organização didática do seu ensino, assim como as práticas educativas que permeiam as dimensões do seu trabalho no processo de implementação de novos *campi*, como, por exemplo, a produção de uma cultura organizacional, a implantação de propostas, projetos, normativas, além do desenvolvimento de pesquisa e extensão, e de sua formação docente (MENEZES, 2015).

A exigência de uma atuação mais polivalente dentro de um sistema de ensino com tais particularidades amplia a complexidade da concepção do trabalho docente, bem como a sua compreensão. Assim, entender esta questão é fundamental para a organização, planejamento, coordenação e desenvolvimento de políticas para a formação profissional de professores para esta área (MACHADO, 2008). A implementação de uma proposta concreta para a formação do professor requer a realização de estudos aprofundados e dirigidos ao seu trabalho de forma a permitir a identificação e compreensão das especificidades da sua realidade prática (THERRIEN; LOIOLA, 2001).

Esse cenário fez surgir a necessidade de aprofundar os estudos voltados para o desenvolvimento profissional da docência na Educação Profissional Tecnológica, uma vez que demanda políticas educacionais para a formação de professores que atendam esse contexto educativo emergente, composto por estudantes cada vez mais heterogêneos no que concerne ao seu desenvolvimento acadêmico (HELMER, 2015). Ademais, por ser uma carreira criada recentemente, com alguns pontos sem regulamentação e com distorções em relação ao magistério superior, há, diante das peculiaridades próprias dessa categoria de professores, tal como a possibilidade de atuação simultânea na Educação Básica, nas graduações, pós-graduações e formação inicial e continuada, diversos pontos ainda em discussão (BRITO; CALDAS, 2016).

Nessa perspectiva, observa-se a limitação de estudos voltados para a docência na Educação Profissional que, dentre as suas particularidades, é caracterizada por um elevado número de professores formados em áreas técnicas que, raras vezes, tiveram acesso à formação pedagógica anterior ao exercício da docência (GARIGLIO; BURNIER, 2012).

Essa constatação corrobora um levantamento bibliográfico realizado nesta pesquisa, junto a portais e periódicos nacionais e internacionais, entre eles: S*cientific Periodicals Electronic Library* (SPELL)*; Scientific Electronic Library Online* Brasil (SCIELO); Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração (ANPAD); Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED).

Esse levantamento identificou, de maneira pontual, o panorama da produção acadêmica sobre as competências profissionais de professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, constatando a inexistência, dentro do universo de periódicos estudado, de pesquisas relacionadas com a temática voltada para os professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, fato que constata carência de estudos relacionados a esse tema específico.

Dessa forma, o presente estudo pretende contribuir teórica e empiricamente para o entendimento deste construto diante da realidade do professor EBTT. Além disso, identificará as competências profissionais requeridas do professor EBTT, auxiliando as instituições no direcionamento de suas ações na formulação do processo de seleção e contratação desses profissionais e na construção de plano de aperfeiçoamento e qualificação contínua. Por fim, em nível individual, possibilitará o entendimento do trabalho do professor EBTT, viabilizando a mobilidade das suas ações em direção ao desenvolvimento das competências profissionais necessárias para atuação de forma qualificada e atendimento das necessidades institucionais.

Ancorando-se no modelo desenvolvido por Mendonça et al. (2012) busca-se, com esta pesquisa, identificar as competências necessárias para os professores EBTT, a fim de possibilitar o preenchimento de uma lacuna teórica e aumentar a difusão de estudos acerca dessa temática para tal modalidade educacional.

Espera-se que este estudo evidencie as seguintes contribuições teórico-empíricas: a identificação das competências profissionais do professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico que propiciem o aperfeiçoamento profissional exigido para sua atuação; o fornecimento de informações que contribuam para a criação de um padrão de perfil que direcione o planejamento das ações para seleção, aperfeiçoamento e qualificação contínua dos professores; servir de fonte de informações para a auto-gestão dos professores EBTT, de forma a conduzi-los a escolhas de formação pertinentes à sua realidade, bem como às atividades de

trabalho desenvolvidas.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta seção será apresentada uma revisão sobre os construtos que fundamentam o desenvolvimento desta pesquisa.

2.1 O TRABALHO DOCENTE

As reformas educacionais que aconteceram no Brasil nas últimas décadas caracterizaram-se pela difusão de um conjunto de conceitos e noções que contribuíram para a constituição de um quadro referencial que objetivou delimitar as práticas de formação e atuação do professor (CAMPOS, 2002; MANCEBO, 2007). Essas mudanças ocorreram em consequência do "processo de globalização econômica, do grande avanço da tecnologia da informação e da emergência da sociedade civil organizada" (PIMENTA, 1998, p. 76). Assim, em decorrência dessas transformações, o trabalho docente foi reestruturado e passou a compreender não somente as atividades de regência, mas também as de gestão, planejamento, elaboração de projetos, discussão coletiva do currículo e de avaliação (MELO, 2010).

Esse cenário confrontou os docentes do Brasil com desafios que alteraram suas condições de trabalho e seu contexto profissional, fazendo com que assumissem, assim, desafios intelectuais e emocionais diversos (THURLER, 2002).

Nesse sentido, Esteve (1995) destaca alguns fatores que caracterizam as alterações sucedidas no trabalho docente, tais como:

1) aumento das exigências em relação ao docente - é exigido do professor diversas atribuições que ultrapassam o ato de ensinar a matéria, tais como: ser facilitador da aprendizagem; pedagogo e organizador do trabalho em equipe; atuar atentando para o equilíbrio psicológico e afetivo dos estudantes, sua integração social, educação sexual; ter atenção com os alunos especiais, dentre outras responsabilidades;

2) inibição educativa de outros agentes de socialização - a família, por exemplo, em muitas ocasiões se afasta do papel de educar e socializar as crianças e jovens e o processo formativo em geral fica sob a incumbência do professor;

3) desenvolvimento de fontes de informação alternativas à escola - pressão por integração de novas fontes de informação, alterando seu tradicional papel de transmissor de conhecimento;

4) ruptura do consenso social sobre educação - substituição do processo de socialização unificador da escola, no campo cultural, por diversos modelos de socialização que são

produzidos pela sociedade multicultural e multilíngue, que impõe ao docente uma atuação diversificada;

5) aumento das contradições no exercício da docência - os docentes são pressionados a se posicionar diante das lógicas sociais, políticas e econômicas dominantes;

6) mudança nas expectativas em relação ao sistema educativo - o trabalho docente desvaloriza-se diante da sociedade de mercado, uma vez que os indivíduos não acreditam mais que o nível escolar é garantidor de *status* social ou compensação econômica;

7) modificação do apoio da sociedade ao sistema educativo - os docentes passaram a ser responsabilizados pelas deficiências do ensino e criticados constantemente pela sociedade e pelos próprios órgãos educativos oficiais;

8) menor valorização social dos docentes - há uma desvalorização social do trabalho educacional, uma vez que muitos indivíduos julgam a opção pela docência como resultado da incapacidade para outro emprego, pois os salários dos professores no país conservam, historicamente, níveis mais baixos quando comparados com outros trabalhadores com formação acadêmica similar;

9) mudança dos conteúdos curriculares - as constantes modificações curriculares geram uma sensação de insegurança relacionada ao domínio dos novos conteúdos, o que coloca os docentes em situação de imobilismo ou em vertiginosa busca por formação;

10) escassez de recursos materiais e deficientes condições de trabalho - redução da qualidade de trabalho como resultado do baixo investimento na Educação;

11) mudanças na relação dos docentes com seus alunos - relação conflituosa entre professores e estudantes;

12) fragmentação do trabalho docente - passou-se a ser exigido dos professores novas funções que acarretaram no acúmulo de tarefas, intensificação do trabalho e consequente diminuição da qualidade do desempenho nas atividades.

Desse modo, observa-se que o trabalho docente representa uma atividade profissional complexa e de alto nível, que exige uma diversidade de conhecimentos e competências em múltiplos campos, além de aptidões e atitudes próprias para facilitar a aprendizagem do aluno (TARDIF; LESSARD, 2008). Portanto, há, segundo Nunes (2011), uma crescente e constante necessidade de adaptação diante da nova realidade, imposta pelas mudanças rápidas e contínuas na sociedade que, por sua vez, configuram a premência de alterações na formação do professor em busca do desenvolvimento de novas competências.

Ao analisar a figura do docente, Zabalza (2007) destaca três dimensões principais acerca da sua atuação: i) a dimensão profissional, relacionada aos fatores que constituem a profissão, tais como exigências, identidade, parâmetros de atuação e dilemas do exercício profissional; ii) a dimensão pessoal, que se relaciona ao tipo de envolvimento e compromisso social, ciclo de vida do professor e situações pessoais que o influenciam; e iii) a dimensão administrativa, que se refere aos aspectos associados às condições contratuais, processos de recrutamento e seleção, recompensas e condições de trabalho, de maneira geral.

É importante observar que a diversidade de tarefas a serem executadas tornou-se uma particularidade do trabalho docente. Desta forma, a preparação para a prática profissional deve atentar para a ampla gama de atribuições demandadas para o exercício das atividades profissionais do professor qualificado. Portanto,

> [...] o professor, na heterogeneidade de seu trabalho, está sempre diante de situações complexas para as quais deve encontrar respostas, e estas, repetitivas ou criativas, dependem de sua capacidade e habilidade de leitura da realidade e, também, do contexto, pois pode facilitar e/ou dificultar a sua prática (AZZI, 2009, p. 46).

Neste sentido, Pimenta (2009) salienta que a formação desse profissional deve passar pela mobilização de diversos saberes, sendo estes: saberes de uma prática reflexiva; de uma teoria especializada; e de uma militância pedagógica. Dessa forma, conforme aponta a autora, fundamentam-se os princípios para produzir a profissão docente, provendo-a de saberes que não são únicos, uma vez que não constituem uma estrutura acabada de conhecimentos, pois os problemas da prática profissional docente não são apenas instrumentais, mas abarcam situações problemáticas que demandam decisões num campo de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores. Portanto, as atividades docentes

> [...] decorrem de diversas fontes, não formando um repertório único, mas sendo acessados conforme as situações educativas enfrentadas, o que determina conhecimentos e competências diversificadas, mas integrados ao longo da docência. Por estarem ligados ao modo próprio de cada professor construir sua docência de acordo com sua trajetória pessoal e profissional, são personalizados e situados. Nesse sentido, a atividade docente é idiossincrática, isto é, cada professor deixa sua marca, mas esta depende também do espaço pedagógico no qual atua. Os saberes profissionais não são genéricos, sendo acionados para situações educativas concretas e contextualizadas (ISAIA; BOLZAN, 2007, p. 168).

Pimenta (2009) propõe um projeto único de formação do professor envolvendo a formação inicial e a contínua. Assim, a formação compreende um duplo processo: o de autoformação, que ocorre por meio da reelaboração constante dos saberes que desempenham em sua prática, confrontando-os com suas experiências nos contextos escolares; e o de formação

nas instituições escolares onde atuam. Zabalza (2007) corrobora esse pensamento quando defende o compartilhamento da responsabilidade pela formação docente entre o professor e as Instituições de Ensino Superior.

Quando se trata especificamente da educação profissional, de acordo com Machado (2008, p.18),

> [...] é pressuposto básico que o docente da educação profissional seja, essencialmente, um sujeito da reflexão e da pesquisa, aberto ao trabalho coletivo e à ação crítica e cooperativa, comprometido com sua atualização permanente na área de formação específica e pedagógica, que tem plena compreensão do mundo do trabalho e das redes de relações que envolvem as modalidades, níveis e instâncias educacionais, conhecimento da sua profissão, de suas técnicas, bases tecnológicas e valores do trabalho, bem como dos limites e possibilidades do trabalho docente que realiza e precisa realizar.

Esse profissional possui, além das características próprias do trabalho docente em geral, particularidades que advém dos contextos específicos da área, aumentando sua complexidade (MELO, 2010). O papel do professor de ensino superior, por exemplo, envolve atividades, perfis e funções diversas, com exigências de natureza distintas (ZABALZA, 2007), que envolvem o ensino, a pesquisa, a extensão e a administração (MILLER, 1991).

Mancebo (2007) alerta sobre essas novas atribuições do professor para além da sala de aula e do desenvolvimento de sua pesquisa. Conforme afirma a autora, o docente é responsável

> [...] por um crescente número de tarefas, como o preenchimento de inúmeros relatórios e formulários, a emissão de pareceres, a captação de recursos para viabilizar seu trabalho e até para o bom funcionamento da instituição, a participação em muitas reuniões para dar cabo dos princípios de "democratização/descentralização" presentes em diversas reformas educacionais, o "atendimento" da população (MANCEBO, 2007, p. 471).

Assim, de acordo com Zabalza (2007, p.3), "estas atividades não são mais algo que o professor pode fazer, mas sim que ele deve fazer".

A busca por um maior entendimento sobre as questões inerentes ao trabalho docente demanda uma proximidade de aspectos relativos ao contexto no qual o professor está inserido. Para isso, é retratada, a seguir, a história dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e aborda-se as particularidades do trabalho docente do magistério EBTT.

2.1.1 Professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico

2.1.1.1 Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica

Para discorrer sobre o trabalho do magistério do Ensino Básico Técnico e Tecnológico,

é fundamental debruçar-se sobre a história da Rede Federal de Educação, com o intuito de contextualizar as suas particularidades e, assim, propiciar uma melhor compreensão do cenário em que estes profissionais estão inseridos.

Sua história iniciou-se em 1909, por meio do Decreto n° 7.566, de 23 de setembro, instituído pelo Presidente Nilo Peçanha, que criou dezenove Escolas de Aprendizes e Artífices, destinadas ao ensino profissional, primário e gratuito (IFAL, 2013).

Em 1978, foi sancionada a Lei n° 6.545, de 30 de junho, que transformou as Escolas Técnicas Federais do Rio de Janeiro, Paraná e Minas Gerais em Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFET's –, sendo, posteriormente, acrescidos de outras escolas que também foram elevadas à categoria de CEFET's (BRASIL, 2017).

Dessa maneira, a Rede Federal de Educação Profissional se configurou diante do contexto econômico e produtivo da época, que exigia a diversificação dos seus programas e cursos para atender à demanda da sociedade por qualificação profissional.

Com essa configuração, os CEFET's adquiriram novas atribuições, passando a ser responsáveis por ofertar educação profissional por meio de diversos cursos e programas, incluindo cursos superiores atrelados à área tecnológica, pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, além do ensino médio (BRITO; CALDAS, 2016). Ainda conforme apontam os autores, essa diversidade de níveis de ensino fazia essas instituições manterem em seu quadro de servidores professores da carreira de magistério de 1º e 2º graus, e da carreira de magistério de ensino superior.

Segundo dados do Ministério da Educação (BRASIL, 2016b), até o final de 2008, a Rede Federal contava com 31 CEFET's, 75 Unidades Descentralizadas de Ensino, 39 Escolas Agrotécnicas, 7 Escolas Técnicas Federais e 8 escolas vinculadas a universidades - os Colégios Universitários.

Em 2008, foram criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, a partir dos CEFET's, das Escolas Técnicas e das Escolas Agrotécnicas Federais. A Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, criou os Institutos Federais de Ensino Técnico e instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, no âmbito do Sistema Federal de Ensino, vinculada ao Ministério da Educação (BRASIL, 2008a).

Contudo, essa transformação e reordenamento não ocorreram de maneira automática. Antes de a Lei entrar em vigor, algumas medidas normativas foram tomadas no campo da educação. O Decreto 6.095/07 estabeleceu a nova engenharia organizacional da Rede Federal, por meio da adesão voluntária das instituições já existentes aos Institutos Federais. Assim, a

partir deste documento, as instituições de educação profissional foram convidadas pela Chamada Pública MEC/Setec 002/07 a aderir à proposta (OTRANTO, 2010).

Conforme aponta Otranto (2010), diante da proposta do governo federal houve uma preocupação por parte das Escolas Agrotécnicas com a possibilidade de perda de identidade, uma vez que tinham a formação profissional de nível médio como objetivo principal, buscando o desenvolvimento rural de diferentes estados da federação. No entanto, após discussões referentes às consequências da adesão ou não à nova proposta, as Escolas Agrotécnicas decidiram aderir à Chamada Pública ao modelo IFET.

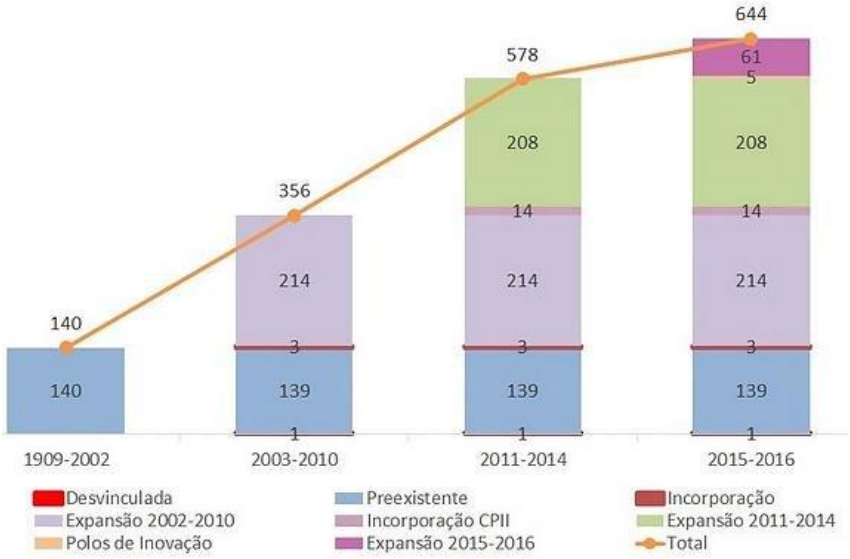
A adesão não foi unânime e algumas instituições que pleiteavam transformar-se em Universidades Tecnológicas continuaram com a antiga organização, tais como o CEFET/MG, CEFET/RJ e CEFET/PR – este último constituído atualmente como Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Assim, a lei 11.8920/08, instituiu os Institutos Federais com a finalidade de oferecer Educação Profissional e Tecnológica em todos os níveis e modalidades, apresentando uma nova estrutura administrativa e educacional com diretrizes próprias, buscando otimizar a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão, de forma a constituir-se um centro de excelência na oferta de ensino de ciências em geral e aplicadas, caracterizando-se como referência na oferta de capacitação técnica e atualização de docentes (BRASIL, 2008a).

Ainda conforme a referida Lei, o Artigo 8º determina que o IFET deverá garantir o mínimo de 50% de suas vagas voltadas para Educação Profissional Técnica de nível médio e o mínimo de 20% de suas vagas para licenciaturas e cursos de formação pedagógica para professores da educação básica.

Deste modo, seguindo o plano de expansão da educação profissional determinado pelo Governo Federal, entre os anos de 2003 e 2016, mais de 500 novas unidades foram construídas, totalizando 644 *campi* em funcionamento pelo país (BRASIL, 2016b). Atualmente, a RFEPCT é formada pelos IFET's, CEFET's, Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais, Universidade Tecnológica do Paraná e Colégio Pedro II (BRASIL, 2016a). Essa expansão pode ser observada na Figura 1, que apresenta os números desse processo desde a sua fundação, em 1909, até o ano de 2016.

Figura 1 – Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica - em unidades



Fonte: Brasil (2016b)

Cabe ressaltar, conforme afirma Pacheco e Silva (2009, p. 16), o significado da expressão "Rede Federal", atribuída por meio da Lei 11.892/08.

> Na acepção da lei, trata-se de uma rede, pois congrega um conjunto de instituições com objetivos similares, que devem interagir de forma colaborativa, construindo a trama de suas ações tendo como fios as demandas de desenvolvimento socioeconômico e inclusão social. Federal por estar presente em todo o território nacional, além de ser mantida e controlada por órgãos da esfera federal. De educação por sua centralidade nos processos formativos. A palavra educação está adjetivada por profissional, científica e tecnológica pela assunção de seu foco em uma profissionalização que se dá ao mesmo tempo pelas dimensões da ciência e da tecnologia, pela indissociabilidade da prática com a teoria. O conjunto de finalidades e características que a lei atribui aos Institutos orienta a interatividade e o relacionamento intra e extra-rede (PACHECO e SILVA, 2009, p.16).

Apesar dessa acepção estabelecida pela Lei, Frigotto (2018) destaca a dificuldade de definir sua identidade como rede, uma vez que a junção de instituições com culturas, tradições pedagógicas e temporalidades divergentes, além da amplitude dos níveis e modalidades de ensino, aumentam a complexidade dos IFET's. Assim, segundo o autor, a verticalidade possibilitou uma pluralidade de opções de foco que varia de acordo com as questões locais e regionais, uma vez que abriga o ensino médio técnico, o ensino médio integrado, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) técnico, o PROEJA integrado, as licenciaturas, pós-graduações e diversos programas e atividades de extensão, dificultando a construção de uma

identidade (FRIGOTTO, 2018).

Segundo Otranto (2010), o processo de concepção dos IFET's se deu por meio da estreita articulação dos setores produtivos, em busca da geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas em favor dos arranjos produtivos locais. Isto é, a autora aponta que o IFET surgiu como modelo alternativo de educação superior com custos mais baixos ante os das universidades, ofertando cursos mais flexíveis e, portanto, mais integrados ao sistema produtivo. Dessa maneira, a estruturação dos IFET's permitiu otimização dos custos e controle da nova instituição, possibilitando uma fiscalização e direcionamento mais eficaz na subordinação da educação ofertada aos interesses do mercado.

A nova configuração e expansão dos IFET's estabeleceu a oferta de cursos superiores em licenciaturas plenas e/ou tecnologia, resultando na necessidade de contratação de novos professores do magistério de 1º e 2º graus, para ministrar aulas no ensino médio dos cursos profissionalizantes; e professores do magistério superior, para lecionar nas graduações e pós-graduações *lato sensu* e *stricto sensu* (BRITO; CALDAS, 2016).

Para atender a esta demanda, no dia 22 de setembro de 2008 foi sancionada a Lei nº 11.784, que transformou o magistério de 1º e 2º graus, anteriormente limitado a ministrar aulas apenas na Educação Básica, em professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, com possibilidade de atuarem tanto na educação básica quanto no ensino superior e pós-graduações (BRASIL, 2008b).

Dessa forma, esse movimento de reestruturação da rede federal está fundamentado em alguns pontos, a saber: concepção orgânica e sistêmica de Rede; interiorização visando a democratização do ensino profissional e tecnológico; natureza singular e pluricurricular das instituições possibilitadas a ofertar Educação Básica, Profissional e Tecnológica; estratégia de promover desenvolvimento socioeconômico por meio dos arranjos produtivos locais (COSTA, 2016).

2.1.1.2 Trabalho do Docente do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico

O trabalho docente, segundo Tardif e Lessard (2011), constitui uma das chaves que possibilitam o alcance da compreensão das mudanças atuais nas sociedades do trabalho. Portanto, é função da escola de EPT colaborar com a formação de cidadãos capazes de mudar a sociedade, exercendo uma postura ativa e crítica nas esferas públicas, privadas e do terceiro setor, de forma a estimular a construção de uma sociedade mais justa e igualitária (HELMER, 2012).

Essa perspectiva é corroborada pelo documento publicado em 2010 pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), vinculada ao Ministério da Educação, que afirma que

> [...] o trabalho educativo, em qualquer nível, requer um conjunto de exigências. Principalmente em se tratando da educação profissional e tecnológica, há uma complexidade maior, uma vez que, mais que o trabalho puramente acadêmico, acentua a exigência de formadores com domínio de conteúdos e técnicas laborais e de metodologias de aprendizagem que estejam sintonizados com a realidade concreta, o que reúne conhecimento, apropriação das tecnologias, desenvolvimento nacional, local e regional sustentável e incita os sujeitos da educação profissional para que se coloquem verdadeiramente como sujeitos da reflexão e da pesquisa, abertos ao trabalho coletivo e à ação crítica cooperativa, o que se traduz como um lidar reflexivo que realmente trabalhe a tecnociência (BRASIL, 2010, p. 30).

Ao analisar as discussões relacionadas à docência na Educação Profissional e Tecnológica, observa-se que essa complexidade está relacionada, também, ao contexto de trabalho no qual esses profissionais estão inseridos. Além das peculiaridades inerentes ao professor EBTT, diante da pluralidade de possibilidades de atuação, diversos desafios são enfrentados no seu âmbito educacional, tais como: o fato de a EPT estar continuamente exposta às exigências dos setores produtivos e às constantes regulações nas políticas curriculares; de haver significativa parcela de docentes com formação técnica que não se identificam como professores; da dificuldade de pensar a docência em torno de um público diversificado, constituído por graduados – bacharéis e tecnólogos – advindos das áreas técnicas, sem formação para o magistério; e por licenciados, sem formação para articular as relações entre as disciplinas da grade comum, a educação profissional e o mundo do trabalho (FARTES; SANTOS, 2011).

Ressalta-se ainda que essa complexidade se dá, também, pela verticalização do ensino, ao demandar do docente o entendimento da importância de, durante a sua atuação, levar em consideração a diversidade dos estudantes, seja em relação à faixa etária; aos interesses, necessidades e expectativas; ao currículo formativo de cada nível; ou à modalidade integrada à EPT (COSTA, 2016). Assim, essas especificidades requerem do professor EBTT uma atuação articulada e integrada nos diversos níveis de ensino, exigindo, portanto, uma formação profissional específica.

A sistematização dessa verticalização do ensino nos Institutos Federais se dá por meio da oferta do ensino médio e técnico integrados, da Educação de Jovens e Adultos vinculados à EPT, da educação superior tecnológica e licenciaturas, da pós-graduação, além dos cursos de Formação Inicial e Continuada. Considerando essa variedade de situações, os professores,

muitas vezes, se deparam com um contexto que abrange diversas áreas que requerem uma formação específica, porém em seu cotidiano são levados a trabalhar com o mínimo de orientação pedagógica.

No que concerne a essa verticalização, Quevedo (2018) apresenta três concepções correlacionadas, sendo a primeira compreendida como a oferta de cursos de uma mesma área em diferentes níveis de ensino; a segunda relacionada à possibilidade do discente realizar o percurso formativo completo na instituição por meio do ingresso em cursos técnicos de nível médio, permanecendo até a pós-graduação; e a terceira é idealizada como um princípio de organização curricular, que supõe a atuação docente nos diversos níveis de ensino ofertados como possibilidade de integração entre sujeitos, otimização de infraestrutura e do quadro de pessoal.

Quevedo (2018, p. 233) identificou, em estudo realizado no âmbito de um IF, alguns desafios relacionados à sistematização dessa verticalização do ensino, tais como:

> [...] superação de culturas institucionais que não correspondem à atual configuração da instituição; na aderência da comunidade a esta nova institucionalidade e nova prática pedagógica; no comprometimento dos *campi* com a oferta de cursos nos mais diferentes níveis e modalidades, de modo particular, com relação aos cursos técnicos integrados ao ensino médio que encontram, ainda, muita resistência; na valorização de todos os níveis e modalidades de ensino; na capacitação dos profissionais no que diz respeito à implementação da verticalização; na superação da resistência de parte dos docentes com relação à atuação em cursos técnicos em nível médio; na implementação de uma cultura de trabalho coletivo, principalmente no que diz respeito à proposição de cursos e à elaboração dos projetos pedagógicos a eles vinculados; à superação de práticas nas quais os cursos são ofertados de acordo com a formação e o interesse dos docentes e não em resposta a demandas; nas dificuldades relativas ao processo seletivo discente, relacionadas à questão da inclusão; nos índices de evasão e dificuldades metodológicas da ação docente.

A preparação para o exercício da profissão frente a esses desafios apresentados é fundamental. Para isso, a autora defende a necessidade de se realizar diversas discussões relacionadas à questão do currículo; da integração; da transversalidade; da verticalização sob a ótica da relação entre ensino, pesquisa e extensão; assim como a questão da pesquisa nos diversos níveis de ensino num contexto de prática pedagógica verticalizada (QUEVEDO, 2018).

Existe, entretanto, uma dificuldade de operacionalização das ações formativas direcionadas aos docentes EBTT, devido aos múltiplos perfis profissionais de professores que atuam na EPT. Essa pluralidade é observada nos quadros funcionais dos IFET's, que são compostos por licenciados – formados nas disciplinas orientadas para formação geral, porém

sem preparo para atuação na educação profissional –; bacharéis – professores atuantes nas disciplinas específicas da formação profissional, mas sem formação pedagógica –; e por pesquisadores, mestres e doutores que, diante da expansão da Rede Federal, inseriram-se por meio de concurso nas instituições (HELMER, 2012).

Helmer e Reyes (2015) destacam que no âmbito do ensino profissional e tecnológico há uma exigência de que os professores possuam uma bagagem de conhecimentos complexa, que os permita transitar pelos diferentes níveis de ensino sem maiores dificuldades. Seguindo essa perspectiva, é necessário, inicialmente, que o professor EBTT compreenda a função social do tipo de educação que os Institutos Federais ofertam, entenda os novos papéis que lhes foram atribuídos, e compreenda como podem ser desenvolvidas as suas formas de atuação diante das diferentes características do sistema de ensino do qual faz parte.

Para Carvalho (2014), o trabalho do professor baseia-se em símbolos e materiais, porém o núcleo principal está nas relações humanas voltadas principalmente para o aluno. Conforme aponta o autor, o trabalho docente possui como característica principal o caráter multitarefas, envolvendo desde atividades básicas, como receber um aluno para uma conversa informal, até a elaboração de Projetos Político-Pedagógicos e Projetos Político-Institucionais. Assim, observa-se que esse profissional está cada vez mais rodeado de tarefas de ordem burocrática no seu cotidiano.

Conclui-se que a atividade do professor nesses múltiplos cenários vai além do espaço da sala de aula, envolvendo, também, funções coletivas dentro da escola e fora dela: planejar, realizar reuniões, avaliar os alunos, atender aos pais e aos próprios alunos fora da sala de aula, estudar, corrigir trabalhos, etc. (MACHADO, 2007). Essa intensificação do trabalho a que o docente da EPT está submetido advém desse acúmulo de atividades, que exige versatilidade e flexibilidade, demandando, assim, uma qualificação específica para atender aos diversos perfis de estudantes e de níveis e formas de ensino (COSTA, 2016).

Gasparini, Barreto e Assunção (2005) corroboram essa constatação quando afirmam que a missão do professor foi ampliada para além da sala de aula e que se exige dele uma dedicação mais ampla, uma vez que este profissional participa da gestão e do planejamento escolar, tendo sua participação estendida às famílias e à comunidade.

Nesse sentido, a educação técnica ou tecnológica se caracteriza por compreender atividades teóricas e práticas mais interligadas, que requerem espaços físicos específicos, além das salas de aula, tais como laboratórios, oficinas e até mesmo ambientes externos, do campo profissional (MELO, 2010). Além disso, exigem também tempos e relações distintas entre

professor e estudante, especialmente nas atividades práticas, nas organizadas em grupo, em visitas técnicas a contextos profissionais reais, estágios supervisionados, orientações de projetos, pesquisas aplicadas, dentre outras.

Consciente das particularidades pertencentes ao contexto dos IFET's e das atividades dos professores EBTT, Pacheco (2011, p. 25) aponta que:

> A organização curricular dos Institutos Federais traz para os profissionais da educação um espaço ímpar de construção de saberes. A possibilidade de dialogar simultaneamente, e de forma articulada, da educação básica até a pós-graduação, trazendo a formação profissional como paradigma nuclear, faz que essa atuação, acabe por sedimentar o princípio da verticalização. Esses profissionais têm a possibilidade de, no mesmo espaço institucional, construir vínculos em diferentes níveis e modalidades de ensino, buscar metodologias que melhor se apliquem a cada ação, estabelecendo a indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão.

Diante dessa amplitude de atividades dentro da realidade da RFEPCT, faz-se necessário que o professor tenha clareza sobre as diferenças e características do currículo, os processos formativos e o público-alvo, para, assim, atuar com qualidade nos mais diversos níveis de ensino (CARVALHO, 2014).

Dessa forma, o exercício docente na Educação Profissional é constituído por saberes próprios do ensino que podem ser revelados por meio da análise das singularidades do contexto profissional no qual estão inseridos. Para isso, é necessário investigar a natureza e características desses saberes, bem como do complexo contexto de trabalho em que estão imersos (GARIGLIO; BURNIER, 2012).

Machado (2010) defende que o modelo dos IFET's traz benefícios ao trabalho docente, uma vez que possibilita a todos os professores realizar atividades dentro do tripé ensino, pesquisa e extensão, além de pôr fim à imagem de que os portadores da titulação de doutor só devem atuar nos níveis de ensino mais elevados. Melo (2010) acrescenta que, mesmo sendo discutíveis, as transformações nas concepções e práticas do trabalho docente permitiram recuperar e reconhecer as dimensões do trabalho deste profissional em sua integralidade, abrangendo sua concepção, execução e gestão por meio da indissociabilidade e integração entre gestão e docência.

Percebe-se, com o avanço das pesquisas sobre formação de professores EBTT, que a "nova institucionalidade" fundamentada com a criação dos IFET's reconfigurou o trabalho dos professores EBTT, uma vez que trouxe concepções e níveis de ensino distintos, não presentes anteriormente nos CEFET's e Escolas Agrotécnicas. Com isso, a atuação desses profissionais

no nível técnico e superior vem exigindo novos saberes pedagógicos e profissionais, bem como diferentes ações e modelos de formações iniciais e profissionais (BRANDT, 2014).

Nesse sentido, Santos e Fartes (2010), ao estudarem a formação dos professores da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, reafirmam a necessidade de estudos que tratem das reflexões teórico-epistemológicas fundamentais à compreensão da cultura profissional, pedagógica e institucional, que são base do trabalho, dos saberes desses professores, das suas relações com o saber, de sua identidade e possibilidades de uma prática político-pedagógica autônoma e socialmente relevante.

A epistemologia da prática profissional é defendida por Tardif (2000) e consiste no estudo do conjunto dos saberes utilizados pelos profissionais, em seu ambiente de trabalho cotidiano, para desempenharem todas as suas tarefas. Esses saberes englobam os conhecimentos, as competências, as habilidades e as atitudes. Apesar de não haver fórmulas prontas de métodos de ensino, a pouca teorização sobre a perspectiva pedagógica fragiliza os professores profissionalmente, uma vez que não se constroem os saberes sistematizados (CUNHA; ZANCHET, 2010).

É fundamental que o professor da Educação Profissional e Tecnológica possua um profundo conhecimento, experiência profissional e visão crítica do mundo do trabalho, com o objetivo de dominar a prática laboral, saber fazer o que ensinará, detectar as demandas de mercado e entender os processos de produção de sua área (REHEM, 2009).

Neste sentido, Kuenzar (2011) defende que a formação docente seja construída com fundamentos gerais consistentes e complementada com conhecimentos e práticas científico-tecnológicas e socio-históricas relacionadas ao campo de trabalho a ser ensinado. Para isso, a autora defende que a formação deverá abranger os seguintes eixos:

> - Contextual, articulando os conhecimentos sobre educação, economia, política e sociedade, e suas relações, tomadas em seu desenvolvimento histórico;
> - Epistemológico, integrando as teorias e princípios que regem a produção social do conhecimento;
> - Institucional, contemplando as formas de organização dos espaços e processos educativos escolares e não escolares;
> - Pedagógico, integrando os conhecimentos relativos a teorias e práticas pedagógicas, gerais e específicas, incluindo cognição, aprendizagem e desenvolvimento humano;
> - Práxico, de modo a integrar conhecimento científico, conhecimento tácito e prática social;
> - Ético, compreendendo as finalidades e responsabilidades sociais e individuais no campo da educação, em sua relação com a construção de relações sociais e produtivas, segundo os princípios da solidariedade, da democracia e da justiça social;
> - Investigativo, comprometido com o desenvolvimento das competências em

> pesquisa, tendo em vista o avanço conceitual na área do trabalho e da educação (KUENZER, 2011, p. 686-687).

Faz-se necessário, então, compreender os limites e possibilidades do trabalho docente dentro de sua amplitude de atuação e, para isto, acredita-se na necessidade do desenvolvimento de discussões acerca da construção de uma proposta de formação que articule os diferentes conhecimentos necessários para os docentes da formação geral, voltada para a educação básica; e formação específica, relacionada à educação profissional.

2.2 COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS

São inúmeros os significados do conceito de competência. Isto ocorre devido à diversidade de interpretações que o termo possui (PERRENOUD, 1999; DUTRA; HIPÓLITO; SILVA, 2000), fazendo com que este, apesar de estar constantemente presente no meio acadêmico e organizacional, não seja percebido a partir de uma perspectiva homogênea (RUAS, 2005). Segundo Fleury e Fleury (2001; 2008), no senso comum, a palavra competência é utilizada para apontar uma pessoa qualificada para realizar algo, enquanto seu oposto guarda um sentido pejorativo, que caracteriza a negação da capacidade. Contudo, no campo acadêmico e profissional, a temática é discutida e associada a diversas perspectivas a nível do indivíduo, das organizações e dos países.

Bastante estudado no campo da Administração, o termo competência tem sido aplicado sob a perspectiva de diferentes abordagens nos estudos em comportamento organizacional (SANTOS; COELHO JUNIOR; MOURA, 2011). Apesar de não ser recente, a ideia de competência, diante de fatores tais como: i) processos de reestruturação produtiva em curso; ii) instabilidade das situações econômicas, organizacionais e de mercado; e iii) transformações nas características do mercado de trabalho decorrentes, sobretudo, dos processos de globalização, (re)conceitua-se e (re)valoriza-se (SANT'ANNA, 2002).

De acordo com Fleury e Fleury (2001; 2008), em 1973, nos Estados Unidos, McClelland iniciou o debate entre psicólogos e administradores sobre competência, por meio da publicação do artigo *Testing for Competence rather than Intelligence*. Para McClelland (1973), a competência é uma característica subjacente a um indivíduo, que pode se relacionar a uma performance superior na execução de uma tarefa ou em uma dada situação.

Além de McClelland, autores de origem americana como Daley, Boyatzis, e Spencer e Spencer, nas décadas de 1970 e 1980, desenvolveram trabalhos relacionados à competência,

conceituando-a como um conjunto de qualificações que o indivíduo possui para realizar um trabalho com desempenho superior (DUTRA; HIPÓLITO; SILVA, 2000). Verifica-se que, enquanto vigorou o modelo taylorista e fordista de organização do trabalho e definição das estratégias empresariais, o conceito de qualificação, definida pelos requisitos associados à posição ou ao cargo, propiciava o referencial necessário para trabalhar a relação profissional indivíduo-organização (FLEURY; FLEURY, 2001). Nessa concepção, a competência era restrita ao saber-fazer, descrita por meio de comportamentos esperados e observáveis, e controlados pelo gerenciamento de mecanismos de controle (GODOY; FORTE, 2007).

Seguindo essa visão, Parry (1996) relaciona competência à ênfase no resultado e na aprendizagem. Segundo o autor, as competências caracterizam-se como um conjunto correlacionado de conhecimentos, habilidades e atitudes que influenciam boa parte das atividades desenvolvidas pelo indivíduo, e também seu desempenho, o qual pode ser medido de acordo com padrões preestabelecidos, bem como melhorado por meio de treinamento e desenvolvimento.

Dutra, Hipólito e Silva (2000) apontam que nos anos 1980 e 1990 alguns autores, principalmente de origem francesa, como Jacques, Le Boterf e Zarifian contestaram essa definição de competência da escola americana, defendendo que apenas possuir as qualificações necessárias para executar determinado trabalho não garante que o indivíduo entregará o que lhe é demandado. Nessa perspectiva, o conceito de competência vai além do de qualificação, pois passa a referir-se à capacidade de tomar iniciativas e ir além das atividades prescritas, não se limitando a um estoque de conhecimentos teóricos e empíricos detidos pela pessoa, nem se encontrando encapsulado na tarefa (FLEURY; FLEURY, 2008).

Neste sentido, Zarifian (2001) relaciona "qualificação" aos conhecimentos que podem ser certificados pelo sistema educacional, enquanto a "competência" se refere precipuamente à capacidade de o indivíduo assumir iniciativas para além das prescrições, o que indica a abertura de espaço para a autonomia. O autor afirma que é na atividade prática que as competências são manifestadas e é a partir desta que poderá decorrer a sua avaliação. Assim, a competência consistiria em um fenômeno multidimensional que compreende a mobilização de recursos para ação e o enfrentamento de eventos incertos e imprevisíveis (ZARIFIAN, 2001).

No que concerne ao mundo do trabalho, McLagan (1997) afirma que "competência" também apresenta diferentes significados, os quais geralmente estão atrelados às características dos indivíduos, tais como conhecimento, habilidade e atitude; ou das atividades produtivas ligadas a tarefas e resultados atingidos. Assim, faz-se necessário analisar as alterações no

trabalho e em sua organização para buscar compreender a importância do termo (ZARIFIAN, 1996).

Salienta-se que, no âmago desta discussão, tem se destacado, nos últimos anos, uma vertente integradora, a qual busca definir competência a partir da junção das correntes americana e francesa (BRANDÃO, 2007). Seguindo esse ponto de vista, Carbone et al. (2005) definem competência como um amálgama entre o já citado composto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para executar determinada atividade, e o desempenho em dado contexto, em termos de comportamentos e realizações decorrentes do trabalho.

Ainda no âmago da abordagem integradora, a literatura acerca do tema sugere que, de maneira geral, o termo competência pode ser conceituado de duas formas principais: a primeira a considera como uma construção pessoal, enquanto a segunda fundamenta a competência no contexto de uma atividade profissional e até de um local de trabalho particular. Dessa forma, sugere-se a necessidade de um equilíbrio entre as duas construções (GUTHRIE, 2009). Seguindo essa tendência, na abordagem integradora, Gonczi (2001) aponta que a competência deriva da capacidade de executar atividades específicas resultantes da combinação de um conjunto de atributos individuais - como conhecimentos, valores, habilidades e atitudes - em determinados contextos de trabalho.

A abordagem integradora apresenta uma perspectiva mais abrangente de conceituação, permitindo introduzir a ética e os valores como elementos do desempenho competente, a constante necessidade de prática reflexiva sobre a ação, a influência do contexto e a possibilidade de existência de várias maneiras de trabalhar competentemente (HAGER; GONCZI, 1991). De acordo com Carbone et al. (2005), esse entendimento parece possuir maior aceitação, visto que considera as várias dimensões do trabalho – cognitiva, psicomotora e afetiva –, bem como relaciona competência ao desempenho, no âmbito de um contexto ou estratégia organizacional.

Le Boterf (2003) situa a competência entre três eixos formados pela pessoa, sua formação educacional e a experiência profissional que possui. Dessa forma, consiste em um saber-agir de forma responsável e envolve o reconhecimento pela ação. Apenas por meio de uma ação concreta, de uma situação real de execução de tarefas no trabalho e de sua relação com o desempenho esperado é que a competência poderá ser reconhecida (LE BOTERF, 2003). Isto é, para o autor, a qualificação significa que o indivíduo possui certos recursos, legitimados por meio de um diploma de formação, mas que isso não garante a capacidade de atuar com competência.

Dentre as contribuições de Zarifian (2001, p. 68) destaca-se a definição de competência como "o tomar iniciativa e o assumir responsabilidade do indivíduo diante de situações profissionais com as quais se depara". Seguindo essa concepção, o autor defende que o exercício da competência não se trata apenas da mobilização de conhecimentos prévios, mas de saber mobilizá-los em função de determinada situação. Zarifian (2001) apresenta, também, uma abordagem correlacionada à apresentada anteriormente, na qual é enfatizada a dinâmica de aprendizagem como essencial ao "procedimento competência". Para o autor, a competência envolve a compreensão prática de situações que se apoiam em conhecimentos previamente adquiridos que são transformados na medida em que cresce a diversidade de situações.

Fleury e Fleury (2001), coadunando sua visão à perspectiva de Zarifian (2001), definem competência como "um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos e habilidades que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo" (FLEURY; FLEURY, 2001, p. 188). Essa relação pode ser compreendida por meio da representação na Figura 2 apresentada a seguir:

Figura 2 – Competências como Fonte de Valor para o Indivíduo e para a Organização

Fonte: Fleury e Fleury (2008, p.30)

A Figura 2 demonstra que a competência é resultado da mobilização, pelo indivíduo, do emprego de um conjunto de atributos - conhecimentos, habilidades e atitudes - que possibilitam a geração de um resultado no trabalho. Isto é, a aplicação desses atributos constitui o desempenho profissional que é evidenciado pelos comportamentos do indivíduo no trabalho e por suas realizações e resultados.

Inspirando-se na obra de Le Boterf (2003) e Fleury e Fleury (2008) propõem algumas definições que explicam os saberes apresentados na figura anterior, buscando a compreensão sobre competências do profissional, conforme representado no Quadro 1, a seguir:

Quadro 1 – Competências do profissional

Competências	Significados
Saber agir	- Saber o que fazer e por que faz. - Saber julgar, escolher, decidir.
Saber mobilizar	- Saber mobilizar recursos de pessoas, financeiros, materiais, criando sinergia entre eles.
Saber comunicar	- Compreender, processar, transmitir informações e conhecimentos, assegurando o entendimento da mensagem pelos outros.
Saber aprender	- Trabalhar o conhecimento e a experiência. - Rever modelos mentais. - Saber desenvolver-se e propiciar o desenvolvimento dos outros.
Saber comprometer-se	- Saber engajar-se e comprometer-se com os objetivos da organização.
Saber assumir responsabilidades	- Ser responsável, assumindo os riscos e as consequências de suas ações, e ser, por isso, reconhecido.
Ter visão estratégica	- Conhecer e entender o negócio da organização, seu ambiente, identificando oportunidades, alternativas.

Fonte: Fleury e Fleury (2008, p.31)

A mobilização dos saberes no trabalho, detalhados no Quadro 1, acarreta a possibilidade de geração de um desempenho competente que atua como fonte de valor em nível individual e organizacional. Com isso, cria-se um elo entre indivíduos e organização que se dá por meio do valor social, agregado ao primeiro, e do valor econômico, agregado ao segundo (PAIVA, 2007). A ligação entre indivíduo e empresa remete à mútua influência entre os níveis de competências individuais e organizacionais (CARBONE et al., 2005). Contudo, salienta-se que a discussão sobre as competências no nível organizacional não será o foco dessa pesquisa.

Com a evolução da sociedade, o nível de expectativas sobre a atuação dos indivíduos nos espaços de atuação profissional cresceu, evidenciando a necessidade de competências que os possibilitem percorrer a diversidade de campos existentes (PERRENOUD, 2013). Para o autor, no atual cenário, o desenvolvimento de competências não figura como opção, mas como condição necessária. Dessa forma, é cada vez mais rara a sobrevivência de setores sem a aprendizagem (PERRENOUD, 2013).

Nesse sentido, Perrenoud (1999, p. 7), por sua vez, define competência como "uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a ele". O autor defende que ao agir em uma dada situação, o indivíduo põe em ação e em sinergia diversos recursos cognitivos complementares, estando, dentre eles, os conhecimentos. Assim, as competências manifestadas pelas ações utilizam, integram ou mobilizam tais conhecimentos (PERRENOUD, 1999).

Assim, conforme afirma Le Boterf (2003, p. 48), "a competência requer uma

instrumentalização em saberes e capacidades, mas não se reduz a essa instrumentalização", não devendo, segundo corrobora Zarifian (2001), ser enclausurada junto às definições prévias das atividades a executar.

De maneira mais específica, situando o conceito de competência dentro do escopo de atuação profissional, Paiva e Melo (2009, p. 360) a definem como sendo a:

> [...] mobilização de forma particular pelo profissional na sua ação produtiva de um conjunto de saberes de naturezas diferenciadas (que formam as competências intelectuais, técnico-funcionais, comportamentais, éticas e políticas)", que gera "resultados reconhecidos individual (pessoal), coletiva (profissional), econômica (organização) e socialmente (sociedade).

Seguindo essa perspectiva, verifica-se a elasticidade do conceito e desenvolvimento de competências, uma vez que dependem do momento vivenciado pela pessoa, da sua forma de agir, bem como dos ensinamentos previamente adquiridos formal ou informalmente (BENETTI, 2008).

Pensar as competências individuais levando em consideração a diversidade de formatos profissionais pode ser difícil, uma vez que isto envolve ações muito específicas, além de conhecimentos e habilidades muitas vezes restritos a determinados profissionais (GODOY; FORTE, 2007). Dessa forma, no que tange às competências profissionais de professores, deve-se levar em consideração a complexidade dessa profissão, bem como todas as características inerentes às atividades executadas dentro das especificidades do contexto de sua atuação, tornando-se necessário, conforme aponta Esteve (1995), considerar a definição mais profunda centrada na profissão escolhida.

Apesar das inúmeras possibilidades de conceituação, perspectivas e indicadores de competência encontradas na literatura, será adotada nesta pesquisa a definição apresentada por Paiva e Melo (2009), uma vez que enaltece a natureza contextual, pluridimensional e circunstancial da competência.

2.2.1 Competências Profissionais de Professores

Para Tardif, Lessard e Gauthier (1998), o profissional de ensino deve ser formado com o suporte de saberes e competências, baseados ou não em referências retiradas da análise da prática pedagógica. Esses saberes, conforme aponta Tardif (2000), são utilizados em seu sentido amplo, englobando conhecimentos, competências, habilidades e as atitudes, ou seja, o saber, saber-fazer e saber-ser. Assim, a epistemologia da prática, defendida pelo autor, tem o objetivo

de evidenciar esses saberes, buscando a compreensão de como são integrados nas atividades profissionais e como são mobilizados e estudados pelos professores em suas tarefas.

Dessa maneira, o conhecimento prático profissional utiliza e necessita de uma diversidade de conhecimentos que são concebidos por meio de teorias implícitas ou explícitas, experiências e valores pessoais, além de rotinas e esquemas de ações após reflexão (GRILLO, 2000). O saber docente é plural, advindo de diversos saberes provenientes das instituições de formação, dos currículos e da prática cotidiana (TARDIF, 2014).

Nesse sentido, Grillo (2000, p.75) aponta algumas particularidades inerentes às situações de ensino vivenciadas pelo professor:

> O cotidiano da sala de aula é sempre instável e exige do professor a reinterpretação de cada situação problemática em decorrência do confronto desta com outra experiência já vivida, a qual nunca se repete. As condições de ensino mudam dia a dia e não existe a segurança do que "dá certo". Nessa perspectiva, o professor necessita ser um pesquisador que questiona o seu pensamento e a sua prática, age reflexivamente no ambiente dinâmico, toma decisões e cria respostas mais adequadas porque construídas na própria situação concreta.

Portanto, observa-se que a atividade docente requer uma diversidade de habilidades ou competências, uma vez que demanda a mobilização de saberes profissionais heterogêneos e subjetivados de acordo com os objetivos que subsidia a sua ação (TARDIF, 2014). Diante dessa pluralidade e heterogeneidade de saberes, Tardif (2014) propõe um modelo tipológico para identificá-los e classificá-los, relacionando-os com diversos aspectos importantes associados ao seu contexto de trabalho, bem como evidenciando as suas fontes de aquisição e maneiras de integração na atividade docente.

Quadro 2 – Os saberes dos professores (continua)

Saberes dos professores	**Fontes sociais de aquisição**	**Modos de integração no trabalho docente**
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no seu sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissional nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das "ferramentas" dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das "ferramentas" de trabalho, sua adaptação às tarefas

Quadro 2 – Os saberes dos professores (continuação)

Saberes dos professores	**Fontes sociais de aquisição**	**Modos de integração no trabalho docente**
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Fonte: Tardif (2014, p.63)

Por meio dessa classificação, o autor evidenciou o caráter social dos saberes profissionais, buscando entender a ligação entre a natureza e a diversidade desses saberes e suas fontes. Nesse sentido, o modelo apresentado considera que "o saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atos educativos, dos lugares de formação, etc." (TARDIF, 2014, p. 64). O autor ainda os classifica em quatro grandes categorias, a saber: Saberes da Formação Profissional, Saberes Disciplinares, Saberes Curriculares e Saberes Experienciais. Esses saberes incorporam-se às experiências individuais e coletivas por meio do *habitus* e de habilidades de saber-fazer e saber-ser, fazendo com que o saber profissional se constitua a partir de vários tipos de competências (TARDIF, 2014).

Essa atual tendência teórico-metodológica da formação pedagógica docente demanda estudos mais profundos e voltados para o trabalho do professor, situando-se em contextos reais de prática que possibilitem a identificação e compreensão das particularidades dos sujeitos do ensino (THERRIEN; LOIOLA, 2001). Segundo Therrien e Loiola (2001), sob a ótica de abordagens que o concebem como prática situada e contextualizada, o trabalho do professor apresenta-se como fruto de um processo que abrange múltiplos saberes provenientes da formação da área disciplinar, do currículo, da experiência, da prática social e da cultura.

Dessa forma, o desenvolvimento da profissão docente deve se dar por meio de processos de formação inicial e continuada, pesquisa, extensão e demais atividades socioculturais que compreendem a relação entre educação e sociedade (MELO, 2007).

Na perspectiva de Perrenoud et al. (2001), o professor profissional caracteriza-se por ser um indivíduo autônomo, detentor de conhecimentos racionais adquiridos por meio da ciência e da prática de suas atividades, que proporcionam ideias e competências aprimoradas que se alinham com sua bagagem intelectual adquirida. Os autores propõem, conforme representado no Quadro 3, um modelo de profissionalismo de ensino em que se apresentam denominações, características, conhecimentos e competências necessárias, seguindo as especificidades da profissão voltada para o ensino.

Quadro 3 – Modelo de profissionalismo de ensino

PROFESSOR	CARACTERÍSTICAS
Magister ou Mago	Modelo intelectual da Antiguidade, que considerava o professor como um mestre, um mago que sabe e que não necessita de formação específica ou de pesquisa, pois seu carisma e suas competências retóricas são suficientes.
Técnico	A formação para o ofício ocorre por aprendizagem imitativa com o apoio na prática de um ensino várias vezes experimentado; as competências técnicas dominam.
Engenheiro ou Tecnólogo	O modelo apoia-se em aportes científicos trazidos pelas Ciências Humanas; ele racionaliza a sua prática, procurando aplicar a teoria; a formação é orientada por teóricos especialistas do planejamento pedagógico e da didática.
Professor profissional ou reflexivo	A dialética entre a teoria e a prática é substituída por um ir e vir entre prática-teoria -prática; O professor se torna um profissional reflexivo, capaz de analisar suas próprias práticas, resolver problemas, buscar estratégias; a formação visa desenvolver no professor uma abordagem das situações vividas do tipo ação-conhecimento-problema, utilizando conjuntamente prática e teoria.

Fonte: adaptado de Perrenoud et al. (2001, p. 54)

Conforme observado no Quadro 3, a natureza das competências profissionais e dos conhecimentos ensinados diferem nos modelos de profissionalismo, sendo necessário definir, a priori, as especificidades profissionais e, posteriormente, identificar quais competências e conhecimentos que constituem o professor profissional (PERRENOUD, 2001).

Na área da educação, Perrenoud (2000, p. 15) definiu competência como a "capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação". Para o autor, a competência do professor envolve dez grandes capacidades que o orientarão no uso dos seus saberes: i) organizar e estimular situações; ii) gerir a progressão das aprendizagens; iii) conceber os dispositivos de diferenciação e fazê-los evoluir; iv) envolver os alunos em suas aprendizagens e no trabalho; v) trabalhar em equipe; vi) participar da gestão da escola; vii) informar e envolver os pais; viii) utilizar novas tecnologias; ix) enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; e x) gerir sua própria formação continuada.

Ainda de acordo o autor, as qualidades do docente, para além das competências técnicas, devem fundamentar-se em uma postura reflexiva, na capacidade de observação, regulação, inovação e aprendizagem constante com os indivíduos participantes do seu contexto e por meio da experiência, para poderem, assim, estimular o desenvolvimento dos alunos. O autor defende que o desenvolvimento das competências dos professores se dá por meio de problemas e projetos que orientam a aprendizagem do alunado de forma construtivista e interativa (PERRENOUD, 2000).

Sob a ótica de Beraza (2006), as competências docentes são formadas por conhecimentos (acerca dos conteúdos disciplinares a ensinar, sobre os próprios processos de ensino-aprendizagem), por habilidades específicas (de comunicação, mobilização de recursos didáticos, de gestão de métodos, de avaliação, etc.) e por um conjunto de atitudes (disponibilidade, empatia, rigor intelectual, ética profissional, etc.).

Consubstanciando o pensamento de ambos os autores, é possível verificar que, diante da complexidade com as quais o professor precisa lidar ao longo da sua vida profissional, há a necessidade de constante atualização e construção de conhecimento para a resolução de problemas e sua atuação eficaz (SANTOS, 2009).

Neste sentido, Santos (2009) defende a importância de formações pontuais para o desenvolvimento de técnicas, sobretudo as relacionadas à introdução de novos recursos no sistema educativo, tais como a inserção de tecnologias de informação e comunicação, por exemplo.

Por sua vez, Kuenzer (2000) acrescenta que o perfil profissional do professor deve abranger um amplo conhecimento da dinâmica da sociedade e da educação, por meio da imersão na realidade concreta do seu contexto histórico-social, nas suas múltiplas dimensões - afetiva, individual e grupal. No que concerne o campo da Educação Profissional e Tecnológica, a autora defende que as formações de professores da EPT devem considerar as peculiaridades do mundo do trabalho, buscando conferir ao docente o amplo conhecimento do âmbito laboral, clareza sobre o nível de ensino em que atua e a existência de conhecimentos que possibilitem a configuração de uma pedagogia de trabalho apropriada ao contexto brasileiro (KUENZER, 2008).

Dessa maneira, o conceito de competência proposto pela autora destaca-se por articular a ligação entre teoria e prática. Assim, a autora define competência como a

> [...] capacidade de agir, em situações previstas e não previstas, com rapidez e eficiência, articulando conhecimentos tácitos e científicos a experiências de vida e laborais vivenciadas ao longo das histórias de vida, vinculada à ideia de solucionar problemas, mobilizando conhecimentos de forma transdisciplinar a comportamentos e habilidades psicofísicas e transferindo-os para novas situações; supõe, portanto, a capacidade de atuar mobilizando conhecimentos (KUENZER, 2003, p. 17).

Neste sentido, para Kuenzer (2000), as competências docentes classificam-se em: teóricas, práticas, político-sociais e inter-relacionais, conforme detalhado no Quadro 4 a seguir.

Quadro 4 – Competências Docentes

COMPETÊNCIAS	DESCRIÇÃO
Teórica	Domínio de conhecimentos científicos para o desenvolvimento do trabalho pedagógico com base na articulação teórico-prática, de forma a possibilitar a compreensão de como se dá a aquisição, a produção e a socialização do conhecimento, enquanto processo coletivo de construção.
Prática	Capacidade de pensar, coordenar, propor, orientar e executar o trabalho pedagógico no âmbito da escola, dos sistemas de ensino ou em outros contextos organizacionais, educacionais e culturais, envolvendo diferentes sujeitos, sejam individuais ou coletivos, compreendendo os problemas fundamentais do processo aprendizagem-ensino.
Político-social	Compreensão de que a prática profissional está inserida num contexto social mais amplo, o que requer a vinculação do projeto educativo ao projeto político-social, comprometido com a construção de uma sociedade autônoma e independente.
Inter-relacional	Compreensão dos profissionais como seres sociais que entendem a si mesmos e ao grupo social na dinâmica afetiva

Fonte: adaptado de Kuenzer (2000, p.3)

A autora defende que para contemplar as dimensões citadas no Quadro 4 a formação do profissional deverá ser estabelecida mediante uma sólida educação voltada para pesquisa, buscando formar um profissional comprometido com sua realidade, capacitado para responder aos problemas relacionados à prática educativa em suas diversas modalidades; que procure gerar e difundir novas tecnologias e promover a inovação nos espaços de atuação; que investigue e produza conhecimentos sobre a natureza e os propósitos da educação na sociedade (KUENZER, 2000).

Rehem (2009), em seu estudo sobre o perfil do professor da educação técnica e sua formação, aponta alguns desafios apresentados à Educação Profissional do Brasil no início do século XXI, tais como: i) disposição de professores com perfis ajustados aos novos princípios pedagógicos; ii) fomentar a integração entre teoria e prática; iii) transformar as salas de aula em ambientes de aprendizagem; iv) construir princípios organizadores que permitam mobilizar os conhecimentos, valores, habilidades e emoções para atuação profissional; v) integrar a flexibilidade, a interdisciplinaridade, a contextualização na rotina de formação profissional; e vi) executar a transposição didática dos processos produtivos.

Assim, as características que revestem a Educação Profissional na atualidade impõem novas exigências às instituições de ensino e aos docentes. Diante disso, a autora identifica um conjunto de competências necessário para o desempenho docente na Educação Profissional, como pode ser observado no Quadro 5, apresentado a seguir:

Quadro 5 – Competências para o bom desempenho docente na Educação Profissional

Competências	Descrição
Competências identificadas com a mediação da aprendizagem	Capacidade relativa à gestão da progressão de aprendizagens dos alunos; à organização dos programas, dos conteúdos; à comunicação, conhecimento e observação das dificuldades de aprendizagem; à avaliação; às escolhas de atividades; à exploração de recursos didáticos; à criação de clima propício à aprendizagem; e ao desenvolvimento da autonomia dos estudantes.
Competências ligadas às disciplinas ensinadas	Capacidade de apropriação dos saberes que envolvem toda a disciplina; de tornar estes saberes ensináveis, considerando os saberes prévios dos alunos; e o trabalho embasado na interdisciplinaridade.
Competências exigidas em relação à sociedade, aos processos produtivos e ao mercado de trabalho	Capacidade de saber fazer o que se ensina; identificar demandas da sociedade aos técnicos; conhecer processos de produção relativos ao que o professor leciona; conseguir formar profissionais éticos, que saibam trabalhar em equipe; e conhecer os sistemas produtivos, educativos e sociais que impactam na formação dos aprendizes.
Competências relacionadas com o papel social da escola de educação profissional inserida numa sociedade democrática	Capacidade de participar da formulação e execução do projeto político-pedagógico da escola; de envolver-se na elaboração do currículo, e compreender a formação de modo integrado.
Competências inerentes à pessoa do professor	Capacidade de saber ser (e saber tornar-se) professor reflexivo quanto à sua ação e conduta profissional.

Fonte: adaptado de Rehem (2009).

Essas competências docentes evidenciadas por Rehem (2009) apresentam-se em consonância com o papel e os requisitos demandados para esse profissional. Dessa forma, sua formação deve considerar a abrangência de capacidades requeridas aos professores que buscam desenvolver um perfil profissional transdisciplinar incluindo as múltiplas dimensões – técnicas, metodológicas, sociais e individuais.

Por isso, é requerida do professor a capacidade de realizar a integração entre teoria e prática; de sobrepor a fragmentação do conhecimento no currículo formativo dos trabalhadores; de transformar suas ações formativas em dinâmicas para estimular a pesquisa no âmbito do trabalho e nos contextos sociais dos estudantes; além do estudo das evoluções científicas e tecnológicas considerando o campo multidimensional da realidade (REHEM, 2009).

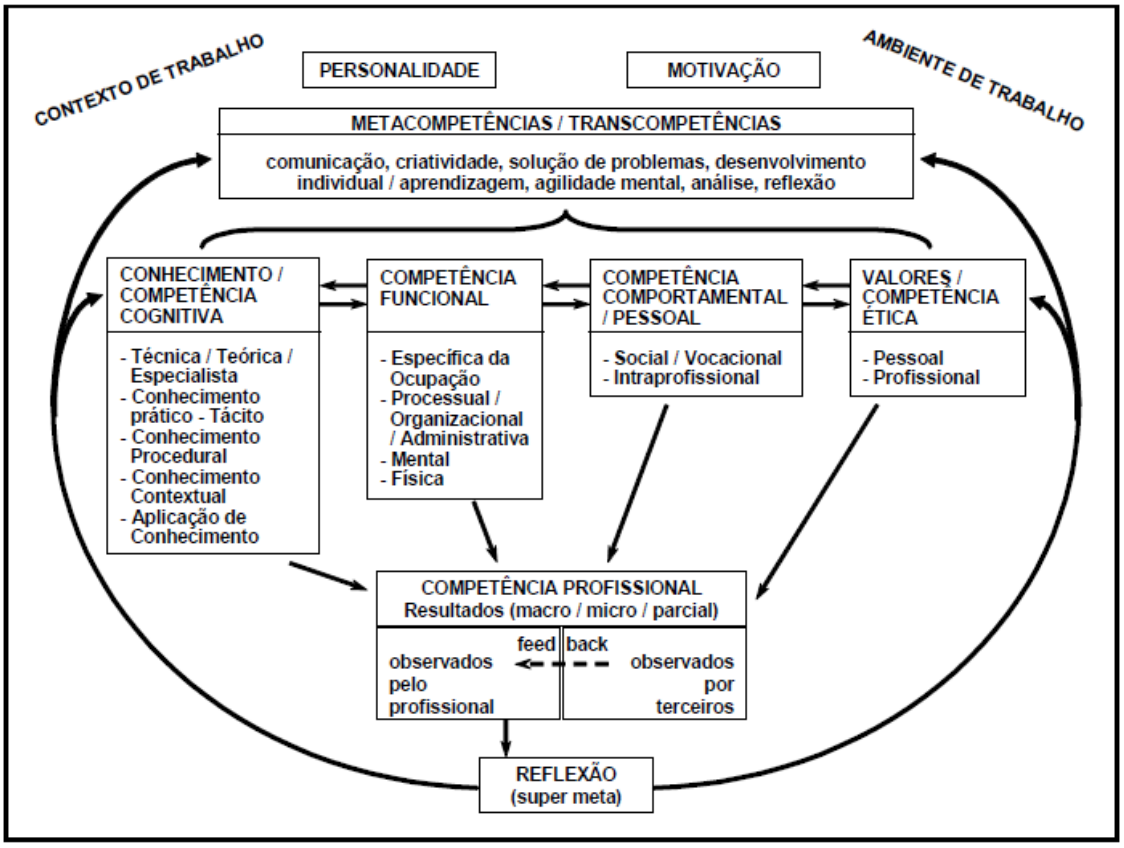
Complementando esta visão, o desenvolvimento de competências, segundo Machado (2011), exerce influência e é influenciado por diversos contextos – social, cultural, histórico, político e econômico – nos quais são estabelecidas as relações interpessoais. Para a autora, ainda, é fundamental observar que no âmbito pedagógico a denominação "competência" é móvel, pois o seu desenvolvimento varia segundo a época e os interesses sociais, dependendo, assim, da percepção, dos sentimentos, dos valores e das formas de pensamento sobre os processos educacionais (MACHADO, 2011).

Nesse sentido, Libâneo, Oliveira & Toschi (2012) defendem que o professor deve ir em busca do aprimoramento contínuo, por meio do desenvolvimento de saberes que contemplem diversos aspectos relacionados à docência (domínio de conteúdos, acompanhamento de alunos, trabalhar valores, etc.); à atuação na organização e gestão escolar (participação efetiva em reuniões e conselhos, cooperação, solidariedade, respeito mútuo, diálogo); e à produção de conhecimento pedagógico (elaboração e desenvolvimento de projetos de investigação).

Cheetham e Chivers (1996; 1998), por meio da sua proposta, buscaram um entendimento mais amplo do conceito de competência profissional, visando a integração de diversas perspectivas com o objetivo de compreender como o indivíduo desenvolve e mantém seu profissionalismo no trabalho. Os autores elaboraram um modelo de competência profissional que reconhece a importância do contexto e do ambiente de trabalho para o desempenho profissional, bem como analisa diversos elementos que influenciam seu resultado, considerando aspectos processuais e dinâmicos, como as dimensões individuais, coletivas e sociais da profissão. Esta perspectiva privilegia os conhecimentos tácito e acadêmico, os modelos profissionais, as características pessoais, o controle e o desenvolvimento de outras competências.

Conforme pode ser observado na Figura 3 apresentada a seguir, no modelo de Cheetham e Chivers (1998) destacam-se, conforme apontam Rodrigues e Valadão Júnior (2011), cinco dimensões inter-relacionadas: i) Cognitivas: referentes aos conhecimentos teóricos e conceituais básicos, assim como ao conhecimento tácito e informal, advindo da experiência; ii) Funcionais: associadas às habilidades demandadas para uma ocupação específica e que necessita de demonstração pelo indivíduo; iii) Comportamentais: relativas às características pessoais; iv) Éticas e de Valores: intrínsecas aos valores pessoais e profissionais do indivíduo, bem como à sua mobilização no contexto de trabalho; e v) Metacompetências e Transcompetências: que influenciam no desenvolvimento das demais dimensões, relacionadas à comunicação, aprendizado, autodesenvolvimento, criatividade, análise e resolução de problemas, e reflexão.

Figura 3 – Modelo de competência profissional



Fonte: Cheetham e Chivers (1998, p. 275)

A essência deste modelo é formada por quatro competências individuais centrais, constituídas por grupos de habilidades. Acima delas estão as metacompetências e as transcompetências, que são descritas como a comunicação, criatividade, solução de problemas, aprendizagem e autodesenvolvimento, agilidade mental, análise e reflexão. Os autores ressaltam que os resultados da competência profissional são percebidos pelo próprio indivíduo e por terceiros, por meio de mecanismos de *feedback*. Essas percepções dos resultados levam o profissional à reflexão sobre a ação e na ação. Esse modelo proposto permite a investigação da maneira como o indivíduo adquire os componentes de sua competência profissional, bem como desenvolvem os seus componentes por meio de programas formais de desenvolvimento (CHEETHAM; CHIVERS, 1998).

Adaptando o modelo de Cheetam e Chivers (1998), Paiva (2007), ao definir que o termo competência está ligado à profissão, ao indivíduo e possui caráter dinâmico, modificando-se de acordo com o contexto onde acontecem as atividades produtivas, desenvolveu um modelo próprio de competência profissional. A autora acrescentou ao modelo citado o componente da

competência política, passando a considerar o ambiente em que o docente desempenha sua função, colocando em evidência as relações de poder comuns às organizações.

É importante destacar que as competências profissionais dos professores se constituem de forma articulada com a sua realidade prática e simbólica, de forma que estejam vinculadas ao seu exercício profissional (PAIVA, 2007). Assim, sob essa perspectiva, Paiva (2007) incorpora diferentes atores sociais que influem na formação e desenvolvimento de competências profissionais, destacando o papel do docente e das instituições de ensino, uma vez que estas são responsáveis pela certificação de competências individuais.

Sustentando-se na realidade sociocultural brasileira, e tomando por base os papéis atribuídos aos professores, Mendonça et al. (2012) propuseram um Modelo de Competências Profissionais do Professor do Ensino Superior, associando estes papéis a componentes específicos do modelo de competências profissionais de Paiva (2007).

Delimitado em sete conjuntos de saberes específicos à ação do professor do ensino superior, o modelo proposto por Mendonça et al. (2012) considera os papéis que lhes são atribuídos na docência, na pesquisa, na extensão e na administração, dentro das instituições de ensino. Nesse modelo, os conjuntos de saberes específicos são: docência, pesquisa, extensão, de gestão, avaliativos, interpessoais e tecnológicos. Estes, por fim, formam as competências intelectual, técnico-funcionais, comportamentais, éticas e políticas, caracterizando, conforme afirma Paiva (2007, p. 45), a competência profissional como uma "metareunião de maneira singular e produtiva de competências compostas por saberes variados". Dessa maneira, estes saberes específicos podem ser descritos da seguinte forma:

Quadro 6 – Saberes específicos do professor do ensino superior (continua)

Saberes específicos	**Descrição**	**Principais componentes**
Docência	- Domínio da cena na sala de aula (presencial e virtual); - Tradução dos conteúdos para a linguagem e cotidiano dos alunos.	Cognitivo e Funcional
Pesquisa	- Domínio de abordagens, métodos e técnicas de pesquisa; - Respeito ao objeto de pesquisa.	Cognitivo, Funcional, Comportamental e Ético
Extensão	- Promoção da aproximação da instituição de ensino em relação à sociedade ou parte dela, focalizada nas ações extensionistas; - Mobilização de sujeitos.	Funcional, Comportamental e Ético

Quadro 6 – Saberes específicos do professor do ensino superior (continuação)

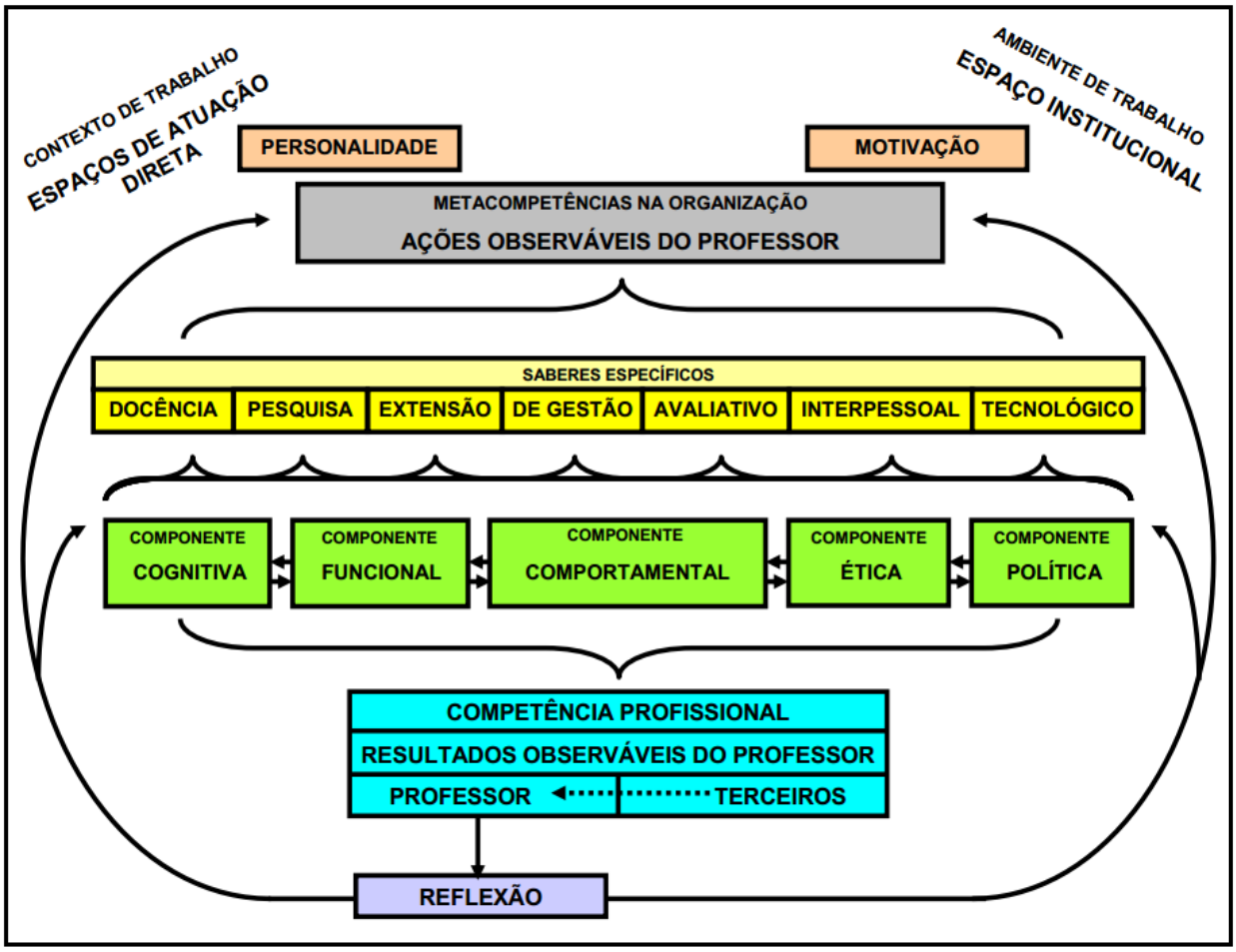
Saberes específicos	**Descrição**	**Principais componentes**
De gestão	- Mobilização de subordinados e pares rumo aos objetivos grupais e organizacionais; - Domínio de processos administrativos e burocráticos em nível meso e macro organizacional.	Cognitivo, Comportamental, Ético e Político
Avaliativos	- Domínio de critérios e processos em nível micro, meso e macro organizacional; - Capacidade analítica frente a informações; - Domínio de mecanismos de *feedback.*	Cognitivo, Funcional, Ético e Político
Interpessoais	- Trânsito nas relações em nível individual e grupal; - Capacidade de desenvolver e manter empatia.	Comportamental, Ético e Político
Tecnológicos	- Domínio das tecnologias disponíveis na organização; - Domínio de tecnologias de informação e comunicação.	Comportamental, Ético e Político

Fonte: Mendonça et al. (2012)

Observa-se que o modelo de Mendonça et al. (2012) leva em consideração os traços de personalidade e a motivação do professor e indica que, para ser considerado competente, o profissional age avaliando seus resultados e sendo avaliado por terceiros. O resultado dessas avaliações legitimará a sua ação como competente, ou não, o que fundamenta a natureza contextual da competência profissional. Vale salientar que há uma reflexão sobre sua ação, de modo a promover uma melhoria ou adequação ao que é esperado pelo próprio indivíduo e pelos públicos com os quais ele lida (MENDONÇA et al., 2012). Destaca-se, também, que o contexto de trabalho do professor é considerado para além da sala de aula e de sua sala particular, uma vez que seu ambiente de trabalho transcende a própria instituição de ensino.

Estas prerrogativas podem ser visualizadas na Figura 4, apresentada a seguir:

Figura 4 – Modelo de Competências Profissionais do Professor do Ensino Superior



Fonte: Mendonça et al. (2012)

Sendo assim, para fins dessa pesquisa, foi utilizado o modelo proposto por Mendonça et al. (2012) como marco orientador da investigação, na medida em que as atividades desenvolvidas pelo magistério superior apresentam similaridades com as desenvolvidas pelos docentes EBTT. Além disso, o modelo possibilita revelar aspectos importantes da atividade docente no seu ambiente de trabalho, trazendo contribuições para o ajustamento do modelo para a realidade do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O percurso metodológico engendrado nesta pesquisa apresenta-se da seguinte forma: delineamento da pesquisa, seleção e descrição do tipo de análise, coleta de dados e apreciação das informações obtidas.

3.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA

Foi adotada nesta pesquisa a abordagem qualitativa para a coleta e análise de dados. Segundo Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa representa um conjunto de práticas materiais e interpretativas que conferem visibilidade ao mundo em uma série de representações, que buscam entender o fenômeno em termo dos significados que os indivíduos a ele conferem.

Observa-se que a utilização de métodos qualitativos nas pesquisas sociais e humanas tem sido impulsionada pelo reconhecimento de que a realidade ocorre dentro de contextos históricos e é construída socialmente (LINCOLN; GUBA, 2006). Dessa forma, conforme apontam Minayo e Sanches,

> [...] definir o nível do simbólico, dos significados e da intencionalidade, constituí-lo como um campo de investigação e atribuir-lhe um grau de sistematicidade pelo desenvolvimento de métodos e técnicas têm sido as tarefas e os desafios dos cientistas sociais que trabalham com a abordagem qualitativa […] (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 245).

A pesquisa qualitativa abrange o estudo do uso e a coleta de uma variedade de materiais empíricos que procuram descrever momentos e significados rotineiros e problemáticos na vida dos indivíduos, utilizando-se de uma diversidade de práticas interpretativas interligadas, em busca da melhor compreensão de um assunto que está ao seu alcance (DENZIM; LINCOLN, 2006). Esta perspectiva é corroborada por Flick (2009), ao reiterar que a pesquisa qualitativa é direcionada para a análise de casos concretos em sua particularidade temporal e local.

Esta pesquisa utilizou como aporte teórico-analítico o modelo de competências proposto por Mendonça et al. (2012) para professores do ensino superior, categoria esta que, embora tenha similaridades, diverge em alguns aspectos da realidade vivenciada pelos professores EBTT. Acredita-se que, diante dessa especificidade, a subjetividade da abordagem qualitativa faz-se importante, uma vez que possibilita um olhar mais amplo dos problemas, permitindo o contato direto com o objeto de análise e concedendo uma perspectiva própria para a compreensão da realidade, conforme aponta Neves (1996).

Para Fraser e Gondim (2004), a abordagem qualitativa parte do princípio de que a ação

humana é constituída de significado subjetivo ou intersubjetivo que não pode ser compreendido apenas do ponto de vista quantitativo e objetivo. Nessa direção, Minayo e Sanches (1993, p. 246) complementam que o pesquisador deve sempre "checar o que é dito com o que é feito, com o que é celebrado e/ou está cristalizado". Portanto, segundo os autores, para que uma análise qualitativa seja completa, esta deve interpretar o conteúdo dos discursos dentro de um quadro de referência, no qual a ação permita transcender a mensagem manifesta e alcançar os significados latentes (MINAYO E SANCHES, 1993). Nesse sentido, entende-se que o mais importante para as ciências sociais é compreender as razões e os motivos que dão sentido às aspirações, às crenças, aos valores e às atitudes dos homens em suas interações sociais (FRASER; GONDIM, 2004).

Quanto aos objetivos, esta pesquisa classifica-se como descritiva, por evidenciar características de uma determinada população ou fenômeno e proporcionar, por meio de uma análise detalhada e descritiva do objeto de estudo, novas visões sobre uma realidade já conhecida (RUDIO, 1999; VERGARA, 2015).

Foi adotado como estratégia de pesquisa o estudo qualitativo básico que, segundo Merriam (2002), objetiva descobrir e entender um fenômeno, processo ou perspectivas e visões de mundo das pessoas envolvidas. De acordo com Mariz et al. (2005, p.7), neste tipo de pesquisa "o pesquisador se acerca do caso escolhido com as questões críticas já em mente e procura verificar, através de descrição, interpretação e compreensão, como elas ali se manifestam".

No estudo qualitativo básico, os dados geralmente são coletados por meio de entrevistas, observações e análise de documentos, com a finalidade de identificar de maneira indutiva os padrões recorrentes, temas comuns e categorias, por meio do emparelhamento com conceitos, modelos e teorias (MARIZ et al., 2005; GODOI; BALSINI, 2006). Nos últimos anos, essa estratégia de pesquisa foi apontada por vários autores como de grande importância, sendo bastante utilizada em diversas áreas do conhecimento, tais como Educação e Administração. Neste sentido, a caracterização deste estudo como qualitativo básico ocorre em função da utilização do caso do IFAL, visando responder os objetivos descritos anteriormente.

3.2 *LOCUS* DA PESQUISA

O *locus* escolhido para esta pesquisa foi o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas. O IFAL seguiu o projeto de expansão da Rede Federal no Brasil e cresceu de forma significativa dentro do estado, surgindo a partir da integração de duas

autarquias com personalidades distintas, o Centro Federal de Educação Tecnológica de Alagoas (CEFET/AL) e a Escola Agrotécnica Federal de Satuba - Alagoas (IFAL, 2014a).

Fundados em 1909, originalmente como Escola de Aprendizes e Artífices de Alagoas e Escola Agrotécnica Federal de Satuba de Alagoas, respectivamente, depois de mais de cem anos de existência, o que viria a ser o Instituto Federal de Alagoas tornou-se referência na oferta de Educação Tecnológica em diversos níveis: licenciaturas, bacharelados, cursos tecnológicos de nível superior, cursos técnicos, de qualificação profissional e ensino médio (IFAL, 2014a).

Atualmente, o IFAL possui 16 *campi* em funcionamento pelo estado, com o objetivo de:

> [...] ser uma instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas (IFAL, 2013, p.16).

Buscando contribuir para o desenvolvimento educacional e profissional, o IFAL atualmente, possui *campi* localizados nos municípios de Arapiraca, Batalha, Coruripe, Maceió, Maragogi, Marechal Deodoro, Murici, Palmeira dos Índios, Satuba, Penedo, Piranhas, Rio Largo, Santana do Ipanema, São Miguel dos Campos, Viçosa e um *Campus* Avançado no bairro de Benedito Bentes, em Maceió.

A escolha do *locus* de pesquisa se deu devido à importância e tradição do IFAL na oferta do ensino profissional no estado de Alagoas, pelo número expressivo de professores que atuam na instituição e pela diversidade de níveis de ensino oferecidas em seus *campi*. Além desses fatores, deve-se salientar, também, que a escolha do Instituto Federal de Alagoas levou em consideração o critério de acessibilidade da pesquisadora à organização, uma vez que esta foi servidora da instituição, lotada precisamente no *Campus* Maragogi, o que se constituiu um fator facilitador para a obtenção de dados e informações.

3.3 COLETA DE DADOS

Buscou-se a utilização de múltiplas fontes de informação, conforme defendem Creswell (2010) e Vieira (2004), visando minimizar os possíveis vieses da pesquisadora no resultado final do estudo. Assim, para fins desta pesquisa, foram adotadas como técnicas de coleta de dados a pesquisa documental, revisão sistemática da literatura nacional e internacional, e entrevista individual com roteiro semiestruturado.

3.3.1 Pesquisa Documental

De acordo com Godoy (1995, p. 21), a pesquisa documental se constitui no "exame de materiais de natureza diversa, que ainda não receberam um tratamento analítico, ou que podem ser reexaminados, buscando-se interpretações novas e/ou complementares". A viabilidade de documentos como fontes de dados deve-se ao fato da sua existência prévia, não sendo capazes de influenciar uma situação, como o pesquisador poderia fazer, ainda que sem intenção (MERRIAM, 2002).

A seleção dos documentos para análise não deve ser aleatória, isto é, deve ser realizada de acordo com o objeto de pesquisa. Dessa maneira, a análise documental tornou possível averiguar determinados aspectos peculiares objetivados na pesquisa por meio de materiais coletados nos portais institucionais e documentos que tratam pormenorizadamente do IFAL e que estejam diretamente associados ao propósito do trabalho. Portanto, foram utilizados como fontes de dados os seguintes documentos:

- Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica;
- Lei nº 11.784, de 22 de setembro de 2008 que dispõe sobre a reestruturação do Plano Geral de Cargos do Poder Executivo;
- Lei 12.772, de 28 de dezembro 2012 que dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal;
- Portaria nº 17, de 11 de maio de 2016 que estabelece diretrizes gerais para a regulamentação das atividades docentes, no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica;
- Plano de Desenvolvimento Institucional do IFAL (2014-2018);
- Projeto Político-Pedagógico Institucional do IFAL;
- Resolução nº 31/CS, de 3 de outubro de 2014 que dispõe sobre a regulamentação do RSC no IFAL;
- Resolução n° 01, de 20 de fevereiro de 2014 que dispõe sobre os pressupostos e as diretrizes sobre o RSC;
- Resolução CNE/CEB nº 1, de 27 de março de 2008, define os profissionais do magistério;
- Portaria nº 491, de 10 de junho de 2013, institui o Conselho Permanente para o Reconhecimento de Saberes e Competências da Carreira do Magistério do Ensino

Básico, Técnico e Tecnológico;

- Portaria nº 1.094, de 7 de novembro de 2013, aprova o Regulamento do Conselho Permanente para Reconhecimento de Saberes e Competências-CPRSC da carreira do magistério do ensino básico, técnico e tecnológico-EBTT.
- Portaria nº 17, de 11 de maio de 2016, visando estabelecer as diretrizes gerais para regulamentar as atividades docentes no âmbito da RFEPCT
- Resolução nº 26/Conselho Superior (CS), de 6 de junho de 2016, aprova a regulamentação da carga horária docente no âmbito do IFAL;
- Resolução nº 31/CS, de 3 de outubro de 2014, dispõe sobre a regulamentação da avaliação, aprovação e fluxo de procedimentos para concessão do RSC aos docentes do IFAL.

3.3.2 Revisão Sistemática da Literatura

Foi realizada uma revisão sistemática qualitativa nas pesquisas desenvolvidas nacional e internacionalmente sobre competências profissionais de professores, com o propósito de analisar o modelo de dimensões e indicadores de competências profissionais de professores proposto por Mendonça et al. (2012). Para isto, foi utilizada uma metodologia de natureza inventariante e descritiva da produção acadêmica e científica encontrada nas bases de dados *online* sobre publicações científicas (FERREIRA, 2002).

De acordo com Contandriopoulos et al. (2010), a revisão sistemática preconiza uma reconstrução da trajetória conceitual e metodológica na seleção das fontes bibliográficas, tratando-se, conforme aponta Castro (2001), de uma revisão planejada da literatura científica, que se utiliza de métodos sistemáticos com o objetivo de identificar, selecionar e avaliar criticamente estudos relevantes acerca de uma temática claramente formulada. A revisão sistemática procura seguir métodos de pesquisa rigorosos cientificamente de forma a minimizar o viés da literatura, uma vez que é realizada uma coleta exaustiva de textos publicados sobre a temática que se deseja analisar (TRANFIELD; DENYER; SMART, 2003; THORPE et al., 2005).

A seleção dos artigos deu-se com base nos seguintes critérios:

- Para a realização da pesquisa, foram selecionados os portais a seguir: S*cientific Periodicals Electronic Library; Scientific Electronic Library Online* Brasil; Associação

Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração; Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

- O recorte temporal entre os anos de 2008 e 2017, definido em razão de a criação dos IFET's ter sido precisamente em 2008.
- Foram escolhidos os descritores relacionados às categorias analíticas encontradas no objeto de estudo, do mais abrangente ao mais específico, conforme apresentado a seguir, no Quadro 7:

Quadro 7 – Descritores utilizados na pesquisa

Língua Portuguesa	Competências
	Competências Profissionais
	Competências Docentes
	Competências professores
	Competências profissionais docentes
	Competências profissionais professores
	Competências docentes universitários
	Competências professores universitários
	Competências pedagógicas docentes universitários
	Competências pedagógicas professor universitário
	Competências professor ensino básico técnico tecnológico

Fonte: elaborado pela autora (2018)

Inicialmente foram utilizados os descritores mais abrangentes e, posteriormente, os mais específicos para fazer o refinamento da pesquisa. Os resultados podem ser observados na Tabela 1, apresentada a seguir.

Tabela 1 – Levantamento dos artigos nas bases de dados (continua)

DESCRITORES	**Bases de Dados**				**TOTAL**
	SPELL	**SCIELO**	**ANPAD**	**ANPED**	
Competências	387	4010	325	45	4767
Competências Profissionais	4	488	7	9	508
Competências Docentes	13	39	16	19	87
Competências professores	0	22	0	22	44
Competências profissionais docentes	0	13	2	7	22
Competências profissionais professores	0	13	0	14	27
Competências docentes universitários	0	1	0	1	2
Competências professores universitários	0	1	0	1	2
Competências pedagógicas docentes universitários	0	0	0	0	0
Competências pedagógicas professor universitário	0	0	0	0	0

Tabela 1 – Levantamento dos artigos nas bases de dados (continuação)

DESCRITORES	Bases de Dados				TOTAL
	SPELL	SCIELO	ANPAD	ANPED	
Competências professor ensino básico técnico tecnológico	0	0	0	0	0

Fonte: elaborado pela autora (2018)

Após o refinamento, foram realizadas leituras dos títulos dos artigos, relacionando-os às categorias analíticas encontradas no objeto de estudo. Nesta etapa foram recuperados 184 artigos. Estes foram analisados a fim de se verificar a consistência com o objeto de estudo proposto nesta pesquisa: Competências profissionais de professores. Após análise dos resumos, foram selecionados 56 artigos como *corpus* do estudo, como pode ser observado no Quadro 8. A recuperação dos artigos se deu no mês de maio de 2018.

Quadro 8 – Seleção de artigos da revisão sistemática da literatura (continua)

AUTORES	TÍTULO	FONTE	ANO
Cacciari et al.	Percepções de professores universitários brasileiros sobre as virtudes mais valorizadas no exercício da docência	Psicologia Escolar e Educacional	2017
Campelo et al.	Construção de Competências Docentes em IES privada: Desafios e Possibilidades.	EnGPR – Encontro de Gestão de Pessoas e Relações de Trabalho	2017
Zanella, Antonellu e Bortoluzzi	Avaliação das Competências Docentes: Análise no Curso de Ciências Contábeis da UTFPR	Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade	2017
Ruiz-Corbella e Aguilar-Feijoo	Competencias del profesor universitario: elaboración y validación de un cuestionario de autoevaluación	Revista Iberoamericana de Educación Superior	2017
Ureña e Martínez	Perfil del profesor universitario desde la perspectiva del estudiante	Innovación Educativa	2017
Albuquerque e Andrade	Possibilidades do Projeto Pedagógico de Curso para o Desenvolvimento de Competências Docentes no Ensino Superior em Administração	EnANPAD – Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração	2016
Barbosa e Mendonça	O professor-gestor e as Políticas Institucionais para Formação de Professores de Ensino Superior para a Gestão Universitária	Economia e Gestão	2016
Barbosa, Mendonça e Cassundé	A Interação entre o Papel de Professor-gestor e Competências Gerenciais: Percepções dos Professores de uma universidade federal	Organizações em contexto	2016
Barbosa, Mendonça e Cassundé	Políticas Públicas e Políticas Organizacionais para Formação de Professores-Gestores do Ensino Superior	Pretexto	2016

Quadro 8 – Seleção de artigos da revisão sistemática da literatura (continuação)

AUTORES	TÍTULO	FONTE	ANO
Farias et al.	Competências Docentes no Perfil do Bom Professor de Contabilidade: uma percepção discente	EnANPAD	2016
Lengler e Dalmau	Competências Técnicas e Comportamentais Docentes na Educação a Distância: reflexões e apontamentos	Revista Pensamento Contemporâneo em Administração	2016
Martín	Formación del profesorado universitario, evaluación de la actividad docente, recursos y promoción profesional	Estudios Pedagógicos	2016
Pereira, Loiola e Gondim	Aprendizagem de competências, suporte à transferência de aprendizagem e desempenho docente: evidências de validação de escala e teste de relações	Organização & Sociedade	2016
Silva et al.	A Aprendizagem das Competências Docentes no Ensino Superior	EnANPAD	2016
Araújo, Silva e Brandão	O que revela a literatura internacional sobre os vínculos entre aprendizagem, competências e inovação?	Revista de Administração e Inovação	2015
Pinilla-Roa	El maestro universitario como profesional autónomo. Una mirada desde las ciencias de la salud	Revista de la Facultad de Medicina	2015
Barbosa e Mendonça	O Professor-Gestor em Universidades Federais: alguns apontamentos e reflexões	Teoria e Prática em Administração	2014
Guimarães	Competências do Professor Universitário: a prática como itinerário para a aprendizagem ativa do aluno e para a formação continuada do docente	Revista Pensamento Contemporâneo em Administração	2014
Paiva et al.	Competências e e-competências de professores de Administração	Pretexto	2014
Rodrígues et al.	La evaluación de competencias en una experiencia de formación dual de maestros: diferencias y semejanzas entre tutores de escuela y de universidad	Estudios Pedagógicos	2014
Silva e Costa	Itinerários para o desenvolvimento da competência docente na pós-graduação stricto sensu em Administração	Revista Economia & Gestão	2014
Tolentino e Silva	O perfil esperado de um professor de contabilidade: uma análise a partir dos estudantes da cidade de Barcelos – Portugal	Revista Catarinense da Ciência Contábil	2014
Franco Neto e Silva	Competências Profissionais de Professores de Matemática do Ensino Médio Valorizadas por uma Boa Escola: a supremacia da cultura da performatividade	Boletim de Educação Matemática	2013
Hurtado, Luna e Muñoz	Necesidades de aprendizaje gerenciales en jefes de departamentos docentes de la sede central	Edumecentro	2013
Inostroza, Rivas e Reyes	La Formación por Competencias y los estudiantes: confluencias y divergencias en construcción del docente ideal	Calidad em la Educación	2013

Quadro 8 – Seleção de artigos da revisão sistemática da literatura (continuação)

AUTORES	TÍTULO	FONTE	ANO
Guimarães	É a consciência ambiental antes uma questão de competência pedagógica? Um ensaio no território acadêmico	Revista de Administração, Contabilidade e Economia	2013
Kühl et al.	O valor das competências docentes no ensino da Administração	Revista de Administração	2013
Maduro	Identificação do Perfil de Competências Docentes em uma Instituição Estadual de Ensino Superior	Tecnologias de Administração e Contabilidade	2013
Maduro	Diagnóstico das Competências Docentes em uma Instituição Estadual de Ensino Superior	EnANPAD	2013
Paiva et al.	Comprometimento Discente e Competências Docentes: um estudo com alunos de ciências contábeis de uma instituição particular	EnANPAD	2013
Slomski et al.	Saberes da docência que fundamentam a prática pedagógica do professor que ministra a disciplina de gestão de custos em um curso de Ciências Contábeis	Revista Universo Contábil	2013
Sospedra-Baeza, Lloret-Caralá e Cañas-Louzau	Percepción de los estudiantes de ingeniería civil sobre las competencias óptimas del docente universitario	Sinéctica – Revista electrónica de educación	2013
Rezende e Leal	Competências Requeridas dos Docentes do Curso de Ciências Contábeis na Percepção dos Estudantes	Sociedade, Contabilidade e Gestão	2013
Oliveira, Kilimnik e Oliveira	Da gerência para a docência: metáforas do discurso de transição	Revista Eletrônica de Administração	2013
Bouzada, Kilimnik e Oliveira	Professor iniciante: desafios e competências da carreira docente de nível superior e inserção no mercado de trabalho	Revista de Carreiras e Pessoas	2012
Brant e Luz	Competências docentes em educação à distância no curso de graduação em administração pública: um estudo no Centro de Educação à Distância – UNIMONTES	Revista Gestão e Planejamento	2012
Conceição e Sousa	Ser professor hoje. O que pensam os professores das suas competências	Revista Lusófona de Educação	2012
Farias et al.	Competências profissionais em Educação Física: uma abordagem ao longo da carreira docente	Motriz	2012
Nogueira e Bastos	Formação em Administração: o GAP de competências entre alunos e professores	Revista de Gestão	2012
Paiva et al.	Competências Profissionais (Ideais x Reais) de Docentes de um Curso de Ciências Contábeis e sua Gestão: percepções de alunos e professores de uma instituição particular mineira	EnANPAD	2012

Quadro 8 – Seleção de artigos da revisão sistemática da literatura (continuação)

AUTORES	TÍTULO	FONTE	ANO
Santos e Freire	Formas de Aprendizagem no Desenvolvimento da Competência Informacional dos Professores Associados do Centro de Tecnologia da UFPB	Perspectivas em Gestão & Conhecimento	2012
Suárez e Aponte	Imaginarios sociales sobre el desempeño del docente universitario	Revista Diversitas – Perspectivas em Psicologia	2012
Miranda, Casa Nova e Cornacchione Júnior	Os Saberes dos Professores-Referência no Ensino de Contabilidade	Revista de Contabilidade e Finanças	2012
Fernández, Alfonso e Pichardo	Sistema de actividades metodológicas con enfoque de competencia didáctica para profesores de Farmacología I, de la carrera de Medicina. Matanzas	Electrón	2011
Zampier, Takahashi e Teixeira	Intraempreendedorismo Feminino e Desenvolvimento de Competências Empreendedoras: Um Estudo de Caso com Professoras de Programas de Mestrado e Doutorado em Administração de Curitiba-PR.	Revista Economia & Gestão	2011
Nunes e Patrus-Pena	A Pedagogia das Competências em um Curso de Administração: o desafio de passar do projeto pedagógico à prática docente	Revista Brasileira de Gestão de Negócios	2011
Paiva et al.	Competências profissionais e interdisciplinaridade no Direito: percepções de discentes de uma faculdade particular mineira	Educação e Pesquisa	2011
Esther	As competências gerenciais dos reitores de universidades federais em Minas Gerais: a visão da alta administração	Cadernos EBAPE.BR	2011
Nassif, Hanashiro e Torres	Fatores que influenciam na percepção das competências para o exercício da docência	Revista Brasileira de Educação	2010
Bastos e Monteiro Júnior	Formação de Administradores: Um Estudo sobre Competências Docentes na Ótica de Alunos e Professores	EnEPQ	2009
Oliveira et al.	A Influência da "Vivência Docente" na Formação e Desenvolvimento de Competências Profissionais Docentes: uma percepção de mestrandos em administração	EnEPQ	2009
Paiva e Melo	Competências Profissionais Docentes e sua Gestão em Universidades Mineiras	EnGPR	2009
Puentes, Aquino e Quillici Neto	Profissionalização dos professores: conhecimentos, saberes e competências necessários à docência	Educar	2009
Tirado	Docencia universitaria y competencias didácticas	Perfiles Educativos	2009

Quadro 8 – Seleção de artigos da revisão sistemática da literatura (continuação)

AUTORES	TÍTULO	FONTE	ANO
Rubalcava, Medina e Marfileño	La función docente en la universidad	Revista Electrónica de Investigación Educativa	2008
Slomski e Martins	O conceito de professor investigador: os saberes e as competências necessárias à docência reflexiva na área contábil	Revista Universo Contábil	2008

Fonte: elaborado pela autora (2018)

Após sua recuperação nos portais, cada artigo foi analisado em termos de seu conteúdo com o objetivo de relacioná-lo ao Modelo de Competências Profissionais do Professor do Ensino Superior de Mendonça et al. (2012).

3.3.3 Entrevista

Como técnica de coleta de dados na pesquisa qualitativa, a entrevista tem sido a ferramenta mais utilizada nos estudos de campo em ciências sociais. Tal fato se deve, em grande medida, ao caráter econômico e de fácil acesso a um amplo e diversificado conjunto de material empírico (FERREIRA, 2014). Entretanto, apesar do uso bastante comum, o ato de fazer perguntas e obter respostas não é uma tarefa fácil, uma vez que, mesmo com o cuidado na sua transcrição e codificação, a fala do outro muitas vezes deixa espaço para ambiguidades (FONTANA; FREY, 2003).

Nesse sentido, cabe ao pesquisador propiciar situações de contato, de maneira a suscitar um discurso livre, que seja significativo e atenda aos objetivos da pesquisa no contexto investigado, o que é uma tarefa bastante complexa (DUARTE, 2004).

Ao privilegiar a fala dos atores sociais, a entrevista na pesquisa qualitativa adequa-se às investigações que objetivam entender como as pessoas percebem o mundo, por permitir o alcance de um nível de compreensão da realidade humana através de discursos (FRASER; GONDIM, 2004). Ainda segundo Fraser e Gondim (2004, p.140), "a entrevista dá voz ao interlocutor para que ele fale do que está acessível à sua mente no momento da interação com o entrevistador e em um processo de influência mútua produz um discurso compartilhado pelos dois atores: pesquisador e participante".

Na pesquisa qualitativa, as entrevistas mais frequentemente utilizadas são as semiestruturadas e as não-estruturadas. A escolha entre elas relaciona-se ao grau de diretividade que o pesquisador pretende seguir, sendo que a primeira guia-se por um roteiro de perguntas

gerais e na segunda há a introdução de um tema da pesquisa e o entrevistado fica livre para discorrer sobre o assunto (FRASER; GONDIM, 2004). Duarte (2004) acrescenta, ainda, que para que a entrevista seja realizada com qualidade, é necessário que o pesquisador tenha os objetivos de pesquisa bem definidos, conheça o contexto onde pretende realizar sua investigação, possua segurança e autoconfiança, além de certo nível de informalidade.

O propósito das entrevistas realizadas foi possibilitar a compreensão acerca das dimensões e indicadores de competências profissionais dos professores do IFAL, por meio da identificação da sua percepção em relação ao seu cotidiano e rotina de trabalho.

Assim, o roteiro construído com o intuito de identificar as dimensões e indicadores das competências profissionais dos docentes EBTT na percepção dos professores do IFAL, foi elaborado com base no Modelo de Competências Profissionais de Professores do Ensino Superior, proposto por Mendonça et al. (2012), cujas perguntas foram subsidiadas, também, pelo roteiro de entrevista utilizado por Paiva (2007), com adaptações para a realidade estudada (Apêndice D).

Após a elaboração do roteiro de entrevista, foi realizado um pré-teste com cinco professores do IFAL - *Campus* Maragogi, visando identificar a evidência de possíveis falhas na redação do mesmo e, com isso, auxiliar no aprimoramento da coleta de dados, buscando assegurar que os aspectos considerados relevantes na pesquisa pudessem ser abordados ao longo da entrevista. Justifica-se a escolha do *Campus* Maragogi como local para a realização desta etapa da pesquisa por ter sido *locus* de atuação da pesquisadora que lá atua como Técnica Administrativa, facilitando o acesso aos professores, bem como o agendamento do pré-teste. Cabe salientar que, durante a elaboração, tomou-se cuidado para que as perguntas formuladas não levassem à obtenção de respostas tendenciosas. Para isso, buscou-se estabelecer uma sequência de perguntas de forma a dar continuidade à conversação e obter uma sequência lógica de pensamento quanto ao cotidiano do entrevistado.

Primeiramente, a pesquisadora solicitou autorização para a realização do pré-teste junto à Direção Geral e, após a concessão, entrou em contato pessoalmente com dez professores do *campus*, comentando sobre o tema e solicitando a colaboração com o pré-teste. Cabe salientar que os critérios de seleção destes professores foram a experiência de atuação em cargos de gestão e em mais de um nível de ensino dentro do Instituto Federal. O retorno do pré-teste permitiu a verificação de algumas perguntas ambíguas que ocasionavam dificuldades na sua compreensão, o que demandou alterações no roteiro final.

A coleta de dados foi iniciada no dia 05 de dezembro de 2018 e concluída em 19 de

dezembro do mesmo ano, sendo o tempo médio das entrevistas cerca de 30 minutos. A maior delas teve uma hora e vinte e seis minutos de duração; e a menor, 20 minutos. O roteiro possuiu um total de dezessete perguntas, sendo onze abertas, seguidas de seis questões cuja finalidade foi coletar dados relativos ao perfil sociodemográfico e profissional dos entrevistados. No início das entrevistas foi explicada a importância desta etapa para o sucesso da investigação, tendo sido ratificados para o entrevistado o caráter voluntário de sua participação e a garantia do sigilo total da identidade. Posteriormente, foi solicitado autorização para realizar sua gravação.

As entrevistas foram realizadas tanto presencial quanto virtualmente, por meio da ferramenta *Skype*, conforme a disponibilidade de agenda, preferência dos sujeitos de pesquisa e devido à distância geográfica entre pesquisadora e alguns entrevistados. Foram realizadas 18 entrevistas, ocorrendo 4 de forma presencial e 14 virtualmente. Ressalta-se que o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice C) foi enviado via e-mail para os entrevistados e respondido antes do procedimento de coleta de dados ser iniciado.

3.3.3.1 Seleção dos Sujeitos de Pesquisa

A definição da escolha dos participantes das entrevistas obedeceu ao critério de seleção intencional, debruçando-se sobre os indivíduos com perfil relativamente semelhante. Para iniciar a seleção intencional, preliminarmente, determinou-se os critérios fundamentais para a escolha das pessoas que fariam parte do estudo. Assim, foi traçado um perfil do professorado que se adequasse às peculiaridades inerentes à multiplicidade de atuação que caracteriza esta categoria profissional. Portanto, os professores selecionados precisavam, necessariamente, lecionar ou já ter lecionado na pós-graduação *lato sensu* ou *stricto* dentro do Instituto Federal de Alagoas. Esse critério foi importante porque a possibilidade de amplitude de atuação nos mais diversos níveis de ensino desses professores eram maiores que a dos demais. Isso fortaleceu o cruzamento de diversas perspectivas dentro dos *campi* do IFAL, tanto da parte de docentes que haviam iniciado suas atividades há menos tempo, advindos do recente processo de expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica, como dos mais experientes dentro da instituição.

Inicialmente, foi realizado um levantamento dos cursos de pós-graduações ofertados pela instituição no ano de 2018 junto ao portal institucional e, posteriormente, por meio da Coordenação de Pós-Graduação do IFAL e da rede de relacionamentos da pesquisadora dentro da instituição, foi obtido o contato de alguns professores que se enquadravam no perfil

determinado pelos critérios de seleção.

Utilizou-se como técnica de seleção intencional o *Snowball Sampling*, conhecido como Bola de Neve. De acordo com esta técnica, deve-se solicitar a cada participante a indicação de outro indivíduo com potencial para ser entrevistado (MERRIAM, 2002), assim, esta ferramenta consiste em um componente inicial da investigação que possibilita ao pesquisador o acesso a outros informantes, sendo bastante aplicada nas ciências sociais (MERRIAM; TISDELL, 2015).

Neste sentido, a metodologia Bola de Neve apresentou-se como uma ferramenta apropriada para a identificação e definição dos professores a serem entrevistados, tendo em vista que a escolha por parte dos seus colegas de atuação na pós-graduação facilitava o acesso da pesquisadora aos potenciais participantes da pesquisa que lecionavam em diferentes cursos e *campi*.

Segundo Merriam (2002), após estabelecido o critério de seleção, o questionamento que surge relaciona-se com a quantidade de indivíduos a serem entrevistados. Para a autora, a resposta para esse assunto depende do que se está sendo perguntado e respondido, dos *insights* do pesquisador, da qualidade e quantidade de dados obtidos e de outros fatores que surgem ao longo da coleta no campo empírico.

A coleta de dados foi encerrada mediante o critério de saturação teórica, que consiste no entendimento de que "à medida que vá vivenciando casos similares, o investigador adquire confiança empírica de que não mais se encontram dados adicionais que possam contribuir para o desenvolvimento" do estudo (GODOI; MATTOS, 2006, p. 309).

Após exposição da maneira como foi realizada a coleta de dados nesta pesquisa, será detalhado, a seguir, o procedimento realizado na análise de dados.

3.4 ANÁLISE DE DADOS

Para captar os diferentes significados que podem ser extraídos por meio da decodificação do material coletado na entrevista, existem diferentes técnicas de análise científica de dados que ensejam a compreensão de uma realidade específica. A sua escolha depende de fatores como o material que será analisado, os objetivos da pesquisa e a posição ideológica e social do pesquisador (CHIZZOTTI, 2008).

Na pesquisa aqui proposta, a análise de dados foi realizada com base na análise de conteúdo de Bardin (2016) que, segundo Mozatto e Grzybovski (2011), tem sido bastante utilizada e reconhecida no campo dos estudos organizacionais. As categorias para análise

são/foram de grade mista, tendo se utilizado de categorias definidas *a priori*, com base na literatura, mas sem que se tivesse deixado de considerar as categorias que emergiram das falas dos entrevistados (VERGARA, 2015).

A análise de conteúdo envolve procedimentos para sistematizar, categorizar e possibilitar deduções lógicas e justificadas a respeito de mensagens (BARDIN, 2016). Consiste, dessa maneira, em:

> [...] um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando a 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 destas mensagens (BARDIN, 2016, p. 48).

Verifica-se, portanto, que a análise de conteúdo tem aplicação variada, podendo ser utilizada tanto na investigação qualitativa quanto na quantitativa. Minayo (2000) defende que este método se constitui na análise de informações sobre o comportamento humano. Assim, o enfoque qualitativo busca ultrapassar o alcance simplesmente descritivo das técnicas quantitativas, atentando para a presença ou ausência de uma característica ou conjunto de características, e alcançar interpretações mais profundas por meio da inferência (BARDIN, 2016).

Segundo Bardin (2016), os procedimentos sistemáticos da análise de conteúdo podem ser organizados em três etapas cronológicas: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados. Nesta pesquisa, a pré-análise consistiu na escolha dos documentos a serem analisados – por meio da seleção documental, da revisão sistemática da literatura e do tratamento descritivo das entrevistas, visando a transcrição, e posterior leitura dos trechos – e na elaboração das categorias que sustentaram a interpretação dos dados coletados. As categorias de análise foram definidas *a priori*, com base nos saberes específicos do professor do MCPPES proposto por Mendonça et al. (2012).

O processo de análise de dados da revisão sistemática e das entrevistas foi realizado por meio da utilização do software de análise qualitativa intitulado de MAXQDA. Este software permite a organização e sistematização dos dados coletados. Dessa forma, foi realizada a codificação das sete categorias vinculadas aos saberes específicos do professor elencados no MCPPES, e, posteriormente, foram selecionados os trechos relacionados a cada uma das categorias definidas. A utilização de um software de análise qualitativa promove, segundo Evers (2011), maior visualização das relações entre conjunto de dados e facilidade no processo de codificação. Ressalta-se que a escolhe do MAXQDA se deu devido a facilidade de acesso a ferramenta por parte da pesquisadora.

Durante a etapa de exploração do material, que nesta investigação correspondeu, parcialmente, aos documentos legais coletados e dos artigos recuperados na revisão sistemática da literatura, buscou-se encontrar indicadores de competências de professores que tivessem relação direta com as categorias de análise estabelecidas *a priori* com base no MCPPES. Ainda a respeito desta etapa, no que concerne à análise das falas dos entrevistados, foram identificados os indicadores das competências dos professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, considerando estes como saberes do professor EBTT de acordo com o modelo de Mendonça et al. (2012), sendo designados também os componentes presentes em cada uma delas.

O Quadro 9 sintetiza as etapas que caracterizam os procedimentos metodológicos adotados neste estudo.

Quadro 9 – Síntese dos Procedimentos Metodológicos da pesquisa

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	TÉCNICA DE COLETA DE DADOS	TÉCNICA DE ANÁLISE DE DADOS
1. Identificar as exigências legais do Ministério da Educação (MEC) quanto às competências profissionais dos professores EBTT	Pesquisa documental	Análise de conteúdo
2. Analisar, por meio de uma revisão sistemática, o modelo de dimensões e indicadores de competências profissionais de professores proposto por Mendonça et al. (2012)	Revisão sistemática da literatura nacional e internacional	Análise de conteúdo
3. Identificar, com base no modelo de Mendonça et al. (2012), as dimensões e indicadores das competências profissionais dos professores EBTT na percepção dos professores do IFAL	Entrevista individual com roteiro semiestruturado	Análise de conteúdo
4. Analisar as convergências e divergências entre as dimensões e indicadores do modelo propositivo de competências profissionais de Mendonça et al. (2012) e a percepção dos professores EBTT do IFAL	Análise dos dados obtidos por meio da Análise de conteúdo	Análise de conteúdo
5. Propor um modelo de competências profissionais de professores EBTT.	Análise dos dados obtidos por meio da Análise de conteúdo	

Fonte: elaborado pela autora (2018)

Após a exposição dos procedimentos metodológicos, a seguir são apresentadas as limitações desta pesquisa.

3.5 LIMITAÇÕES DA PESQUISA

Entende-se que ao indicar as limitações de uma pesquisa, o pesquisador busca

reconhecer as condições restritivas que a compõem, bem como o estabelecimento de parâmetros que servirão como forma de auxílio na análise da mesma. Dessa forma, o presente estudo possui limitações de natureza diversa.

Sendo o pesquisador o agente principal na coleta e análise de dados, reconhece-se que a interpretação dos fatos é atrelada à sua perspectiva de indivíduo com visão de mundo formada. Esse aspecto, inerente à abordagem qualitativa, constitui um fator limitante do estudo. Contudo, conforme aponta Creswell (2010), não é possível desatrelar o "eu pessoal" do "eu pesquisador". Nesse sentido, o autor destaca a natureza interpretativa desta abordagem acarreta um viés por parte do pesquisador, que por meio das suas crenças e valores molda a sua compreensão da realidade e o entendimento que faz da investigação.

Buscou-se minimizar essa limitação e melhorar a consistência deste estudo mediante a triangulação de dados, ao ter-se utilizado de diversas fontes análise documental, revisão sistemática da literatura e entrevista semiestruturada.

Aponta-se também, como limitação do estudo, a existência de uma maior quantidade de professores entrevistados de um único curso de pós-graduação. Mesmo adotando-se a técnica de Bola de Neve, cuja prerrogativa é a indicação por parte do entrevistado de duas pessoas que se enquadrassem dentro dos critérios de participação no estudo, houve maior disponibilidade e aceitação para participar da pesquisa da parte dos professores de um dos cursos de pós-graduação. Contudo, mesmo havendo essa limitação, ressalta-se que todos os sete cursos de pós-graduação do IFAL tiveram representantes que participaram das entrevistas e contribuíram com a pesquisa.

Na seção seguinte são apresentados e analisados os principais resultados encontrados.

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo são apresentados alguns aspectos da instituição estudada e das características dos profissionais entrevistados, seguidos das exigências legais do MEC quanto às competências profissionais dos professores EBTT, da Revisão sistemática da literatura, da identificação das competências na percepção dos professores do IFAL e da análise do MCPPES e a realidade dos docentes EBTT.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO ESTUDADA

A origem do Instituto Federal de Alagoas está vinculada à promulgação da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2018, que integrou o Centro Federal de Educação Tecnológica de Alagoas e a Escola Agrotécnica Federal de Satuba (PDI, 2014). No entanto, sua história teve início em 1909 com a Escola de Aprendizes Artífices de Alagoas, destinada a oferecer cursos profissionalizantes, enquanto a Escola Agrotécnica de Satuba foi criada em 1911 voltando-se para a oferta de cursos técnicos na área agrícola.

Atualmente, sua atuação é atrelada a oferta de Educação Profissional e Tecnológica no estado Alagoas, articulando-se ao contexto em que está inserido em consonância direta com a vocação produtiva local. Atuando dentro do estado que apresenta o menor índice de Desenvolvimento Humano do país[3] (ATLAS DE DESENVOLVIMENTO HUMANO NO BRASIL, 2010), o IFAL, é considerado hoje, uma importante instituição pública de ensino profissional técnico de níveis médio e superior de Alagoas, com grande responsabilidade social no processo formativo para o mercado de trabalho (SANTOS; MARINHO, 2018).

Tal instituição, em seu complexo *multicampi*, é composta por 15 *campi* e 1 *campus* avançado, estando localizada nos municípios de Arapiraca, Batalha, Coruripe, Maceió, Maragogi, Marechal Deodoro, Murici, Palmeira dos Índios, Satuba, Penedo, Piranhas, Rio Largo, Santana do Ipanema, São Miguel dos Campos e Viçosa. A Figura 5 permite a visualização dessa distribuição geográfica da instituição dentro do estado.

[3] O IDH é um índice que considera três pilares do desenvolvimento humano: a expectativa de vida, o acesso ao conhecimento e o padrão de vida médio (PNUD BRASIL, 2018).

Figura 5 – Distribuição dos *campi* do IFAL no estado de Alagoas

Fonte: IFAL (2014)

Assim estruturado, o IFAL tem como missão a promoção de uma "educação de qualidade social, pública e gratuita, fundamentada no princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, a fim de formar cidadãos críticos para o mundo do trabalho e contribuir para o desenvolvimento sustentável" (PDI, 2014, p. 40). Para isso, oferece educação profissional e tecnológica, na modalidade presencial e a distância, nos níveis médio, superior e pós-graduação, além de cursos de Formação Inicial e Continuada – FIC.

Os cursos ofertados pela instituição estão divididos entre os mais diversos níveis e modalidades de ensino. A Tabela 2 apresenta a quantidade de cursos ministrados nos *campi* do IFAL espalhados pelo estado. Por meio da sua análise, observa-se que o instituto oferece um total de 212 cursos, divididos em todos os níveis de ensino. Contudo, a quantidade voltada para a Educação Profissional técnica de nível médio integrado é mais acentuada que as demais, estando assim, em consonância com a Lei 11.892/08, que estabelece a prioridade para esse tipo de oferta de nível de ensino.

Tabela 2 – Quantidade de cursos oferecidos no IFAL

Tipo de Curso	Tipo de Oferta	Presencial	EAD	Quantidade de cursos
Qualificação Profissional	Concomitante	39	01	48
	-	08	-	
Técnico	Integrado	58	-	116
	PROEJA – Integrado	04	-	
	Subsequente	31	23	
Tecnologia	-	11	03	14
Bacharelado	-	05	04	09
Licenciatura	-	04	14	18
Especialização (Lato Sensu)	-	05	01	06
Mestrado Profissional	-	01	-	01
	TOTAL	**166**	**46**	**212**

Fonte: Elaborado com base na SETEC/MEC (2018)

O processo de expansão da RFEPT permitiu uma distribuição mais democrática da educação profissional e tecnológica pelas cidades do estado de Alagoas. É possível observar, na Tabela 3, que os 212 cursos ofertados pelo IFAL estão distribuídos em 15 cidades da região e que os *campi* com mais tempo de vida possuem uma maior quantidade de cursos.

Tabela 3 – Quantidade de cursos ofertados por *campus*

UNIDADE DE ENSINO	PRESENCIAL	EAD	QUANTIDADE TOTAL DE CURSOS
Campus Arapiraca	15	05	20
Campus Avançado Benedito Bentes	02	-	02
Campus Batalha	05	-	05
Campus Coruripe	03	-	03
Campus Maceió	46	09	55
Campus Maragogi	08	06	14
Campus Marechal Deodoro	10	-	10
Campus Murici	05	04	09
Campus Palmeira dos Índios	10	06	16
Campus Penedo	23	05	28
Campus Piranhas	06	-	06
Campus Rio Largo	04	-	04
Campus Santana do Ipanema	07	05	12
Campus São Miguel dos Campos	04	-	04
Campus Satuba	08	03	11
Campus Viçosa	10	03	13
TOTAL	**166**	**46**	**212**

Fonte: elaborado com base na SETEC/MEC (2018)

Na área de ensino, o IFAL conta com 14 cursos no nível médio integrado, 10 no nível técnico subsequente ou concomitante e 4 PROEJA. No nível superior, oferta 13 cursos, divididos entre bacharelados, licenciaturas e tecnológicos, além de 6 na pós-graduação. Ademais, o instituto também oferece 8 na modalidade de Educação à Distância (EAD), divididos em diversos níveis de ensino, como pode ser observado no Quadro 10.

Quadro 10 – Cursos oferecidos pelos *campi* do IFAL

<table>
<tr><th colspan="2">Níveis</th><th colspan="3">Cursos</th></tr>
<tr><td colspan="2">Técnicos Integrados</td><td colspan="3">- Açúcar e Álcool
- Agroecologia
- Agroindústria
- Agropecuária
- Edificações
- Eletrônica
- Eletrotécnica
- Estradas
- Guia de turismo
- Hospedagem
- Informática
- Mecânica
- Meio Ambiente
- Química</td></tr>
<tr><td colspan="2">Técnicos concomitantes ou subsequentes</td><td colspan="3">- Administração
- Agroindústria
- Agropecuária
- Eletrotécnica
- Informática
- Mecânica
- Química
- Redes de computadores
- Segurança do trabalho
- Soldagem</td></tr>
<tr><td colspan="2" rowspan="2">Superiores</td><td>Bacharelado</td><td>Tecnológico</td><td>Licenciatura</td></tr>
<tr><td>- Engenharia Civil
- Sistemas de Informação</td><td>- Alimentos
- Design de Interiores
- Gestão Ambiental
- Gestão de Turismo
- Hotelaria
- Laticínios
- Sistemas Elétricos</td><td>- Ciências Biológicas
- Letras
- Matemática
- Química</td></tr>
<tr><td colspan="2">Pós-graduação</td><td colspan="3">- Especialização em Linguagem e Práticas Sociais
- Especialização em Química Tecnológica
- Especialização em Gerenciamento e Desenvolvimento Ágil de Software
- Especialização em educação e Meio Ambiente
- Mestrado em Tecnologias Ambientais</td></tr>
<tr><td rowspan="5">EAD</td><td>Técnico</td><td colspan="3">- Secretaria Escolar
- Infraestrutura Escolar
- Alimentação Escolar</td></tr>
<tr><td>Bacharelado</td><td colspan="3">- Administração</td></tr>
<tr><td>Licenciatura</td><td colspan="3">- Ciências Biológicas
- Letras (Língua Portuguesa)</td></tr>
<tr><td>Superior Tecnológico</td><td colspan="3">- Hotelaria</td></tr>
<tr><td>Pós-graduação</td><td colspan="3">- Docência em Educação Profissional</td></tr>
<tr><td colspan="2">PROEJA</td><td colspan="3">- Hospedagem
- Cozinha
- Artesanato
- Alimentos</td></tr>
</table>

Fonte: elaborado com base na SETEC/MEC (2018)

Ressalta-se que, além dos cursos de pós-graduações apresentados até o momento, o IFAL oferece o Mestrado Profissional em educação profissional e tecnológica que é organizado em rede pelos Institutos Federais do país e ministrado pelos professores da instituição. No Apêndice E encontram-se tabelas com os níveis e modalidades de ensino ofertados pelo IFAL por *campus*.

O IFAL possui atualmente cerca de 21.567 estudantes matriculados, e conta com 1.766 servidores lotados em 16 *campi* e na Reitoria. Destes 759 são Técnicos Administrativos e 1.007 professores (SETEC/MEC, 2018). Seguindo o que estabelece a Lei 11.892/08, o instituto desenvolve, além das atividades de ensino, programas de extensão e pesquisa aplicada. De acordo com dados fornecidos pelo Relatório de Gestão da instituição (IFAL, 2018), no ano de 2017 foram realizados 53 programas, 223 projetos e 42 cursos de extensão, totalizando 318 ações extensionistas que atenderam a um público total de 14.100 pessoas. No que concerne à pesquisa, o IFAL conta com Programas de Iniciação Científica, grupos de pesquisa e um núcleo de inovação tecnológica. Esses dados demonstram que a instituição vem desenvolvendo um esforço contínuo em políticas e estratégias voltadas para a execução de atividades e projetos sustentados pelo tripé do ensino, pesquisa e extensão.

Ressalta-se, que dos 1007 professores do IFAL, 940 são ocupantes de cargo efetivo e 67 são professores substitutos, ou seja, com contrato temporário. Segundo dados coletados na Plataforma Nilo Peçanha[4] (SETEC/MEC, 2008), dentre os professores efetivos, 881 estão em regime de trabalho com dedicação exclusiva, 54 com jornada de 40 horas semanais e 5 com regime de 20 horas de trabalho por semana.

No que se refere à titulação dos professores efetivos, analisando a Tabela 4, observa-se que 521 são mestres, o que representa mais da metade da quantidade total, enquanto 187 possuem titulação de doutores e 177 de especialistas. Ademais, a instituição conta com 52 docentes graduados e 03 professores com cursos de aperfeiçoamento.

[4] A Plataforma Nilo Peçanha é um ambiente virtual de coleta, validação e disseminação das estatísticas oficiais da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cujo objetivo é reunir dados referentes ao corpo docente, discente, técnico-administrativo e de gastos financeiros das unidades da Rede Federal (SETEC/MEC, 2008).

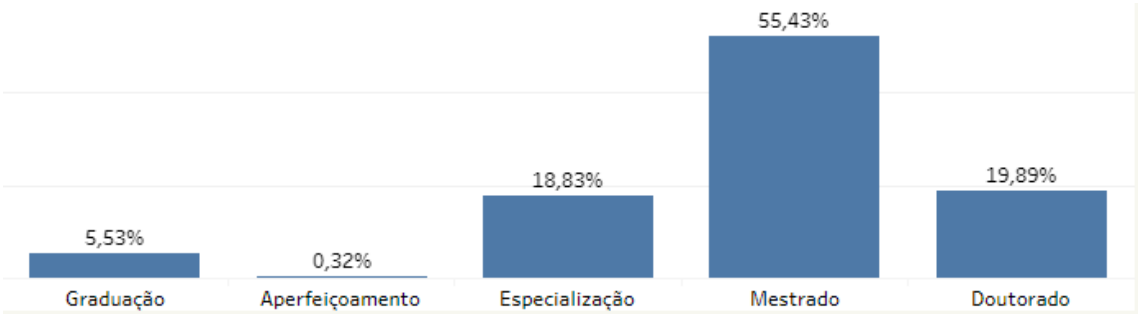
Tabela 4 – Titulação dos professores efetivos

TITULAÇÃO	QUANTIDADE	PERCENTUAL
Graduação	52	5,53%
Aperfeiçoamento	03	0,32%
Especialização	177	18,83%
Mestrado	521	55,43%
Doutorado	187	19,89%
Total	940	100%

Fonte: Elaborado com base na SETEC/MEC (2018)

A Figura 6 permite a visualização da distribuição percentual da titulação do corpo docente efetivo do IFAL.

Figura 6– Índice de Titulação do Corpo Docente



Fonte: SETEC/MEC (2018)

Outro dado relevante que é apresentado na Tabela 5 é a relação de professores que são beneficiados com o Reconhecimento dos Saberes e Competências. Verifica-se que 640 docentes do IFAL obtiveram a concessão de algum nível de RSC e 300 não possuem esse benefício.

Tabela 5 – Relação de professores que recebem RSC ou não

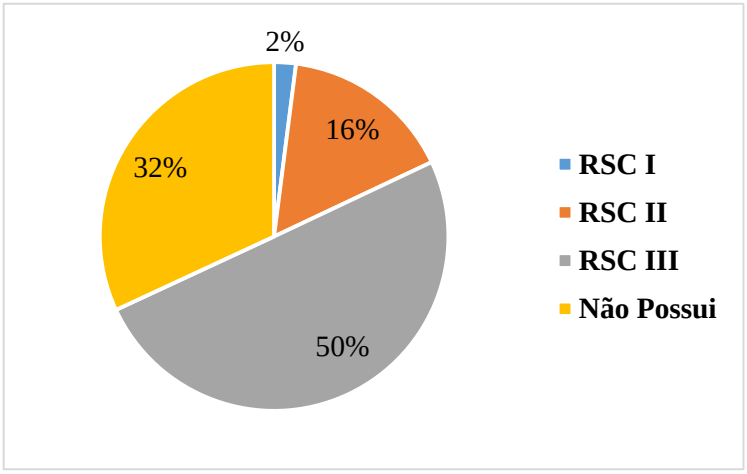
	RSC I	RSC II	RSC III	NÃO POSSUI
Graduação	19	-	-	33
Aperfeiçoamento	-	-	-	3
Especialização	-	150	-	27
Mestrado	-	-	471	50
Doutorado	-	-	-	187
Total	**19**	**150**	**471**	**300**

Fonte: Elaborado com base na SETEC/MEC (2018)

A análise da Figura 7 possibilita constatar que, em média, 50% dos docentes do IFAL obtiveram a incorporação ao salário pela retribuição por titulação em nível de doutor, por meio

da concessão do RSC III. Observa-se, também, que 32% dos professores da instituição não possuem nenhum tipo de concessão no âmbito de RSC.

Figura 7 – Índice de concessão de RSC no IFAL



Fonte: elaborado pela autora com base na SETEC/MEC (2018)

Após a realização da caracterização da instituição estudada, apresenta-se, a seguir, o tópico relativo à caracterização dos sujeitos de pesquisa.

4.2 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DE PESQUISA

Nesta seção, descreve-se com base nos dados sociodemográficos e profissionais obtidos nas entrevistas, algumas informações relativas ao perfil profissional dos sujeitos de pesquisa.

Dos 18 professores selecionados e entrevistados, 14 são do gênero masculino e 4 do feminino. Em relação à faixa etária, verificou-se uma concentração maior de professores relativamente jovens, pois, dos homens, dez encontravam-se na faixa etária entre 31 e 40 anos, três na faixa entre 41 e 50 anos e um entre 41 e 50 anos. Com relação às mulheres, duas possuíam entre 31 a 40 anos, uma entre 41 e 50 anos e a outra entre 51 e 60 anos. No que se refere à titulação, pode-se apontar que três respondentes são mestres e quinze eram doutores. No tocante à tipologia das graduações, consistem, em sua maioria, em licenciaturas, totalizando 11 professores licenciados, havendo, também, 7 docentes com bacharelado.

Em média, os entrevistados possuíam considerável tempo de experiência na docência EBTT, tendo se observado que três possuíam entre 4 e 5 anos de experiência como docente EBTT, treze possuíam entre 6 e 10 anos nesta atividade e dois possuíam mais de 10 anos de experiência. Um dado importante a ser considerado é que, dentre todos os entrevistados, quatro

tiveram no Instituto Federal de Educação a primeira experiência na docência e nove exerceram cargos de gestão.

Outra constatação obtida a partir das entrevistas é a de que doze professores estavam atuando, quando de sua realização, em 3 níveis de ensino diferentes, um em 4 níveis, quatro em 2 níveis e um em dois níveis de ensino além de curso de FIC. O Quadro 11 permite visualizar os níveis em que cada professor entrevistado atuava no momento da entrevista, no segundo semestre de 2018.

Quadro 11 – Mapa de atuação dos professores entrevistados

Professor Entrevistado	**Técnico médio Integrado**	**Técnico PROEJA Integrado**	**Técnico Subsequente**	**Graduação**	**Pós-graduação**	**FIC**
P1			X	X	X	
P2			X	X	X	
P3		X		X	X	
P4	X			X	X	
P5	X			X	X	
P6	X		X		X	
P7	X				X	
P8	X				X	X
P9	X			X	X	
P10	X			X	X	
P11	X				X	
P12	X				X	
P13	X	X		X	X	
P14	X			X	X	
P15	X			X	X	
P16	X			X	X	
P17	X	X			X	
P18	X				X	

Fonte: elaborado pela autora (2018)

Ressalta-se também que, dos dezoito professores entrevistados, dez foram do mestrado de Tecnologias Ambientais e oito das especializações, sendo quatro da Especialização em Linguagens e Práticas Sociais, um da Especialização em Gerenciamento e Desenvolvimento Ágil de Softwares, um da Especialização em Ensino das Ciências e Matemática, um da Especialização em Educação e Meio Ambiente e um da especialização em Docência em Educação Profissional. Portanto, o estudo conseguiu ouvir professores lotados em 07 *campi* do IFAL, sendo eles: Arapiraca, Maceió, Maragogi, Marechal Deodoro, Piranhas, Satuba e Palmeira dos Índios.

O Quadro 12 apresenta o perfil geral do *corpus*. Devido ao compromisso de sigilo da identidade dos participantes da pesquisa, algumas informações mais específicas sobre cada indivíduo foram preservadas.

Quadro 12 – Perfil do *corpus* entrevistado

Sujeito	**Faixa etária**	**Gênero**	**Experiência em docência**	**Experiência EBTT**	***Campus* de lotação**	**Titulação**	**Experiência em Gestão**	**Modalidade com experiência**
P1	Entre 31 e 40 anos	M	20 anos	13 anos	Maceió	Doutor	Não	Presencial
P2	Entre 51 e 60 anos	M	33 anos	22 anos	Maceió	Doutor	Sim	EAD e presencial
P3	Entre 51 e 60 anos	F	33 anos	5 anos	Maceió	Doutor	Sim	EAD e presencial
P4	Entre 31 e 40 anos	M	8 anos	8 anos	Maragogi	Doutor	Não	Presencial
P5	Entre 41 e 50 anos	M	24 anos	9 anos	Maceió	Mestre	Não	EAD e presencial
P6	Entre 31 e 40 anos	F	10 anos	8 anos	Arapiraca	Doutor	Não	Presencial
P7	Entre 31 e 40 anos	M	11 anos	10 anos	Satuba	Doutor	Não	Presencial
P8	Entre 31 e 40 anos	M	15 anos	10 anos	Maceió	Doutor	Sim	Presencial
P9	Entre 31 e 40 anos	M	8 anos	8 anos	Maceió	Doutor	Sim	Presencial
P10	Entre 31 e 40 anos	M	8 anos	4 anos	Maragogi	Doutor	Sim	EAD e presencial
P11	Entre 31 e 40 anos	M	17 anos	8 anos	Arapiraca	Mestre	Sim	Presencial
P12	Entre 41 e 50 anos	F	24 anos	5 anos	Satuba	Mestre	Não	Presencial
P13	Entre 31 e 40 anos	M	10 anos	8 anos	Marechal Deodoro	Doutor	Não	Presencial
P14	Entre 41 e 50 anos	M	10 anos	7 anos	Piranhas	Doutor	Não	Presencial
P15	Entre 31 e 40 anos	F	10 anos	8 anos	Palmeira dos Índios	Doutor	Sim	Presencial
P16	Entre 41 e 50 anos	M	8 anos	8 anos	Marechal Deodoro	Doutor	Não	Presencial
P17	Entre 31 e 40 anos	M	13 anos	10 anos	Marechal Deodoro	Doutor	Sim	Presencial
P18	Entre 31 e 40 anos	M	6 anos	6 anos	Maragogi	Doutor	Sim	Presencial

Fonte: elaborado pela autora (2018)

A seguir são analisados os dados coletados a partir da pesquisa documental, revisão sistemática e, posteriormente, por meio das entrevistas.

4.3 EXIGÊNCIAS LEGAIS DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO QUANTO ÀS COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS DOS PROFESSORES EBTT

Nesta seção objetiva-se identificar as exigências legais do Ministério da Educação quanto às competências profissionais dos professores EBTT. Buscou-se, dessa forma, compreender como esse tema é abordado nas pautas governamentais e institucionais, bem como entender que concepções sobre competências estão inclusas nas normativas.

A reestruturação da educação profissional no Brasil, instituída pela criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, evidenciou a configuração de uma proposta de trabalho coletivo e integrado entre Instituições centenárias (QUEVEDO, 2016). Essas instituições constituem-se, conforme aponta Ortigara (2012, p. 172)

> [...] num arranjo ímpar na organização educacional brasileira, os quais assumem a função de ofertar, numa única instituição, desde a formação inicial até as graduações tecnológicas e pós-graduação *lato e stricto sensu*, passando pelo ensino técnico de nível médio, o qual poderá ser oferecido na modalidade integrada ou concomitante ao ensino médio. Dessa forma, os institutos diferenciam-se dos modelos tradicionais que, via de regra, atuam num único nível de ensino.

Com tal característica, essas particularidades possibilitaram a atuação profissional do professor em diversos níveis e modalidades de ensino com foco na Educação Profissional.

O Artigo 4º da Resolução CNE/CEB nº 1, de 27 de março de 2008, define os profissionais do magistério, para efeito da aplicação do Artigo 22º da Lei nº 11.494/2007, que institui o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB (BRASIL, 2008c). Segundo a referida Resolução, integram o magistério da Educação Básica, de componentes profissionalizantes do Ensino Médio integrado com a Educação Profissional Técnica de nível médio, os docentes:

> I – habilitados em cursos de licenciatura plena e em Programas Especiais de Formação Pedagógica de Docentes;
> II – pós-graduados em cursos de especialização para a formação de docentes para a Educação Profissional Técnica de nível médio, estruturados por área ou habilitação profissional;
> III – graduados bacharéis e tecnólogos com diploma de Mestrado ou Doutorado na área do componente curricular da Educação Profissional Técnica de nível médio (BRASIL, 2008c, p. 1)

Entretanto, ressalta-se que a mesma Resolução dá amparo legal para a contratação de profissionais não licenciados para o magistério na Educação Básica. De acordo com o seu Artigo 7º,

> [...] Excepcionalmente, podem ser considerados docentes integrantes do magistério da Educação Básica, para efeito da destinação de recursos nos

> termos do artigo 22ª da Lei nº 11.494/2007:
> [...]
> III – no Ensino Médio integrado com a Educação Profissional Técnica de nível médio:
> a) os graduados bacharéis e tecnólogos que, na falta de licenciados, recebem autorização do órgão competente de cada sistema, em caráter precário e provisório, para exercer a docência e aos quais se proporcione formação pedagógica em serviço;
> b) os profissionais experientes, não graduados, que forem devidamente autorizados a exercer a docência pelo órgão competente, em caráter precário e provisório, desde que preparados em serviço para esse magistério (BRASIL, 2008c, p. 2).

Observa-se que a legislação ampara e legaliza a contratação de profissionais não habilitados para o exercício da docência. Dessa forma, a Resolução acrescenta que a instituição contratante deve oferecer formação pedagógica em serviço, diante da excepcionalidade dessa permissão, com a finalidade de ofertar uma preparação para o exercício do magistério.

Atualmente, o ingresso na Educação Profissional e Tecnológica acontece por meio de concurso público, que seleciona profissionais de diferentes níveis de escolaridade e conhecimento na área de formação específica. No entanto, embora a legislação exija a formação pedagógica para atuação nas disciplinas de formação geral, quando se refere ao exercício da docência nas disciplinas técnicas, há uma flexibilidade nas leis que deixam sob a responsabilidade das instituições de ensino a promoção de cursos de formação continuada para oportunizar aos professores não licenciados a atualização pedagógica devida.

A Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012, passou a reger a carreira EBTT por meio da estruturação do novo Plano de Carreiras e Cargos do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (BRASIL, 2012). A referida Lei reestrutura as carreiras já existentes do magistério EBTT, anteriormente vinculadas à Lei nº 11.784/08, que tratava da carreira do professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico. Conforme disposto na LDB e na Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, a carreira EBTT deve ser exercida por profissionais habilitados em atividades acadêmicas próprias do pessoal docente no âmbito da Educação Básica e da Educação Profissional e Tecnológica.

Conforme o Artigo 10º da Lei, o ingresso nos cargos de provimento do Professor da carreira EBTT e do Magistério do Ensino Básico Federal ocorrerá sempre no Nível 1 da Classe D I, por meio de aprovação em concurso público e, para ser nomeado, deverá comprovar a posse de diploma de curso superior em nível de graduação.

Após a avaliação do estágio probatório, que ocorrerá ao se atingir três anos de exercício na função, o docente EBTT terá direito à aceleração da promoção. Assim, por meio da Portaria

do MEC nº 554, de 20 de junho de 2013, estabeleceu-se o processo de avaliação de desempenho para fins de progressão funcional e de promoção por meio de diretrizes gerais referentes aos servidores que pertencem ao Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal das IFE's vinculadas ao MEC (BRASIL, 2013).

A Lei 12.772/2012 possibilitou a equiparação remuneratória do docente EBTT com a carreira do magistério superior e estabeleceu o Reconhecimento de Saberes e Competências (RSC) para fins de obtenção de Retribuição por Titulação (RT). O RSC propõe equiparar as atividades realizadas ao longo da vida e as titulações obtidas em nível de pós-graduação. Assim, é concedido ao professor que não possui a titulação acadêmica requisitada a RT equivalente a um título superior ao seu (BRASIL, 2012).

De acordo com Dominik (2017), o RSC foi instituído objetivando compensar os professores que, nos tempos de Carreira de 1º e 2º graus, mesmo com anos de instituição, não obtiveram incentivo à qualificação. No entanto, o benefício foi estendido a todos os professores EBTT. Tais disposições foram apresentadas no Capítulo IV, que trata da remuneração do plano de carreiras e cargos de magistério federal:

> Artigo 18º. No caso dos ocupantes de cargos da Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, para fins de percepção da RT, será considerada a equivalência da titulação exigida com o Reconhecimento de Saberes e Competências - RSC.
> § 1º O RSC de que trata o caput poderá ser concedido pela respectiva IFE de lotação do servidor em 3 (três) níveis:
> I - RSC-I;
> II - RSC-II; e
> III - RSC-III (BRASIL, 2012).

Assim, atingindo a pontuação suficiente, o docente com diploma de graduação poderá obter RT equivalente à de um especialista (RSC-I), aquele com titulação de especialista poderá alcançar RT correspondente à de mestre (RSC-II) e o com titulação de mestre pode ter RT proporcional à de doutor (RSC-III). Contudo, conforme aponta a Lei, o RSC não poderá em nenhuma situação ser utilizado para fins de promoção dentro da carreira, sendo caracterizado como um benefício exclusivamente financeiro. Dessa forma, a promoção de um docente para a classe Titular acontecerá sob a condição da apresentação do título de doutor, acrescido da aprovação na avaliação de desempenho e elaboração de um memorial das atividades desenvolvidas ao longo da carreira, ou defesa de tese acadêmica inédita.

Para estabelecer os procedimentos para concessão do RSC, a Lei 12.772/2012 criou o Conselho Permanente de Saberes e Competências (CPRSC), regulamentado pelo Ministério da Educação, por meio da Portaria nº 491, de 10 de junho de 2013, e da Portaria nº 1.094, de 7 de novembro de 2013. De acordo com esta última, é de competência do CPRSC: i) designar as

diretrizes e procedimentos para concessão do RSC aos docentes EBTT; ii) a análise e homologação dos regulamentos de cada IFE para o RSC; iii) e orientação da supervisão do MEC e do Ministério da Defesa sobre a concessão do RSC pelas IFET's.

Foi na Resolução n° 01, de 20 de fevereiro de 2014, em seu artigo 2°, que foi apresentada a definição de Reconhecimento de Saberes e Competências.

> Conceitua-se Reconhecimento de Saberes e Competências o processo de seleção pelo qual são reconhecidos os conhecimentos e habilidades desenvolvidos a partir da experiência individual e profissional, bem como no exercício das atividades realizadas no âmbito acadêmico, para efeito do disposto no artigo 18º da Lei nº 12.772, de 2012 (BRASIL, 2014).

Ressalta-se que o CPRSC é composto por representantes do governo federal, da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, das instituições e dos docentes. O processo de RSC, conforme a Portaria nº 491/2013, deverá ser conduzido por comissão especial formada por docentes internos e, no mínimo 50%, de docentes externos à instituição do solicitante, selecionados por meio de sorteio no Banco Nacional de Avaliadores contido no Sistema Integrado de Monitoramento e Controle do MEC (SIMEC).

É por meio da análise do relatório contendo a documentação comprobatória das atividades dos docentes desenvolvidas ao longo da vida, independentemente do tempo em que foram realizadas, que será avaliada a concessão do RSC. O Quadro 13, apresenta a descrição das atividades referentes aos níveis de RSC, contemplados no Artigo 11º da Resolução CPRSC/SETEC/MEC nº 01/2014.

Quadro 13 - Diretrizes dos níveis do RSC do Artigo 11º da Resolução MEC nº 01/2014 (continua)

NÍVEL	**ATRIBUTOS MENSURÁVEIS**
RSC I	(1) Experiência na área de formação e/ou atuação do docente, anterior ao ingresso na Instituição, contemplando o impacto de suas ações nas demais diretrizes dispostas para todos os níveis do RSC (2) Cursos de capacitação na área de interesse institucional (3) Atuação nos diversos níveis e modalidades de educação (4) Atuação em comissões e representações institucionais, de classes e profissionais, contemplando o impacto de suas ações nas demais diretrizes dispostas para todos os níveis do RSC (5) Produção de material didático e/ou implantação de ambientes de aprendizagem nas atividades de ensino, pesquisa, extensão e/ou inovação (6) Atuação na gestão acadêmica e institucional, contemplando o impacto de suas ações nas demais diretrizes dispostas para todos os níveis do RSC (7) Participação em processos seletivos, em bancas de avaliação acadêmica e/ou de concursos

Quadro 13 - Diretrizes dos níveis do RSC do Artigo 11º da Resolução MEC nº 01/2014 (continuação)

NÍVEL	ATRIBUTOS MENSURÁVEIS
RSC I	(8) Outras graduações, na área de interesse, além daquela que o habilita e define o nível de RSC pretendido, no âmbito do plano de qualificação institucional
RSC II	(9) Orientação do corpo discente em atividades de ensino, extensão, pesquisa e/ou inovação (10) Participação no desenvolvimento de protótipos, depósitos e/ou registros de propriedade intelectual (11) Participação em grupos de trabalho e oficinas institucionais (12) Participação no desenvolvimento de projetos de interesse institucional, de ensino, pesquisa, extensão e/ou inovação (13) Participação no desenvolvimento de projetos e/ou práticas pedagógicas de reconhecida relevância (14) Participação na organização de eventos científicos, tecnológicos, esportivos, sociais e/ou culturais (15) Outras pós-graduações lato sensu, na área de interesse, além daquela que o habilita e define o nível de RSC pretendido, no âmbito do plano de qualificação institucional
RSC III	(16) Desenvolvimento, produção e transferência de tecnologias (17) Desenvolvimento de pesquisas e aplicação de métodos e tecnologias educacionais que proporcionem a interdisciplinaridade e a integração de conteúdos acadêmicos na Educação Profissional e Tecnológica ou na educação básica (18) Desenvolvimento de pesquisas e atividades de extensão que proporcionem a articulação institucional com os arranjos sociais, culturais e produtivos (19) Atuação em projetos e/ou atividades em parceria com outras instituições (20) Atuação em atividades de assistência técnica nacional e/ou internacional (21) Produção acadêmica e/ou tecnológica nas atividades de ensino, pesquisa, extensão e/ou inovação (22) Outras pós-graduações *stricto sensu* na área de interesse, além daquela que o habilita e define o nível de RSC pretendido, no âmbito do plano de qualificação institucional

Fonte: elaborado pela autora com base em Brasil (2014)

Cabe às IFET's a elaboração dos parâmetros de avaliação do RSC, que devem ser determinados por meio de regulamento interno, seguindo as especificidades institucionais. Após a sua elaboração, regulamentos são submetidos para avaliação por parte do CPRSC para posterior publicação, caso aprovado.

No que concerne às atividades docentes, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, instituiu a Portaria nº 17, de 11 de maio de 2016, visando estabelecer as diretrizes gerais para regulamentar as atividades docentes no âmbito da RFEPCT, de que trata a Lei n 12.772/08, e observando as finalidades e objetivos determinados na Lei nº 11.892/08 (BRASIL, 2016c). Esta Portaria, em seu Artigo 2º, estabelece que o detalhamento das atividades docentes deve ser regulamentado pelas instituições, observadas as diretrizes dessa Portaria.

De acordo com o Artigo 3º da Portaria nº 17 SETEC/MEC, no campo da RFEPCT, constituem-se atividades docentes aquelas relativas ao ensino, à pesquisa aplicada, à extensão e a gestão e representação institucional. Assim, conforme aponta o seu Artigo 4º, serão consideradas como atividades de ensino:

> I - Aulas em disciplinas de cursos dos diversos níveis e modalidades da educação profissional, científica e tecnológica, presenciais ou a distância, regularmente ofertados pela instituição com efetiva participação de alunos matriculados;
> II - Atividade de preparação, manutenção e apoio ao ensino;
> III - Participação em programas e projetos de Ensino;
> IV - Atendimento, acompanhamento, avaliação e orientação de alunos, incluindo atividades de orientação de projetos finais de cursos técnicos, de graduação e de pós-graduação, bem como orientação profissional nas dependências de empresas que promovam o regime dual de curso em parceria com a instituição de ensino;
> V - Participação em reuniões pedagógicas (BRASIL, 2016c, p. 50).

No que tange às atividades de pesquisa aplicada, de acordo com o Artigo 5º da referida Portaria, "são aquelas de natureza teórica, metodológica, prática ou empírica a serem desempenhadas em ambientes tecnológicos ou em campo". As atividades de extensão, conforme Artigo 6º, "são aquelas relacionadas à transferência mútua de conhecimento produzido, desenvolvido ou instalado no âmbito da instituição e estendido à comunidade externa", e as atividades de gestão e representação institucional (Artigo 8º) "são aquelas de caráter continuado ou eventual, gratificadas ou não, providas por ato administrativo da própria instituição ou de órgão do Governo Federal" (BRASIL, 2016c, p.50).

No que se refere ao Instituto Federal de Alagoas, conforme apontado pelo Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (IFAL, 2014a), a perspectiva da educação praticada pela instituição se alicerça nos princípios que fundamentam a educação do país consagrados na Constituição da República e na LDB, devendo constituir a pluralidade de caráter, visando, essencialmente, a formação de um cidadão integral, capaz de se reconhecer sujeito de direitos e deveres, produtor de ideias e conhecimentos em uma diversidade de campos do saber, da cultura e das artes. Sendo assim, os princípios que norteiam a concepção de educação desenhada pelo IFAL são, respectivamente, a educação como transformação da realidade; a superação das desigualdades sociais; preparação para a vida cidadã; a inserção social participativa; a integração entre formação geral e profissional; e a formação crítica, humanizada e emancipadora (IFAL, 2014a).

O Instituto Federal de Alagoas, atendendo à exigência da Portaria nº 17 SETEC/MEC, por meio da Resolução nº 26/CS, de 06 de junho de 2016, aprova a regulamentação da carga

horária docente em seu âmbito. O objetivo deste documento é regulamentar a carga horária docente em relação às atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão, assim como as de gestão institucional e complementares desenvolvidas pelos professores do IFAL (IFAL, 2016). No Quadro 14, representado a seguir, é possível observar o detalhamento das respectivas atividades.

Quadro 14 – Atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão dos professores do IFAL (continua)

CATEGORIA	ATRIBUIÇÃO	DESCRIÇÃO
Atividades de Ensino	Aulas	- Ministradas nos cursos regulares do IFAL ou em outras instituições
	Apoio ao Ensino	- Orientação de Trabalho de Conclusão de Curso - Orientação e acompanhamento da Prática Profissional; - Orientação de monitoria de disciplina; - Atividades de suporte à aprendizagem e atendimento ao discente; - Participação em reuniões pedagógicas ordinárias; - Orientação de grupos para participação em competições do conhecimento e similares; - Treinamento de alunos para participação em competições desportivas; - Orientação de alunos em atividades artísticas, culturais e de lazer; - Participação em projetos de ensino cadastrados na Pró - Reitoria de Ensino.
	Atividades de Organização	- Planejamento de aulas teóricas, práticas e visitas técnicas; - Elaboração de material didático; - Elaboração e correção de instrumentos de avaliação; - Planejamento de experimentos didáticos, manutenção, aferição, teste, projeto ou construção de equipamento didático; - Elaboração e desenvolvimento de projeto de implantação de laboratórios de ensino; - Elaboração do plano de ensino; - Atualização profissional; - Elaboração e submissão de projetos com ou sem fomento para editais internos e externos; - Elaboração, submissão ou parecer de trabalho para evento ou periódico acadêmico ou científico; - Elaboração e submissão de pedido de patente, registro de software, desenho industrial ou projeto-piloto; - Elaboração ou tradução de livros, capítulos de livros, cartilhas, boletins e manuais técnicos; - Revisão de artigo em periódico acadêmico, científico ou cultural; - Organização de eventos.

Quadro 14 – Atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão dos professores do IFAL (continuação)

CATEGORIA	ATRIBUIÇÃO	DESCRIÇÃO
Atividades de Pesquisa	Ações do docente realizadas em Grupos de Pesquisa certificados pelo IFAL no CNPq	- Orientação realizada em Programas de Pós-Graduação ou de Iniciação Científica e/ou Tecnológica; - Participação em Grupo de Pesquisa; - Participação em projetos de pesquisa oriundos de órgãos de fomento, cadastrados na Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação; - Participação em equipe editorial.
Atividades de extensão	Ações de caráter educativo, social, artístico-cultural, científico, tecnológico e desportivos que articulam ensino e pesquisa	- Coordenação de programa ou projeto; - Orientação de Projeto; - Promoção de cursos; - Orientação de empresa júnior; - Prestação de serviços, condicionada à regulamentação própria.
Atividades de gestão institucional	Ações com a finalidade de viabilizar direta ou indiretamente as atividades de ensino, pesquisa e extensão	- Direção; - Assessoramento; - Chefia ou coordenação.
Atividades complementares	Ações desenvolvidas em Conselhos, Colegiados, Câmaras, Comitês, Núcleos, Comissões, representação institucional e gestão sindical.	- Participação em Conselhos, Colegiados, Câmaras, Comitês, Núcleos, Comissões, representação institucional e gestão sindical.

Fonte: elaborado pela autora com base em IFAL (2016)

Ainda conforme aponta a Resolução nº 26/CS instituída pelo IFAL, a carga horária semanal do docente será constituída de acordo com o tempo destinado às atividades descritas no Quadro 11 de Ensino, Pesquisa, Extensão, Gestão Institucional e Complementares.

O regime de trabalho docente no IFAL define-se de acordo com os critérios de nomeação e contratação, podendo variar entre 20 horas semanais (h/s), 40 horas semanais ou dedicação exclusiva (DE). Assim, os professores que não desenvolvem atividades de pesquisa, extensão, gestão institucional e atividade complementares, possuirão uma carga horária maior de atividades de ensino. Ademais, a resolução estabelece carga horária mínima e máxima em sala de aula, conforme apresentado no Quadro 15:

Quadro 15 – Distribuição de carga horária em sala de aula – em horas por semana (continua)

REGIME DE TRABALHO	CARGA HORÁRIA MÍNIMA	CARGA HORÁRIA MÁXIMA
20 h/s	8 h/s	12 h/s

Quadro 15 – Distribuição de carga horária em sala de aula – em horas por semana (continuação)

REGIME DE TRABALHO	CARGA HORÁRIA MÍNIMA	CARGA HORÁRIA MÁXIMA
40 h/s	10 h/s	20 h/s
Dedicação exclusiva	10 h/s	20 h/s

Fonte: elaborado pela autora com base em IFAL (2016)

A Resolução estabelece em seu Artigo 13º § 1º, que o limite diário em sala de aula não deverá ultrapassar 8 horas por docente, preservando-se o tempo mínimo de 1 hora de intervalo entre turnos. Além disso, em seu Artigo 14º determina os limites máximos para a distribuição das aulas por docente ao longo do período letivo, a saber: i) 4 disciplinas de conteúdos diferentes; ii) 3 disciplinas por turma; iii) 12 turmas.

No que concerne ao Reconhecimento de Saberes e Competências, o IFAL, por meio da Resolução nº 31/CS, de 3 de outubro de 2014, dispõe sobre a regulamentação da avaliação, aprovação e fluxo de procedimentos para concessão do RSC aos seus docentes. A Resolução, atendendo à determinação dos Artigos 3º e 6º da Resolução CPRSC/SETEC/MEC nº 1/2014, define que a Comissão Permanente de Pessoal Docente (CPPD) ficará responsável pela organização e condução do processo do RSC e estabelece os critérios a serem utilizados no processo de avaliação de sua concessão (IFAL, 2016).

Por meio de um formulário específico, o docente deve protocolar a solicitação junto à CPPD e apresentar a documentação comprobatória das atividades realizadas ao longo da vida. Junto a esta, o professor tem de entregar um relatório descritivo informando sua trajetória acadêmica, profissional e intelectual. O respectivo formulário deverá conter:

> [...] c) Descrição do itinerário de formação, aperfeiçoamento e titulação; d) Descrição da atuação docente; e) Indicação e descrição de produção acadêmica. técnico-científica, literária e/ou artística; f) Descrição de atividades de prestação de serviços à comunidade; g) Indicação e descrição de atividades de administração; h) Indicação de títulos, prêmios e/ou aprovações em concursos, entre outros; i) Formulário de pontuação, relacionando as atividades descritas, a documentação comprobatória e a pontuação correspondente; j) Cópias dos documentos que comprovem as atividades descritas, devidamente autenticadas por servidor do setor de Gestão de Pessoas do *campus* ou equivalente com "confere com original", e/ou documentos que as atestem, como previsto do Artigo 5º, autenticadas da mesma forma; k) Memorial atestado por testemunhas (IFAL, 2014b, p. 2).

Conforme designação da Portaria nº 491/2013, a Comissão Especial, composta por quatro membros – dois internos e dois externos à instituição, – realizará a avaliação do relatório descritivo, orientadas pelo sistema de pontuação estabelecido pelo IFAL. A avaliação é

realizada tomando-se como base os fatores e valores das diretrizes estabelecidas pela instituição.

4.4 REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA

A análise panorâmica dos cinquenta e seis artigos resultantes da revisão sistemática da literatura foi realizada com o auxílio do software MAXQDA 2018. Foi possível obter uma visão geral acerca dos trabalhos recuperados, tendo se levado em conta aspectos tais como quantidade de artigos publicados por periódico em cada ano, número de autores por publicação, relações de autoria, frequência de publicação por autor e instituições vinculadas. Na Tabela 6, que apresenta as publicações recuperadas por periódico a cada ano, é possível verificar que não há expressividade em termos de quantidade de publicações relacionado a temática estudada a um periódico específico. A análise da tabela permite identificar que foram recuperados 46 artigos de 42 periódicos diferentes. Esses dados apontam uma variedade substancial de periódicos que têm interesse em publicações relativas ao tema.

Tabela 6 – Artigos por periódico/ano (continua)

PERIÓDICO	ANO	QUANTIDADE DE ARTIGOS
Organizações em contexto	2016	01
Revista Brasileira de Gestão de Negócios	2011	01
Organização & Sociedade	2016	01
Cadernos EBAPE.BR	2011	01
Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade	2017	01
Revista Pensamento Contemporâneo em Administração	2016	01
	2014	01
Revista Gestão e Planejamento	2012	01
Pretexto	2016	01
	2014	01
Sociedade, Contabilidade e Gestão	2013	01
Revista Eletrônica de Administração	2013	01
Revista de Administração, Contabilidade e Economia	2013	01
Revista de Gestão	2012	01
Perspectivas em Gestão & Conhecimento	2012	01
Tecnologias de Administração e Contabilidade	2013	01
Revista Economia & Gestão	2011	01
	2014	01
Revista Catarinense da Ciência Contábil	2014	01
Economia e Gestão	2016	01
Teoria e Prática em Administração	2014	01
Revista de Administração e Inovação	2015	01
Revista de Administração	2013	01
Revista de Contabilidade e Finanças	2012	01

Tabela 6 – Artigos por periódico/ano (continuação)

PERIÓDICO	ANO	QUANTIDADE DE ARTIGOS
Revista de Carreiras e Pessoas	2012	01
Revista Universo Contábil	2013	01
	2008	01
Revista Iberoamericana de Educación Superior	2017	01
Boletim de Educação Matemática	2013	01
Educação e Pesquisa	2011	01
Motriz	2012	01
Perfiles Educativos	2009	01
Revista de la Facultad de Medicina	2015	01
Revista Brasileira de Educação	2010	01
Estudios Pedagógicos	2016	01
	2014	01
Revista Diversitas – Perspectivas em Psicologia	2012	01
Calidad en la Educación	2013	01
Revista Electrónica de Investigación Educativa	2008	01
Edumecentro	2013	01
Sinéctica – Revista electrónica de educación	2013	01
Psicologia Escolar e Educacional	2017	01
Innovación Educativa	2017	01
Educar	2009	01
Revista Lusófona de Educação	2012	01
Electrón	2011	01
	TOTAL	**46**

Fonte: elaborado pela autora (2018)

Não houve prevalência com relação à base de dados utilizada nos artigos, sendo recuperados 19 artigos na *Scielo* e 27 na *Spell.*

Foram consultados também os anais de alguns dos principais eventos científicos da área, quais sejam: EnANPAD (Encontro da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração), EnGPR (Encontro de Gestão de Pessoas e Relações de Trabalho), e EnEPQ (Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade). A análise dos artigos recuperados nos anais da ANPAD indica que há uma variação das publicações por ano e por evento, uma vez que não foram encontrados estudos publicados nos anos 2008, 2010, 2011, 2014, porém identificou-se a ocorrência de trabalhos em um mesmo evento, sendo eles: EnANPAD e EnGPR, como pode ser observado na Tabela 7.

Tabela 7 – Artigos por Evento ANPAD/Local/Ano

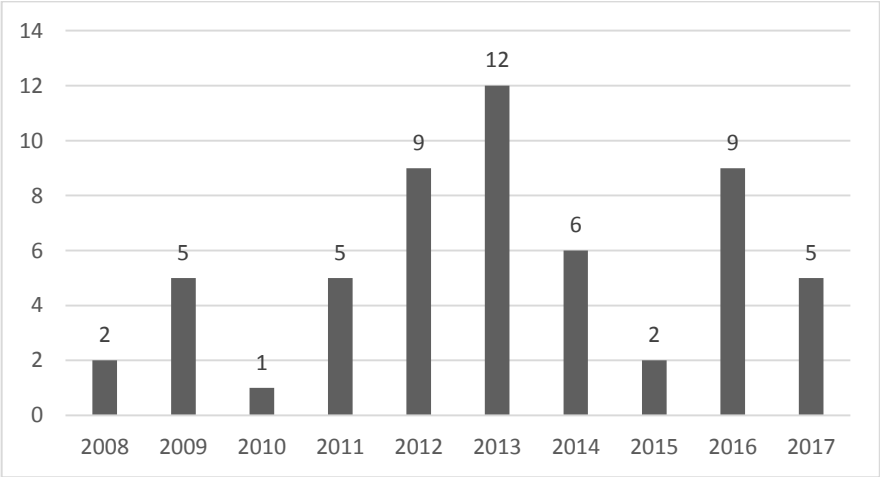
EVENTO ANPAD	ANO	LOCAL	REGIÃO	QUANTIDADE DE ARTIGOS
EnANPAD – Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração	2016	Costa do Sauípe/BA	NE	03
	2013	Rio de Janeiro/RJ	SE	02
	2012			01
EnGPR – II Encontro de Gestão de Pessoas e Relações de Trabalho	2017	Curitiba/PR	S	01
	2009			01
EnEPQ – II Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade	2009	Curitiba/PR	S	02

Fonte: elaborado pela autora (2018)

Cabe salientar que, após a análise dos títulos e resumos dos artigos encontrados nos anais da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação foi constatado que nenhum possuía relação direta com a temática propositiva do estudo, tendo sido o único caso em que isso ocorria.

Em relação aos artigos identificados nos demais eventos, é possível observar, conforme apresenta a Figura 8 que a evolução das publicações foi mais acentuada a partir de 2010. Com exceção de 2008, 2010 e 2015, foram identificados cinco ou mais artigos ligados ao tema de pesquisa. Constatou-se, também, que o número de pesquisas no ano de 2013 ficou acima da média encontrada em todos os outros anos do recorte estabelecido.

Figura 8 – Quantidade de artigos publicados por ano



Fonte: elaborado pela autora (2018)

Os estudos foram elaborados em sua maioria em coautoria, por dois ou três autores. No entanto, foi possível verificar um grupo específico de pesquisadores responsáveis por um

volume de produção científica sobre o tema investigado. A Tabela 8 apresenta, por ordem de quantidade de publicações, os principais autores (com dois ou mais artigos publicados).

Tabela 8 – Autores que publicaram mais artigos relacionados ao tema

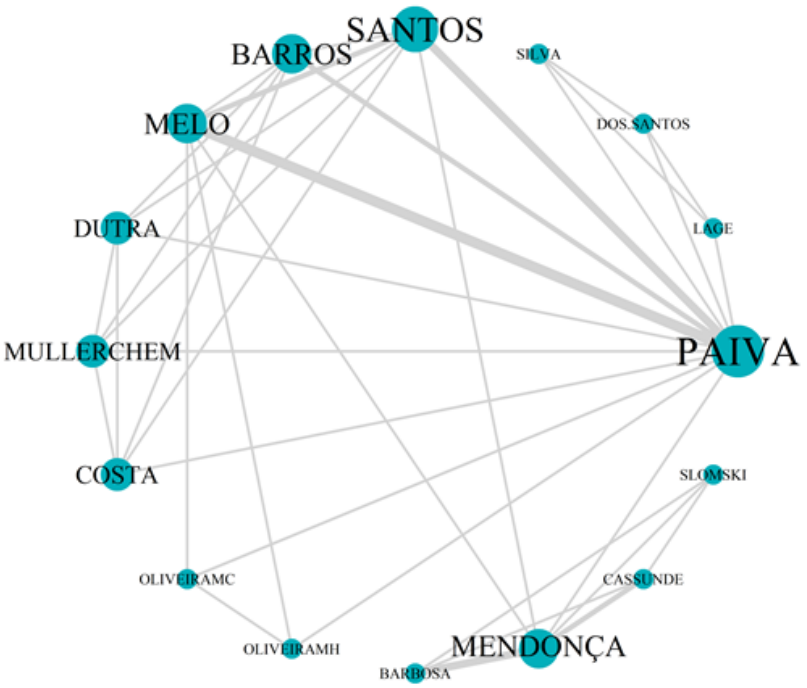
AUTORES	QUANTIDADE DE ARTIGOS PUBLICADOS
Kely César Martins de Paiva	6
José Ricardo Costa Mendonça	5
Milka Alves Correia Barbosa	4
Marlene Catarina de O. Lopes Melo	4
Andreia de Oliveira Santos	3
Valéria Rezende Freitas Barros	2
Fabrício César Bastos	2
Fernanda Roda de Souza Araújo Cassundé	2
Jairo Carvalho Guimarães	2
Zélia Miranda Kilimnik	2
Marcia Ribeiro Maduro	2
Luiz Cláudio Vieira de Oliveira	2
Anielson Barbosa da Silva	2
Vilma Geni Slomski	2

Fonte: elaborado pela autora (2018)

É possível constatar, portanto, que esses autores constituem uma base de conhecimento atual que pode indicar as direções para futuros estudos, assim como integrar as bases referenciais para pesquisadores interessados nesse campo.

A Figura 9 apresenta a rede de colaboração dos dois principais autores, Paiva e Mendonça, identificados pela quantidade de artigos que publicaram a respeito da temática. Os círculos maiores representam os autores que mais publicaram e as linhas mais grossas indicam uma maior relação entre os pesquisadores por meio de coautorias. Essa análise permite constatar que há uma cooperação entre Paiva e Mendonça, ressaltando-se que ambos fazem parte de instituições de ensino de estados distintos, Universidade Federal de Minas Gerais e Universidade Federal de Pernambuco, respectivamente.

Figura 9 – Rede de colaboração dos principais autores



Fonte: elaborado pela autora (2018)

Analisando a Tabela 9, verifica-se que o perfil metodológico sobre Competências recuperados nos periódicos é predominantemente de natureza teórico-empírica, pois 35 artigos publicados referiram-se a este tipo de estudo. O mesmo ocorreu com as pesquisas publicadas em congressos, cujo total foi de dez trabalhos. Observa-se, entretanto, que há um domínio de publicações de natureza teórica nos periódicos, uma vez que não foram consultados artigos deste tipo de pesquisa em congressos.

Tabela 9 – Perfil Metodológico

Natureza	Tipo de publicação	Subtotal	Total
Teórico	Congresso	-	11
	Periódico	11	
Teórico-empírica	Congresso	10	45
	Periódico	35	
		TOTAL	**56**

Fonte: elaborado pela autora (2018)

Na Tabela 10, identificou-se os principais autores referenciados nos artigos encontrados. Os autores Perrenoud, Zabalza, Fleury e Fleury, e Paiva foram os mais referenciados nos artigos recuperados. O pesquisador Perrenoud foi citado em 31 publicações. Entre elas, os livros mais citados foram “Dez novas competências para ensinar” e “As competências para ensinar no século XXI: A formação dos professores e o desafio da avaliação” (PERRRENOUD, 2000;

2003). Zabalza, pesquisador referido em 22 publicações, teve como obra mais encontrada "O Ensino Universitário" (ZABALZA, 2007).

Tabela 10 – Principais autores referenciados por obra

	AUTOR REFERENCIADO	NÚMERO DE ARTIGOS COM REFERÊNCIA
1	Perrenoud	31
2	Zabalza	22
3	Fleury e Fleury	20
4	Paiva	20
5	Le Boterf	19
6	Zarifian	18
7	Masetto	17
8	Tardif	16
9	Ruas	14
10	Freire	13

Fonte: elaborado pela autora (2018)

É importante salientar que o Modelo de Competências Profissionais de Professores do Ensino Superior apresentado por Mendonça et al. (2012), tomado como referência nesta pesquisa, foi citado em 5 artigos recuperados nas bases de dados, e o modelo conceitual do qual é derivado, proposto por Paiva (2007), foi referenciado em 20 trabalhos. Além disso, verificou-se certa constância nos períodos em que o MCPPES foi citado em trabalhos, uma vez que, com exceção do ano de 2015, de 2013 a 2017 foram identificadas publicações que utilizaram as categorias analíticas sugeridas por Mendonça et al. (2012) para dar suporte ao estudo, o que ratifica a sua relevância para o construto.

Por meio da análise dos 56 artigos encontrados mediante os critérios de busca estabelecidos, foi possível verificar a frequência de artigos que apresentavam, mesmo que sem fazer menção direta ao MCPPES, indicadores dos saberes específicos propostos pelo modelo. A Tabela 11 permite perceber que a maioria dos trabalhos apresentaram indicadores relacionados ao saber específico da docência, enquanto os outros saberes específicos foram identificados em menos trabalhos, apresentando certa similaridade em sua frequência.

Tabela 11 – Frequência de artigos relevantes em relação aos saberes específicos do MCPPES (continua)

Saberes específicos	Frequência de artigos relevantes	Frequência percentual de artigos relevantes
Docência	35	62,5%
Pesquisa	25	44,64%
Extensão	24	42,85%

Tabela 11 – Frequência de artigos relevantes em relação aos saberes específicos do MCPPES (continuação)

Saberes específicos	Frequência de artigos relevantes	Frequência percentual de artigos relevantes
De gestão	26	46,42%
Avaliativos	25	44,64%
Interpessoais	30	53,57%
Tecnológicos	25	44,64%

Fonte: elaborado pela autora (2018)

Mesmo havendo escassez de produção científica que aborde os saberes do professor de modo integrado, conforme proposto no MCPPES, verificou-se a existência de estudos recentes que abarcam de forma isolada algumas das dimensões e indicadores. Portanto, é possível inferir que, em relação aos múltiplos papéis do professor de nível superior, há a necessidade de estudos que englobem os saberes necessários para atender à diversificação das atividades docente de ensino superior, tal qual a proposta de Mendonça et al. (2012).

Analisando as frequências de menções relacionadas aos saberes, observou-se que o saber da docência, novamente, foi o mais encontrado, conforme apresentado na Tabela 12. Os saberes "avaliativos" e "tecnológicos" tiveram menor representatividade, com resultados menos expressivos.

Tabela 12 – Frequência de menções identificadas nos artigos relacionadas aos saberes específicos do MCPPES

Saberes específicos	Frequência de menções	Frequência percentual de menções
Docência	267	31,79%
Pesquisa	113	13,45%
Extensão	90	10,71
De gestão	115	13,7
Avaliativos	67	7,98
Interpessoais	123	14,64
Tecnológicos	65	7,73
Total de menções	**840**	100%

Fonte: elaborado pela autora (2018)

Com os indicadores dos saberes específicos encontrados nos artigos recuperados nesta revisão sistemática, construiu-se uma nuvem de palavras, apresentada na Figura 10. O tamanho das palavras é proporcional à frequência com que apareceu no *corpus* de todas as palavras relacionadas aos saberes específicos do professor identificados nos artigos. Ao observá-las, pode-se verificar que as palavras relacionadas às atividades docentes estão em destaque. Além

disso, há palavras relacionadas à execução dessas atividades. Em tamanho maior, destaca-se "competências", que atua como palavra-chave dos saberes específicos do professor.

Figura 10 - Nuvem de incidência para as palavras mais mencionadas relacionadas aos saberes específicos do professor do ensino superior

Fonte: elaborado pela autora utilizando o MAXQDA (2018)

É importante salientar que mesmo não sendo feita a citação direta ao modelo proposto por Mendonça et al. (2012) durante a análise dos artigos, foram identificadas menções que podem ser relacionadas aos saberes específicos do modelo. O Quadro 16 apresenta a relação das obras em que se identificou alguma alusão a esses saberes. Cabe destacar que a ordem de apresentação dos artigos está organizada de acordo com a quantidade de vezes em que o saber foi encontrado na obra, da maior frequência em que aparecem para a menor.

Quadro 16 – Relação das obras relacionando os autores aos saberes específicos do MCPPES (continua)

Saberes	Autores
Docência	Nassif, Hanashiro e Torres, 2010; Kühl et al., 2013; Puentes, Aquino e Quillici Neto, 2009; Farias et al., 2016; Sospedra-Baeza et al., 2013; Inostroza, Rivas e Reyes, 2013; Fernandez, Alfonso e Pichardo, 2011; Nogueira e Bastos 2012; Suárez e Aponte, 2012; Tirado, 2009; Ruiz-Corbella e Aguilar-Feijoo, 2017; Zanella, Antonellu e Bortoluzzi, 2017; Campelo et al., 2017; Bastos e Monteiro Júnior, 2009; Rodrígues et al., 2014; Conceição e Sousa, 2012; Pinilla-Roa, 2015; Paiva et al., 2012; Rezende e Leal, 2013; Martín, 2016; Rubalcava, Medina e Marfileño, 2008; Slomski e Martins, 2008; Silva e Costa, 2014; Paiva et al., 2013; Silva et al. 2016; Ureña e Martínez, 2017; Tolentino e Silva, 2014; Lengler e Dalmau, 2016; Paiva; Melo, 2009; Barbosa, Mendonça e Cassundé, 2016; Franco Neto e Silva, 2013; Slomski et al., 2013; Brant e Luz, 2012; Nunes e Patrus-Pena, 2011; Paiva et al., 2014.

Quadro 16 – Relação das obras relacionando os autores aos saberes específicos do MCPPES (continuação)

Saberes	Autores
Pesquisa	Nassif, Hanashiro e Torres, 2010; Silva e Costa, 2014; Sospedra-Baeza et al., 2013; Inostroza, Rivas e Reyes, 2013; Kühl et al., 2013; Puentes, AQUINO e Quillici Neto, 2009; Suárez e Aponte, 2012; Zanella, Antonellu e Bortoluzzi, 2017; Ruiz-Corbella e Aguilar-Feijoo, 2017; Slomski e Martins, 2008; Rubalcava, Medina e Marfileño, 2008; Pinilla-Roa, 2015; Farias et al., 2016; Campelo et al., 2017; Conceição e Sousa, 2012; Paiva et al., 2012; Tirado, 2009; Bastos e Monteiro Júnior, 2009; Martín, 2016; Rodrígues et al., 2014; BARBOSA, Mendonça e Cassundé, 2016; Pereira; Gondim, 2016; Fernández, Alfonso e Pichardo, 2011; Slomski et al., 2013; Ureña e Martínez, 2017.
Extensão	Nassif, Hanashiro e Torres, 2010; Inostroza, Rivas e Reyes, 2013; Sospedra-Baeza et al., 2013; Kühl et al., 2013; Ruiz-Corbella e Aguilar-Feijoo, 2017; Puentes, Aquino e Quillici Neto, 2009; Suárez e Aponte, 2012; Farias et al., 2016; Zanella, Antonellu e Bortoluzzi, 2017; Conceição e Sousa, 2012; Rubalcava, Medina e Marfileño, 2008; Campelo et al., 2017; Paiva et al., 2012; Bastos e MONTEIRO Júnior, 2009; Slomski e Martins, 2008; Rodrígues et al., 2014; Pinilla-Roa, 2015; Barbosa, Mendonça e Cassundé, 2016; Slomski et al., 2013; Ureña e MARTÍNEZ, 2017; Martín, 2016; Tirado, 2009; Paiva et al., 2013; Pereira e Gondim, 2016.
Gestão	Esther, 2011; Nassif, Hanashiro e Torres, 2010; Barbosa; Mendonça, 2016; Conceição e Sousa, 2012; Puentes, Aquino e Quillici Neto, 2009; SOSPEDRA-Baeza et al., 2013; Inostroza, Rivas e Reyes, 2013; Farias et al., 2016; Kühl et al., 2013; Barbosa e Mendonça, 2014; Suárez e Aponte, 2012; Paiva et al., 2013; Ruiz-Corbella e Aguillar-Feijoo, 2017; Zanella, Antonellu e Bortoluzzi, 2017; Slomski e Martins, 2008; Paiva et al., 2012; Hurtado, Luna e Muñoz, 2013; Rubalcava, Medina e Marfileño, 2008; Pinilla-Roa, 2015; Rezende e Leal, 2013; Brant e Luz, 2012; Silva e Costa, 2014; Campelo et al., 2017; Lengler e Dalmau, 2016; Barbosa, Mendonça e Cassundé, 2016; Pereira e Gondim, 2016.
Avaliativos	Nassif, Hanachiro e Torres, 2010; Sospedra-Baeza et al., 2013; Puentes, Aquino e Quillici Neto, 2009; Ruiz-Corbella e Aguilar-Feijoo, 2017; Suárez e Aponte, 2012; Inostroza, Rivas e Reyes, 2013; Zanella, Antonellu e Bortoluzzi, 2017; Rubalcava, Medina e Marfileño, 2008; Farias et al., 2016; Paiva et al., 2014; Paiva et al., 2013; Campelo et al., 2017; Martín, 2016; Silva et al. 2016; Barbosa, Mendonça e Cassundé, 2016; Brant e Luz, 2012; Paiva et al., 2012; Franco Neto e Silva, 2013; Rezende e Leal, 2013; Pinilla-Roa, 2015; Silva e Costa, 2014; Rodrígues et al., 2014; Tolentino e Silva, 2014; Kühl et al., 2013.
Interpessoais	Sospedra-Baeza et al., 2013; Nassif, Hanashiro e Torres, 2010; Puentes, Aquino e Quillici Neto, 2009; Zanella, Antonellu e Bortoluzzi, 2017; Farias et al., 2016; Campelo et al., 2017; Kühl et al., 2013; Rezende e Leal, 2013; Inostroza, Rivas e Reyes, 2013; Suárez e Aponte, 2012; Conceição e Sousa, 2012; Rubalcava, Medina e Marfileño, 2008; Bastos e Monteiro Júnior, 2009; Tirado, 2009; Ruiz-Corbella e Aguilar-Feijoo, 2017; Paiva et al., 2012; Slomski e Martins, 2008; Pinilla-Roa, 2015; Lengler e Dalmau, 2016; Franco Neto e Silva, 2013; BRANT e Luz, 2012; Oliveira et al., 2009; Pereira; Gondim, 2016; Slomski et al., 2013; Ureña e Martínez, 2017; Tolentino e Silva, 2014; Rodrígues et al., 2014; Martín, 2016; Paiva e Melo, 2009; Paiva et al., 2014.

Quadro 16 – Relação das obras relacionando os autores aos saberes específicos do MCPPES (continuação)

Saberes	Autores
Tecnológicos	Nassif, Hanashiro e Torres, 2010; Puentes, Aquino e Quillici Neto, 2009; Sospedra-Baeza et al., 2013; Inostroza, Rivas e Reyes, 2013; Conceição e Sousa, 2012; Rubalcava, Medina e Marfileño, 2008; Santos e Freire, 2012; Tirado, 2009; Ruiz-Corbella e Aguilar-Feijoo, 2017; Pereira e Gondim, 2016; Suárez e Aponte, 2012; Bastos e Monteiro Júnior, 2009; Pinilla-Roa, 2015; Farias et al., 2016; Slomski et al., 2013; Kühl et al., 2013; Slomski e Martins, 2008; Rodrígues et al., 2014; Silva e Costa, 2014; Martín, 2016; Campelo et al., 2017; Lengler e Dalmau, 2016; Paiva et al., 2012; Barbosa, Mendonça e Cassundé, 2016; Silva et al. 2016.

Fonte: elaborada pela autora (2018)

A leitura completa dos trabalhos corroborou, conforme aponta o MCPPES, a natureza contextual das competências profissionais dos professores que necessitam de uma diversidade de saberes procedentes da formação profissional, curricular, disciplinar, experiencial e social construídos ao longo da vida e da sua trajetória profissional (TIRADO, 2009; NUNES; PATRUS-PENA, 2011; PEREIRA, LOIOLA E GONDIM, 2016). Tais saberes, em concordância com o que defendem Maduro (2013), Barbosa, Mendonça e Cassundé (2016), e Pinilla-Roa (2015), são desenvolvidos pelos professores nas atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão institucional.

O fazer cotidiano de cada professor está atrelado ao modelo pedagógico que desenvolve quando busca ensinar, guiar a aprendizagem, e desenvolver estratégias de avaliação adequadas e oportunas que orientem e promovam o processo de aprendizagem (RUBALCAVA, MEDINA e MARFILEÑO, 2008). Ademais, ao docente universitário é exigido uma reciclagem contínua dos seus conhecimentos científicos, a capacidade de gerar e publicar suas descobertas, bem como de adaptar-se ao meio tecnológico e social, além de ser um professor com ampla gama de ferramentas pedagógicas (MARTÍN, 2016).

Outro aspecto que ratifica o modelo de Mendonça et al. (2012) é o entendimento da capacidade reflexiva do professor em relação à sua prática profissional por meio de auto-avaliação bem como da apreciação por parte de seus pares, de modo a colaborar, assim, para seu aprimoramento profissional (RUÍZ-CORBELLA; AGUILLAR-FEIJOO, 2017; FRANCO NETO; SILVA, 2013; MADURO, 2013).

Na próxima seção são discutidos os principais resultados encontrados com a finalidade de identificar, com base no modelo de Mendonça et al. (2012), as dimensões e indicadores das competências profissionais dos professores EBTT na percepção dos professores do IFAL.

4.5 IDENTIFICAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS NA PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES EBTT DO IFAL

Nesta seção buscou-se, por meio da análise das entrevistas, responder ao objetivo específico de identificar, com base no modelo de Mendonça et al. (2012), as dimensões e indicadores das competências profissionais dos professores EBTT na percepção dos professores do IFAL. As categorias de análise foram definidas *a priori*, com base nos saberes específicos delimitados pelo MCPPES.

Os professores EBTT, citados no Quadro 16, lecionam em diversos níveis de ensino, alguns ministrando disciplinas da educação básica, referentes à formação propedêutica e profissional, e outros atuando em cursos técnicos e superiores, voltados para a formação profissional. Diante dessas múltiplas possibilidades de atuação, foi apontado, por diversos entrevistados, que essa característica peculiar dos Institutos Federais de Ensino é um desafio a ser enfrentado pelos docentes, corroborando o estudo de Quevedo (2016) que defende a necessidade de capacitação voltada para a implementação da verticalização no ensino. A seguir seguem as afirmações de alguns entrevistados a respeito desse assunto:

> [...] Eu acho que no campo do trabalho mesmo sabe, é nesse exercício quando eles chegam, que vão se deparando, porque essa verticalização é tão interessante, de manhã ele é professor do ensino médio, à tarde ele é professor do subsequente, e à noite ele é do tecnológico (P3).

> [...] Primeiro passo é trabalhar com alunos em níveis diversificados. Eu saio de uma sala do ensino médio, vou para o subsequente e depois vou dar uma aula a noite, no curso superior. Durante o fim de semana estou com a EAD e, se brincar, vou estar também com a especialização. Então, você vai ter que se moldar... não acho que moldar, mas se adequar aos diferentes níveis, aos cursos de visões diferentes. Então, eu acho que essa possibilidade de você ter espaços diversificados (P2)

> [...] Acho que eu senti dificuldade. Em um intervalo de tempo pequeno, às vezes, eu estava dando aula pela manhã no médio, à tarde na graduação e à noite no subsequente. No dia seguinte, um perfil diferente. Mas eu não tenho espaço de tempo... essa semana eu vou estar atuando em tal, naquele não (P15).

Essa característica reflete a presença de uma variedade de perfis de estudantes resultantes dessa diversidade apresentada. Com isso, é demandado do professor EBTT uma atuação profissional diferenciada perante cada um desses níveis de ensino. Essas particularidades retratam a existência de competências profissionais próprias dessa categoria profissional, como observou-se na percepção dos professores do IFAL. Dentre as competências

identificadas nas falas dos docentes EBTT, está a necessidade de utilização de uma linguagem adequada ao contexto de aula e nível de ensino. Essa constatação coaduna com Mendonça et al. (2012), ao apontar, como um saber docente, a tradução do conteúdo para a linguagem dos estudantes. Os trechos a seguir destacam esse saber:

> [...] Até porque tentando justificar, além de serem públicos diferentes nessa situação específica do Instituto, diferente das Universidades, quando você faz um plano de ensino você tem que ir pensando. Aí no meu caso específico e de alguns outros colegas, em 3, 4, 5 níveis de atuação. Às vezes numa mesma área de conhecimento, e às vezes dentro de um mesmo campo de conhecimento, metodologias parecidas mas que devem ser conduzidas de forma diferente, para poder chegar à linguagem daquele público, especificamente quando você percebe que o público tem uma aceitação maior ou menor daquela linguagem. É o caso que a gente percebe aqui, por exemplo, quando você dá aula na especialização e quando você dá aula no curso de Educação de Jovens e Adultos, onde as pessoas estão há algum tempo fora da sala de aula (P17).

> [...] A maior diferença é o nível de exigência que colocamos na turma. São níveis diferentes. Alunos com idades diferentes e maturidades diferentes. No ensino técnico dou aula para o 1º ano, então já é a garotada nova entrando. Então, assim, no superior também, mas já é um pessoal diferente, então a gente percebe uma diferença de maturidade gritante, e acho que a maior diferença é na linguagem mesmo, na forma de passar o conteúdo. Então a gente aumenta um pouco o nível, enfim, o nível de exigência é um pouco maior (P16).

> [...] A gente tenta sempre fazer o melhor. Por exemplo, eu dou duas disciplinas que elas tanto estão no ensino médio, como estão no superior. Mas, a forma como a gente aborda é diferente, porque a linguagem tem que ser outra (P1).

Por meio dos relatos apresentados anteriormente, é possível perceber que, a cada nível de ensino, existe um perfil diferenciado de estudante, que possui características peculiares inerentes à faixa etária e ao tempo de estudo, sendo necessário a adequação das ações e comportamentos do professor EBTT no trato com os discentes de cada segmento.

Essas falas dos professores demonstram que a preocupação com a adequação da linguagem utilizada em sua prática de sala de aula está atrelada diretamente aos cursos técnicos médio-integrado (formados em sua maioria por adolescentes), ao PROEJA (constituídos de adultos que estiveram afastados dos estudos por período de tempo maior), e aos cursos superiores e pós-graduações (compostos por indivíduos que possuem grau de instrução mais avançado).

Ainda no tocante ao quesito da diversidade de níveis de ensino, nota-se que essas diferenças vão além da linguagem, pois abrangem também a adequação da profundidade do conteúdo que será ministrado, conforme o segmento para o qual se está lecionando. Essa competência é ilustrada nos diálogos apresentados a seguir:

> [...] Quando você está no diálogo com jovens e adultos, não pode usar o mesmo nível de quando está na pós-graduação. Então, você tem que justificar, que apresentar, mostrar a proposição. Por exemplo, às vezes eu vou fazer um diálogo com meus alunos e quando eu termino a explicação, tem a pergunta: "Por que mesmo, professora?" Então, se eu não trago a metodologia de apresentar, justificar, dar introdução, com muita clareza, simplificando, às vezes eles têm a dificuldade de entender o objetivo, a proposta. Não que eles não sejam capazes, mas porque isso vai exigindo algo que eles não têm na formação (P3).

> [...] No mestrado é um público profissional, muito mais profissional. Em geral, pessoas que já estão no mercado de trabalho. E aí, a abordagem é um pouco diferente, tanto do conteúdo, porque eles são de diversas áreas, o curso é multidisciplinar. Então, a gente tem desde advogado até químico, na sala. Então, é uma outra abordagem, mais densa, mas também, que é melhor entendida pelos alunos. No ensino médio é mais básico, então, você tem que ensinar desde o princípio mais básico daquele assunto que você está falando [...]. No superior, também, acabo às vezes preparando um pouco mais elaborada, ou demorando mais durante a aula porque o nível de explicação tem que ser um pouco mais aprofundado (P13).

Identifica-se que a preparação das aulas é também norteada pelo segmento de ensino ao qual está vinculada. Dessa forma, os trechos apresentados anteriormente mostram que essa diferenciação está no aprofundamento da matéria e na sua forma de abordagem e organização. Lowman (2007) aponta que o impacto da organização do conteúdo reflete na sua apresentação com uma linguagem clara e no relacionamento entre conceitos específicos e suas aplicações, proporcionando, assim, um maior entendimento do objetivo traçado pelo professor e aonde quer chegar. Com isso, os professores buscam propiciar aos discentes uma proposta de ensino-aprendizagem adequada, conforme o contexto e nível de compreensão dos discentes, planejando-a e moldando-a de acordo com sua percepção e experiência no dia a dia de sala de aula. Ressalta-se que as necessidades de utilização de linguagem e profundidade de abordagem do conteúdo adequadas ao nível de ensino, estão vinculadas ao saber docente, presente no modelo de Mendonça et al. (2012), e dos componentes das competências cognitivas e funcionais evidenciadas nas falas expostas anteriormente.

Outra competência relacionada ao saber docente apontado no modelo de Mendonça et al. (2012), e atrelada aos componentes cognitivo e funcional, é a necessidade de dominar a sua área de conhecimento, corroborando o resultado encontrado por Paiva (2007), quando destaca o domínio de um conteúdo específico em relação às competências profissionais relativas à docência. Libâneo (2001) aponta que o domínio especialista dos conteúdos, bem como dos processos de investigação da sua área, são premissas básicas para o professor. Este aspecto também foi considerado importante por alguns entrevistados, como pode ser visualizado no

trecho destacado a seguir:

> [...] O ponto principal é você enquanto professor conhecer a sua área de atuação. Estou dizendo que se eu chego para dar aula na área "X" eu preciso chegar lá dominando a área "X". Então, entra muita gente com formação específica de mestrado, doutorado e quando chega lá, o cara tem que voltar para áreas que ele nunca mais viu, que ele nunca trabalhou, e dar aula daquilo. Então, para mim, a chave de tudo é você ser, é estar preparado para a área de conhecimento na qual você vai lecionar. Isso aí é o básico, o princípio básico (P7).

A questão de dominar o conteúdo também foi identificada de forma atrelada à necessidade de saber transformar o conhecimento científico em conhecimento didático, pois, conforme aponta Lowman (2007), dominar o conteúdo é diferente de ser capaz de apresentá-lo com clareza, não sendo, assim, suficiente para um bom desempenho. Essa preocupação pode ser observada no trecho a seguir:

> [...] conhecimentos científicos, aquele feito dentro da ciência, dentro da pesquisa, etc., tem que ser antes transformados em conhecimentos didáticos, para não ficar naquela velha frase: "na teoria é uma coisa, na prática é outra". Outra frase que a gente ouve muito é quando os alunos dizem assim: "fulano sabe muito, tem um currículo muito bom, é conhecido internacionalmente, mas na sala de aula não consegue passar", então esse profissional é ruim? Não no primeiro momento. Esse profissional talvez não esteja sabendo transformar o conhecimento científico que ele adquiriu ao longo dos anos de estudo em conhecimento didático, em conhecimento útil para aquele aluno naquele momento, considerando e respeitando a individualidade de uma sala de aula inteira, que tem seus alunos como seres individuais e ao mesmo tempo coletivos (P8).

Foi enfatizada pelos professores entrevistados a capacidade de relacionar teoria e prática, bem como sua contextualização, com a realidade vivenciada. O professor que possui boa didática, de acordo com Volpato (2009), é aquele capacitado a associá-las, com base na habilidade de apresentar fatos concretos do campo profissional para serem analisados em sala de aula. Essa preocupação pode ser constatada por meio da análise dos trechos apresentados a seguir, os quais demonstram uma busca constante pela utilização de formas de contextualização quanto aos aspectos relacionados ao dia a dia da profissão do curso, bem como da construção de situações práticas para contrastarem com a teoria. A indissociabilidade da teoria com a prática, defendida por Pacheco e Silva (2009), é corroborada por Perrenoud et al. (2001), Kuenzer (2000) e Rehem (2009). Para Rehem (2009), é exigido do professor a capacidade de fomentar essa integração, buscando sobrepor a fragmentação do conhecimento no currículo formativo com a realidade.

> [...] Estou sempre atrelando para as minhas aulas todo conteúdo teórico e prático. Eu procuro inverter a organização da aula, buscando enxergar mais os processos, por exemplo: fazer aula no laboratório e construir a parte teórica por meio da aula prática, ao invés de dar a teoria em sala e ir, depois, para o laboratório trabalhar a parte prática (P15).

> [...] E você também tem que, didaticamente, fazer uma contextualização dos assuntos, para que esses assuntos que você dá em sala, possam estar associados à realidade e sejam direcionados para problemas reais da nossa sociedade e do nosso dia a dia. Então, fazer essa contextualização é imprescindível também. Então é isso, uma formação técnica, como posso dizer... é boa assim: incentiva-se que o professor tenha mestrado, doutorado e que consiga fazer um *link* entre os problemas da sociedade e suas aulas, e criar relações de confiança entre os estudantes, para que o ensino possa acontecer de forma mais efetiva (P14).

No que se refere ao preparo didático-pedagógico, considerado fator essencial para a atuação docente, Pacheco (2011, p.25) afirma que "esses profissionais têm a possibilidade de, no mesmo espaço institucional, construir vínculos em diferentes níveis e modalidades de ensino, buscar metodologias que melhor se apliquem a cada ação". Relacionando-se diretamente ao preparo pedagógico, foi identificado nas falas dos entrevistados a necessidade de aplicar metodologias de ensino diversificadas, como pode ser ilustrado nos relatos destacados a seguir:

> [...] No nível médio integrado eu sempre tento desenvolver uma metodologia de ensino que atinja o maior número de alunos possível. Então, para isso, eu normalmente atuo em quatro frentes: a frente tradicional, a frente de construção de experimentos com roteiro aberto, a frente de pesquisas científicas orientadas e a frente de história e filosofia da ciência. A tentativa de que todos os alunos tenham competências e habilidades diversas–é diversificar exatamente as ferramentas de ensino e avaliação, para que contemplem a maioria desses alunos e suas peculiaridades (P11).

> [...] No ensino técnico e subsequente eu uso algumas atividades mais lúdicas, como fazer paródias sobre alguns assuntos, gincanas... Eles construíram alguns modelos tridimensionais sobre algum assunto que eu estou dando, fazer mapa mental... [...] as visitas técnicas também faço em todos os níveis, tanto na pós quanto no técnico integrado, quanto no subsequente. São seminários... essas atividades mais comuns, todas, eu faço. Na pós-graduação, além de seminários, dessas atividades todas, normalmente eu peço para fazer alguma coisa mais real (P6).

Observa-se que os professores aplicam diferentes metodologias aos níveis de ensino e afirmam utilizar recursos e técnicas variadas de trabalho em sala de aula, tais como: aplicativos de celular, construção de experimentos, atividades lúdicas, paródias, gincanas, visitas técnicas. Nota-se, por meio da fala da entrevistada P6, a importância dada, por parte do professor, ao conhecimento das metodologias de ensino e da necessidade de "sair do comum" como forma

de incentivo à aprendizagem do estudante. Essa preocupação ocorre tanto por parte dos docentes das disciplinas técnicas, como pelos professores da área propedêutica, uma vez que afirmam a utilização de diferentes metodologias.

No entanto, apesar das similaridades, cada professor tem sua maneira própria de ensinar, conforme afirmam Tardif e Lessard (2013, p. 2017):

> A maneira de transmitir a matéria é própria de cada um deles; ela evolui de acordo com as experiências anteriores e a personalidade deles. Enquanto alguns seguirão o programa a letra, outros irão experimentar diversas formas de transmissão, mesmo respeitando o programa, sem perder de vista o essencial das noções a transmitir a das habilidades a desenvolver (TARDIF; LESSARD, 2013, p. 217).

Uma constatação importante dentre as competências identificadas até o momento, é a necessidade de realizar o mapeamento do perfil e das necessidades dos estudantes, bem como do desempenho de cada um. Essas habilidades relacionam-se ao conhecimento e observação das dificuldades de aprendizagem, apontados por Rehem (2009) como competências necessárias ao bom desempenho do docente da Educação Profissional. O trecho a seguir enfatiza essa competência identificada:

> [...] Nós professores precisamos aprender a descrever a nossa sala de aula, e dentro dela descrever nossos alunos. [...] uma descrição densa, uma etnografia da sala de aula, essa é a palavra. Falta aos nossos professores competências como a capacidade de etnografar a sala de aula, etnografar o aluno enquanto sujeito [...] (P8).

A concepção constitutiva do professor como agente transformador, facilitador e mediador da aprendizagem foi observada no relato do professor P8:

> [...] Agora, saliento que, para isso, é preciso que haja em mim enquanto professor, uma transformação de consciência, uma transformação que eu sou um agente transformador, que eu sou um agente facilitador da aprendizagem, eu não sou um transmissor de conhecimento "tá"?! Veja que isso é importante, essa conceitualização... [...] É trabalhando com sujeitos, com subjetividade... O que eu posso fazer é despertar no outro a vontade do conhecimento (P8).

Nesse sentido, Vergara et al. (2012) aponta o professor como facilitador da formação de seres pensantes, construtores de sua vida e participantes ativos da construção da realidade social. Assim, conforme a fala do professor P11, a mobilização dessa competência se dá de forma diferenciada para os distintos níveis de ensino. Esse aspecto é percebido no trecho a seguir:

> [...] No médio integrado, por ser um trabalho com os adolescentes, há uma demanda maior do nível de empatia, pela situação da própria imaturidade da idade, das exigências que a faixa etária tem por si própria... enquanto que na

> pós-graduação, por ser um público adulto, cada um com uma vida já resolvida, com filhos, com suas obrigações da vida adulta – mais complexas, vamos dizer assim – então eles estão mais autônomos, são mais independentes enquanto formadores do seu próprio pensamento. Então, na pós-graduação, eu sou muito mais um facilitador do conhecimento, enquanto que no médio integrado eu sou muito mais um mediador entre o conhecimento e o aluno. Não é um mediador que orienta. É um mediador que interage, um mediador que intervém, modificando os caminhos do pensamento quando necessário (P11).

> [...] Alunos de pós-graduação são alunos já formados, que têm uma certa independência. De repente, uma certa autonomia em relação aos demais. Quando a gente vai para o aluno de ensino médio, na realidade a gente tem que fazer um acompanhamento constante, de repente fazer algumas cobranças, algumas coisas que a gente não faz com aluno de pós-graduação. Porque geralmente o aluno de pós-graduação já sabe das suas responsabilidades, já sabe o que tem de fazer, suas tarefas, e ali ele tem também uma visão profissional, uma visão de pegar o seu título de mestre, ou de doutor, para galgar um patamar desejado em uma área profissional. Já o aluno de ensino médio é diferente. A questão do estímulo, a questão do acompanhamento, a questão da cobrança (P10).

Outra competência identificada foi a habilidade de saber ouvir e estabelecer um diálogo com os estudantes, estando disponível para tirar dúvidas. Constituindo-se como atividade relacional, o ato de ensinar compreende diversas atividades que promovem a interação dos indivíduos envolvidos em busca de uma melhor aprendizagem. Por meio dos trechos a seguir, entende-se que o docente, mediante o diálogo estabelecido com os estudantes, busca horizontalizar as relações, estabelecendo um contexto de confiança, onde os alunos se sintam à vontade para tirar dúvidas e interagir.

> [...] Eu tenho essa concepção de que eu preciso dar respostas, eu preciso tirar as dúvidas deles. Mas, eu construo essas coisas através dessa competência que eu tenho de poder me permitir dialogar com eles. Acho que a minha grande chave aí é o diálogo: ser um professor que tem como competência dialogar. [...] Primeiro passo é estar disponível para tirar dúvidas, estar atento a esse aluno, se mostrar aberto para que ele se aproxime de você e que as aulas sejam muito dialógicas, antes de tudo (P2).

> [...] Uma outra competência que o professor deve ter para estar em sala de aula é ter sensibilidade e habilidade de abrir espaços para ouvir os estudantes, criar uma relação de confiança, e horizontalizar essas relações.-Acredito que isso é muito importante. Além da formação técnica, horizontalizar as relações entre os estudantes, tentar criar um cenário de confiança (P14).

Atribuída como um saber interpessoal, relacionada ao componente funcional e comportamental do modelo MCPPS (MENDONÇA et al., 2012), a competência apresentada anteriormente está ligada ao que Libâneo (2001) aponta como “habilidade de relacionamento e

cooperação", considerando a participação ativa do docente em grupos de trabalho e de discussão, bem como o desenvolvimento dessas atividades em sala de aula.

Por outro lado, no que se refere à interação do docente com a sociedade, foi identificada – seguindo um dos pressupostos estabelecidos pelos Institutos Federais de Educação, e estando ligada também ao saber de extensão do modelo MCPPS (MENDONÇA et al., 2012) – a habilidade de manter diálogo com a sociedade e organizações. Esse intercâmbio, desenvolvido por meio de parcerias, conforme pode ser observado nos relatos a seguir, permite a reprodução mais próxima da realidade social vivenciada e aproxima a formação do estudante em relação ao meio em que vive e ao mercado de trabalho.

> [...] Um desafio grande também é a interação com a sociedade. [...] A gente tem que tentar atender uma demanda da sociedade que muitas vezes a gente não consegue saber nem qual é, porque a gente está muitas vezes focado na nossa própria perspectiva das coisas, e aí a gente ensina uma coisa que é boa, que é importante, mas que ele não vai usar lá fora. Então acho que romper esse GAP é um desafio. Dá para fazer, porque boa parte dos professores estão dispostos a isso: a ouvir, a ir em uma empresa, conversar com a sociedade, dialogar de alguma forma e tudo mais (P13).

> [...] Eu sempre tenho algumas parcerias com pesquisadores externos, tanto nacionais como internacionais. Eu sempre busco estar em contato com eles. [...] A gente tem sempre tentado fazer parcerias com a indústria, estar desenvolvendo sistemas com pessoas na indústria. Isso, de certa forma, também, me deixa muito mais confortável para dar aula. Eu busco, dessa forma, sempre estar em parceria com as pessoas da minha área que fazem bem pesquisa, e indo atrás da indústria, para saber o que está sendo utilizado. O que é que a gente precisa saber hoje, por exemplo, para conseguir um trabalho (P9).

No que se refere à capacidade de desenvolver projetos orientados para a solução de problemas da comunidade e dos alunos, verifica-se a sua relação com a competência apresentada anteriormente, uma vez que visa a aproximação da instituição com a comunidade. Assim, estando ligada a mobilização de professores e estudantes no desenvolvimento de ações extensionistas, essa competência é classificada segundo o MCPPES como um saber específico da extensão, relacionado ao componente funcional, comportamental e ético. Tais ações são detalhadas pelos entrevistados nos trechos a seguir:

> [...] Na extensão eu tenho buscado sempre trabalhar nessa transformação do conhecimento, [...] buscando, por exemplo, como trabalhar determinados conceitos para resolver o problema de poluição de águas, já que recentemente eu passei quatro anos dando aula no *campus* [...] em que passa um rio poluído. Então, como recuperar esse rio? Como transformar essa água em uma água potável, considerando essa transformação desde lá do Rio, da conservação do Rio, para se ter no final uma água com mais qualidade para o consumo humano (P8)?
> [...] Como o instituto atua na extensão e na pesquisa, a gente acaba indo para

> a transdisciplinaridade, porque a gente vence os muros do instituto. Sai dos muros do instituto para atuar na comunidade, e essa atuação [...] não é mais uma atuação disciplinar. É uma atuação que vai além das disciplinas, que vai para o conhecimento da vivência do dia a dia, para a dinâmica social das comunidades, e aí há uma troca de saberes entre a comunidade e o instituto, que é exatamente a essência da extensão (P11).

Os professores EBTT entrevistados apontam, também, a habilidade de desenvolver pesquisas e orientar estudantes como parte importante do seu trabalho. Competência ligada à capacidade de construir conhecimento, individual ou coletivamente, por meio da orientação de estudantes para o desenvolvimento de projetos, e de suprir necessidades do dia a dia. Ilustrada nos trechos a seguir, essa competência requer do docente, conforme aponta Mendonça et al. (2012), o domínio de abordagens, métodos e técnicas de pesquisa, e utiliza-se dos componentes cognitivo, funcional, comportamental e ético.

> [...] Desde que entrei no IFAL, me dedico à pesquisa, fazendo orientação de iniciação científica. Agora na pós-graduação, coordenando projetos de pesquisa, tanto no IFAL como financiado pelo CNPq e pela FAPEAL (P16).
> [...] Eu acho que o professor tem que ter mais uma habilidade com a parte de pesquisa, porque você tem que estar trabalhando ali, em trabalhos que tem que de ser relevantes para a área. A ideia ali já é pensando em realizar publicações, então você já tem que ter domínio claro do inglês, estatística. Já tem que ter algumas competências a mais, já para poder fazer uma pesquisa de qualidade de maior (P9).

Seguindo o paradigma da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, o relato do professor P14 demonstra a preocupação de trabalhar de forma interligada o tripé da educação. Esse trecho ratifica a importância da verticalização sob a ótica da relação entre ensino, pesquisa e extensão defendida por Quevedo (2016), assim como corrobora Machado (2010) e Pacheco (2011), ao defender que o modelo dos IFET's possibilita a realização de atividades dentro desse tripé.

> [...] a qualidade do trabalho dos professores é que conta. Ele consegue apenas dar aula ou consegue extrapolar os mundos da sala de aula e ir para o projeto do ensino, pesquisa e extensão. E, também consegue fazer uma ação social e incentivar o estudante no projeto cultural ou científico, artístico. Quando ele consegue fazer *'linkar'*, quando ele consegue fazer essa extrapolação da aula convencional para ações efetivas, eu acredito que é uma forma de você avaliar essas competências (P14).

A maior proximidade nas relações entre professor e aluno resulta em uma maior predisposição do estudante em identificar seus erros, bem como as informações importantes para a construção do conhecimento (VALENTE, 2005). Dessa forma, a necessidade de ter bom convívio com colegas de trabalho e alunos foi uma competência apontada pelos entrevistados,

cuja relação é atrelada ao saber interpessoal observado no MCPPS, e dos componentes comportamental, ético e político, como pode ser observado a seguir:

> [...] Em relação ao convívio, bom, trabalhar com ser humano é sempre complexo, tem as suas dimensões boas, as suas dimensões... Não vou dizer ruins, mas dimensões que requerem um pouco mais de cuidado. Então, quando a gente trabalha com o ser humano, a gente trabalha com perspectivas individuais, com ego. Então, todas essas características da humanidade são levadas para a convivência dentro do trabalho (P11).
> [...] Eu tento interagir bastante, na medida do possível com os professores. Por exemplo, eu tento fazer atividades integradas, com as outras disciplinas, tanto para facilitar a vida do aluno, como para estar dando um sentido maior àqueles conteúdos que a gente vai estar passando. E, para isso, a gente precisa ter todo um estudo. Por exemplo: "Esse tópico aqui, na minha disciplina "casa" com qual? Você vai lá e procura (P4).

Observa-se que o professor P4 demonstra preocupação em estabelecer conexões com os colegas de trabalho, de forma a incentivar a realização de atividades integradas com outras disciplinas. Essa integração se faz importante, pois fomenta a aproximação das disciplinas com outras áreas de conhecimento. Dessa forma, a habilidade de promover atividades interdisciplinares e a aproximação da realidade de mercado foi identificada como competência do professor EBTT na visão dos entrevistados, como é ilustrado a seguir:

> [...] Nós temos disciplinas que são fundamentos – a base comum, como a gente chama, a formação geral. E eles precisam, dentro da formação profissional, dialogar, se integrarem, para serem aplicados dentro da formação profissional [...] (P3).

> [...] Bom, no início de carreira é a adaptação, adaptação a esta rede que é diferente, tem uma dinâmica diferente, tempo de acontecimento das situações didáticas um pouco diferente da rede regular de ensino. Agora, depois de consolidado esse tempo de adaptação, acho que a maior dificuldade é, de fato, implementar essa característica de ensino integrado. Pensar o ensino além da sua disciplina, "fora da caixa", da "caixinha" da sua disciplina. Mas, entendendo que essa "caixinha" da sua disciplina é tão importante como todas as outras, que ela sozinha não confere ao todo a dinâmica da integração dos conhecimentos. Então, esse é o principal pilar da dificuldade do Ensino Integrado (P11).

Desenvolver instrumentos de avaliação diferenciados conforme o objetivo almejado foi outra competência apontada como importante pelos sujeitos de pesquisa. Essa diversificação direciona-se ao segmento de ensino em que atuam e corrobora a segunda competência apontada por Perrenoud (2000, p.21): "administrar as progressões de aprendizagens". O autor defende que os professores devem possuir a habilidade de "observar e avaliar os alunos em situações de aprendizagem, de acordo com uma abordagem formativa". Nesse sentido, observa-se nas falas

dos docentes que há certa preocupação com o desenvolvimento de instrumentos de avaliação diversificados e adequados ao nível de ensino em que serão aplicados, bem como com o objetivo de aprendizagem que se pretende atingir.

> [...] Eu passei a diversificar o meu método de avaliação e, com isso, eu passei a diversificar o meu método de ensino, porque (para) cada avaliação pensada eu precisaria repensar o modo didático que eu precisaria abordar o conteúdo. Tem conteúdos que estão fechados por si sós (P8).
>
> [...] Nas avaliações, o nível de pergunta é diferente e a minha exigência de resposta é diferente. Entendeu? Às vezes eu posso fazer a mesma pergunta para o ensino técnico e a mesma pergunta para o mestrado. O meu nível de exigência é diferente. O que eu espero de um nível de ensino não é o que eu espero do outro. Do mestrado eu espero uma coisa muito mais profunda (P6).
> [...] A tentativa de que todos os alunos tenham competências e habilidades diversas, é diversificar exatamente as ferramentas de ensino e avaliação para que contemplem a maioria desses alunos e suas peculiaridades (P11).

O docente EBTT possui um campo de atuação bastante amplo, que abrange diversos níveis e modalidades de educação. Consequentemente, essa conjuntura proporcionada pela proposta de verticalização do ensino traz uma diversidade de perfis de estudantes vinculados à instituição. Assim, a competência relacionada à "capacidade de percepção" para identificar as singularidades do meio em que está inserido, as características dos estudantes e suas particularidades - decorrentes da faixa etária, nível de ensino e demais fatores -, foi constatada nas falas dos entrevistados e corrobora o pensamento de Costa (2016), acerca da importância de os professores levarem em consideração esses aspectos. Portanto, lidar com uma diversidade de alunos de forma concomitante traz a necessidade de desenvolvimento do trabalho didático-pedagógico, por parte do professor, conforme a maneira como este percebe tal realidade.

> [...] Aluno de pós-graduação, é um aluno já formado que tem uma certa independência [...] em relação aos demais né? Quando a gente vai para o aluno de ensino médio, na realidade, a gente tem que fazer um acompanhamento constante. De repente fazer algumas cobranças, algumas coisas que a gente não faz com aluno de pós-graduação, porque geralmente o aluno de pós-graduação já sabe das suas responsabilidades, já sabe o que tem de fazer, suas tarefas..., e ali ele tem também uma visão profissional, uma visão de pegar o seu título de mestre e o de doutor para, de repente, galgar um patamar desejado em uma área profissional. Já o aluno de ensino médio é diferente: existe a questão do estímulo, a questão do acompanhamento, a questão da cobrança (P10).
>
> [...] No médio integrado, por ser um trabalho com adolescentes, há uma demanda maior do nível de empatia, pela situação da própria imaturidade, das exigências que faixa etária tem por si própria; enquanto que na pós-graduação, por ser um público adulto, – cada um com uma vida já "resolvida", com filhos, com suas obrigações da vida adulta mais complexas, –, então eles são mais independentes enquanto formadores do seu próprio pensamento. Então na pós-graduação, eu sou muito mais um facilitador do conhecimento, enquanto

> que no médio integrado eu sou muito mais um mediador entre o conhecimento e o aluno (P11).

Outra competência identificada nas entrevistas foi a "capacidade de executar atividades administrativas", corroborando Mancebo (2007) e Mendonça et al. (2012), que destacam a necessidade de o professor dominar os processos administrativos e burocráticos da instituição. Nos IFET's, as comissões de trabalho – formadas por docentes, corpo administrativo e estudantes – são bastante comuns, e nelas são desenvolvidas, também, essas diversas atividades burocráticas. Os trechos a seguir destacam essa competência:

> [...] Nós temos algumas comissões que estamos participando, por exemplo, as comissões de curso, intrínseca ao curso, a comissão de reestruturação de curso e elaboração de novos PPC's (P1).

> [...] Na coordenação, enquanto coordenador da pós-graduação, eu atuo basicamente de duas maneiras: uma atendendo às necessidades e demandas dos discentes, que em sua maioria são necessidades documentais, declarações, e coisas do gênero, e, também, propiciando meios do *campus.* [...] desenvolver as atividades de pesquisa do curso de especialização.– A outra vertente é atuando no apoio docente, aos docentes que vão ministrar as suas disciplinas, a fim de propiciar o melhor ambiente de trabalho possível para que eles tenham êxito naquilo que planejaram (P11).

Corroborando o pensamento de Perrenoud (2000), ao defender a capacidade docente de utilizar novas tecnologias no trabalho, os entrevistados apontaram o "domínio de recursos tecnológicos de modo a utilizá-los em prol da aprendizagem" como competência necessária ao magistério EBTT. O MCPPES ratifica essa competência dentro do saber específico tecnológico, ao apontar a necessidade desses profissionais dominarem as tecnologias de informação e comunicação, conforme exposto a seguir:

> [...] Eu uso o recurso tecnológico, às vezes eu faço alguma atividade que tem que pesquisar no celular[...], falo de aplicativos que eles possam usar, com algum assunto relativo a à aula. Eu tenho eles na rede social. Às vezes posto alguma coisa que chame a atenção (P6).
> [...] tenho uma ferramenta que chama *Kahoot*. Trago muito o celular ao meu favor, e aí, pelo *Kahoot* você consegue fazer umas questões e ele vai respondendo, bem tipo de brincadeira mesmo, com música, como se ele (aluno) tivesse jogando no celular (P15).

Uma competência identificada nas entrevistas foi a capacidade de promover a integração entre os currículos das formações propedêutica e profissional. Diante da atuação no ensino médio integrado, que alia a Educação Básica ~~a~~ à Profissional, os docentes participantes da pesquisa acreditam na necessidade da realização de um trabalho integrado e interdisciplinar

que possibilite o diálogo entre professores de áreas diferentes e, com isso, uma maior articulação entre os conhecimentos necessários para uma formação de qualidade.

> [...] acho que uma das competências mais importantes é essa articulação. [...] Eu vejo muito, por exemplo, a gente se distanciando do sujeito que não só vai ser cidadão, mas também profissional. Então ele tá lá, com a formação técnica bem separada da formação geral e dessa integração, por exemplo. Eu acho que desafio maior é essa [...] prática, porque faltam momentos de estudo, de socialização... Momentos que efetivamente façam você atingir esse ideal de articular o saber da área com o saber do profissional, com o saber do ser humano. Então, eu acho que falta só uma oportunidade de aprimorar (P5).

O Quadro 17 apresentado a seguir resume as competências profissionais identificadas nas falas dos entrevistados, de acordo com o modelo de Mendonça et al. (2012).

Quadro 17 – Resumo das competências identificadas na percepção dos sujeitos de pesquisa (continua)

Competências identificadas		**Saberes**	**Componentes da competência**
1	Utilizar uma linguagem adequada de acordo com o contexto de aula e nível de ensino	Docente e Avaliativo	Cognitivo e funcional
2	Adequar da profundidade que o conteúdo será ministrado conforme o segmento em que está lecionando	Docente e Avaliativo	Cognitivo, funcional, ético e político
3	Dominar a sua área de conhecimento	Docente	Cognitivo e funcional
4	Saber transformar o conhecimento científico em conhecimento didático	Docente	Cognitivo e funcional
5	Capacidade de relacionar teoria e prática e sua contextualização com a realidade vivenciada	Docente	Cognitivo e funcional
6	Aplicar metodologias de ensino diversificadas	Docente	Cognitivo e funcional
7	Mapear do perfil e das necessidades dos estudantes	Docente e Avaliativo	Cognitivo, funcional, ética e político
8	Ser agente transformador, facilitador e mediador da aprendizagem	Docente e interpessoal	Cognitivo, funcional, comportamental, ético e político
9	Saber ouvir e estabelecer um diálogo com os estudantes, estando disponível para tirar dúvidas	Interpessoal	Comportamental, ético e político
10	Manter diálogo com a sociedade e organizações	Interpessoal e de Extensão	Funcional, comportamental, ético e político
11	Desenvolver projetos orientados para a solução de problemas da comunidade e dos alunos	Extensão	Funcional, comportamental e ético
12	Desenvolver pesquisas e orientar estudantes	Pesquisa	Cognitivo, funcional, comportamental e ético
13	Ter bom convívio com colegas de trabalho e alunos	Interpessoal	Comportamental, ético e político

Quadro 17 – Resumo das competências identificadas na percepção dos sujeitos de pesquisa (continuação)

Competências identificadas		Saberes	Componentes da competência
14	Promover atividades interdisciplinares e a aproximação da realidade de mercado	Docente, pesquisa e extensão	Cognitivo, funcional, comportamental e ético
15	Desenvolver instrumentos de avaliação diferenciados conforme o objetivo almejado	Avaliativa	Ético, cognitivo, funcional, comportamental
16	Capacidade de percepção	Avaliativa	Cognitiva, funcional, ética e comportamental
17	Executar atividades administrativas	Gestão	Cognitivo, comportamental, ético e político
18	Domínio de recursos tecnológicos de modo a utilizá-los em prol da aprendizagem	Tecnológico	Comportamental, ético e político
19	Capacidade de promover a integração entre os currículos da formação propedêutica e formação profissional	Docente	Cognitivo e funcional

Fonte: elaborado pela autora (2018)

Após a análise das entrevistas dos sujeitos de pesquisa, no que se refere à identificação das competências profissionais dos professores EBTT, a seguir são analisadas as convergências e divergências entre as dimensões e indicadores do modelo de competências profissionais de Mendonça et al. (2012) e a percepção dos professores EBTT do IFAL, bem como é proposto um modelo de competências profissionais para os docentes EBTT.

4.6 ANÁLISE DO MODELO DE COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS DE PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR E A REALIDADE DOS DOCENTES EBTT

Mesmo diante de algumas particularidades que são próprias dos docentes EBTT, o MCPPES, elaborado com base nas atividades do professor do ensino superior, obteve boa aplicabilidade junto a eles em razão das semelhanças nas atividades desenvolvidas pelas duas categorias profissionais. Observou-se que, de forma comparativa, o magistério superior e o professor EBTT possuem atividades similares direcionadas ao tripé ensino, pesquisa e extensão, e às atividades administrativas.

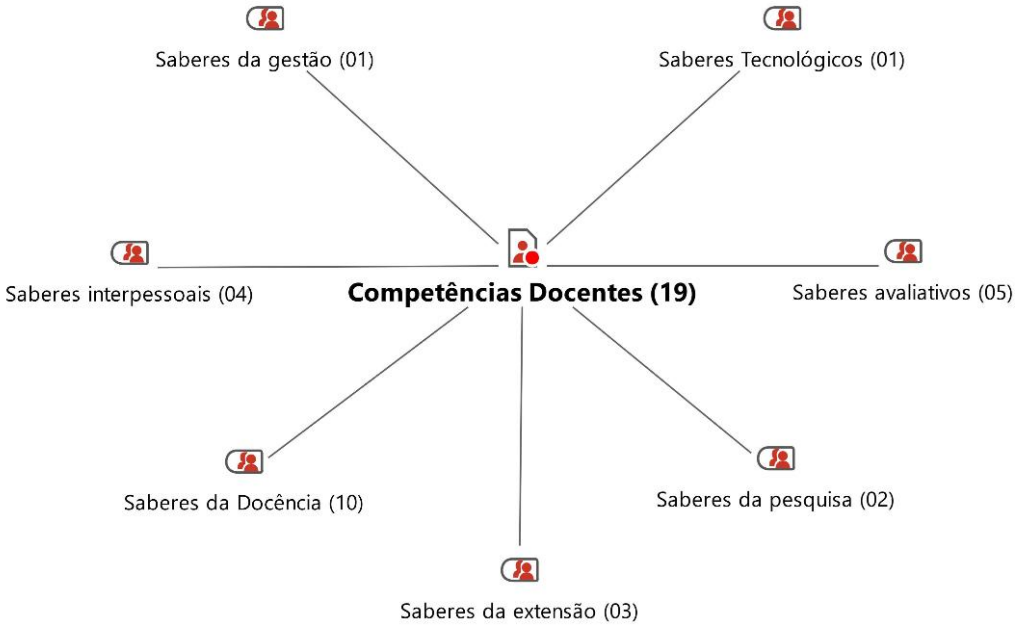
Assim, a aplicação do Modelo de Competência Profissional de Professores do Ensino Superior, proposto por Mendonça et al. (2012), no contexto dos docentes EBTT, permitiu a identificação de uma série de competências relacionadas a essa categoria profissional. Nesse sentido, observou-se que os sete saberes específicos do referido modelo foram contemplados

nas competências apontadas pelos entrevistados.

Dentre eles, o saber específico da docência foi o mais recorrente no que se refere às competências identificadas pelos professores do IFAL, sendo relacionado aos componentes cognitivo e funcional. Em seguida, os saberes específicos avaliativos – atrelados aos componentes ético, cognitivo, funcional e comportamental –, e o saber específico interpessoal – relacionado aos componentes comportamental, ético e político – foram os mais contumazes. Por fim, em menor intensidade, identificou-se também os saberes específicos de extensão – cujos componentes a ele atrelados são o funcional, comportamental e ético – de pesquisa – relacionados aos componentes cognitivo, funcional, comportamental e ético; e saberes tecnológicos –, ligados aos componentes comportamental, ético e político.

A Figura 11 permite a visualização dos saberes que alicerçam as competências docentes identificadas nas entrevistas com os professores do IFAL.

Figura 11 – Saberes específicos do MCPPES mais recorrentes nas competências identificadas na pesquisa



Fonte: elaborado pela autora utilizando o MAXQDA (2019)

Contudo, diante de uma rede oriunda da aglutinação de instituições centenárias pré-existentes (COSTA, 2016), faz-se necessário uma análise mais profunda do MCPPES, visando contextualizá-lo a essa realidade e melhor adequá-lo à dinâmica de trabalho dos docentes EBTT.

A perspectiva funcionalista oriunda dos IFET's advinda do movimento de busca por

maior rapidez de ingresso dos jovens em suas atividades profissionais, requer não apenas a construção de saberes para o mundo profissional, mas, principalmente, o desenvolvimento de novas posturas e habilidades que atendam a esse novo cenário apresentado. Assim, conforme aponta Machado (2008), a compreensão dessas demandas é fundamental para a construção e reconstrução dos saberes e conhecimentos essenciais à análise, reflexão e intervenção na atividade de trabalho. Essa realidade exige do docente EBTT uma formação, de acordo com Graveto (2005), que dê relevância à autonomia, à adaptabilidade e ao "aprender a aprender", e não apenas aos conhecimentos técnicos.

Por meio da análise dos conteúdos dos marcos legais voltados para o contexto dos IFET's, das entrevistas realizadas com os sujeitos de pesquisa, e do modelo proposto por Mendonça et al. (2012), foi possível verificar que os saberes e competências do RSC estão atrelados às dimensões do MCPPES. Conforme observado no Quadro 18, ao associar os saberes específicos do MCPPES ao RSC, observa-se que os mesmos transitam entre todos os atributos mensuráveis deste, uma vez que o docente EBTT encontra-se dentro de um ambiente institucional híbrido e que possui, conforme supracitado, estruturas pluricurriculares e multidisciplinares, desenvolvendo diversas atividades que, muitas vezes, mobilizam mais de um saber.

Quadro 18 – Relações entre os Níveis e Atributos da RSC, e os Saberes específicos do MCPPES (continua)

Atributos Mensuráveis do RSC I	**Saberes específicos do MCPPES**
(1) Experiência na área de formação e/ou atuação do docente, anterior ao ingresso na Instituição	Docência Pesquisa Extensão Gestão Interpessoais Avaliativos Tecnológico
(2) Cursos de capacitação na área	
(3) Atuação nos diversos níveis e modalidades de educação	
(4) Atuação em comissões e representações institucionais, de classes e profissionais	
(5) Produção de material didático e/ou implantação de ambientes de aprendizagem	
(6) Atuação na gestão acadêmica e institucional	
(7) Participação em processos seletivos, em bancas de avaliação acadêmica e/ou de concursos	
(8) Outras graduações	

Quadro 18 – Relações entre os Níveis e Atributos da RSC, e os Saberes específicos do MCPPES (continuação)

Atributos Mensuráveis do RSC II	**Saberes específicos do MCPPES**
(9) Orientação do corpo discente em atividades de ensino, extensão, pesquisa e/ou inovação	Docência Pesquisa Extensão Gestão Interpessoais Avaliativos Tecnológico
(10) Participação no desenvolvimento de protótipos, depósitos e/ou registros de propriedade intelectual	
(11) Participação em grupos de trabalho e oficinas institucionais	
(12) Participação no desenvolvimento de projetos	
(13) Participação no desenvolvimento de projetos e/ou práticas pedagógicas	
(14) Participação na organização de eventos científicos, tecnológicos, esportivos, sociais e/ou culturais	
(15) Outras pós-graduações *lato sensu*	
Atributos Mensuráveis do RSC III	**Saberes específicos do MCPPES**
(16) Desenvolvimento, produção e transferência de tecnologias	Docência Pesquisa Extensão Gestão Interpessoais Avaliativos Tecnológico
(17) Desenvolvimento de pesquisas e aplicação de métodos e tecnologias educacionais que proporcionem a interdisciplinaridade e a integração de conteúdos acadêmicos /na educação profissional e tecnológica ou na educação básica	
(18) Desenvolvimento de pesquisas e atividades de extensão que proporcionem a articulação institucional com os arranjos sociais, culturais e produtivos	
(19) Atuação em projetos e/ou atividades em parceria com outras instituições	
(20) Atuação em atividades de assistência técnica nacional e/ou internacional	
(21) Produção acadêmica e/ou tecnológica, nas atividades de ensino, pesquisa, extensão e/ou inovação	
(22) Outras pós-graduações *stricto sensu*	

Fonte: elaborado pela autora com base em Mendonça et al. (2012) e Brasil (2012)

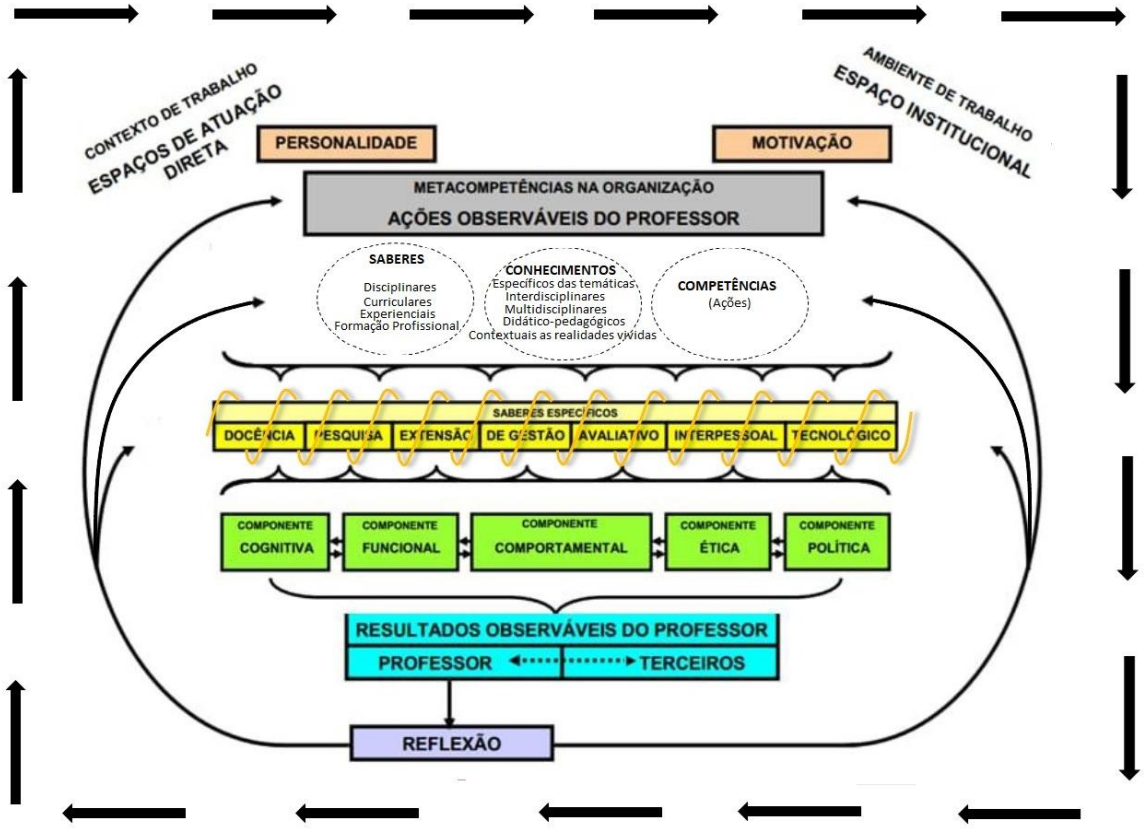
Dessa maneira, observou-se que os atributos mensuráveis instituídos pelo RSC, por meio do Artigo 11º da Resolução CPRSC/SETEC/MEC nº 01/2014, promovem a valorização dos saberes da prática e discriminam atividades que demandam do docente a mobilização de conhecimentos e habilidades vinculados aos saberes específicos do MCPPES.

A proposta dos sete conjuntos de saberes específicos à ação do professor do ensino superior, conforme modelo proposto por Mendonça et al. (2012), considera os papéis que lhes são atribuídos na docência, na pesquisa, na extensão e na administração, dentro das instituições de ensino. No entanto, as atribuições dos professores no Ensino Superior preconizam a produção de conhecimentos numa vertente de pesquisa mais estruturada, existindo, assim, uma missão organizacional e institucional diferente das demais Escolas de Formação Educativa.

Dessa maneira, a análise dos dados levou à proposição de algumas alterações no modelo

MCPPES, conforme apresentado na Figura 12:

Figura 12 – Modelo de Competências Profissionais do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (MCPEBTT)



Fonte: elaborada pela autora (2019)

Propõe-se uma adaptação ao modelo que remeta à dinâmica de funções e papéis, onde as atividades, em suas diversas dimensões e propósitos sejam interligadas aos saberes macro, que originam formações para além das específicas. Nesse sentido, os saberes específicos do professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico se alternam e se comunicam continuamente, pois estão em constante diálogo e muitas vezes se confundem. No que tange às especificidades da realidade do docente EBTT, observa-se a necessidade de adequação ao contexto vivenciado, seja no uso de uma linguagem adequada, seja na necessidade de formação didática específica para essa realidade, e que os traços de personalidade e a motivação do professor interferem nas questões relacionadas à sua prática profissional. Portanto, há uma relação direta sujeito-objeto-sujeito, cujas subjetividades são formadas, desconstruídas e ressignificadas diante do cenário.

Considerou-se, também, um importante documento instituído para os docentes EBTT, denominado de Reconhecimento dos Saberes e Competências, que valoriza os conhecimentos

e saberes construídos por meio das experiências adquiridas ao longo da vida e dentro do exercício da profissão. Dessa maneira, buscou-se dar destaque no modelo proposto às categorias de saberes propostas por Tardif (2014), a saber: Saberes da Formação Profissional, Saberes Disciplinares, Saberes Curriculares e Saberes Experienciais. Assim, os saberes específicos propostos por Mendonça et al (2012) seriam permeados e incorporados por aspectos relacionados às experiências atribuídas pelo RSC.

Pretendeu-se, também, enfatizar o contínuo processo de reflexão dos professores acerca das competências profissionais necessárias para o desempenho dos saberes, conhecimentos e competências elencadas pelo RSC.

Além disso, é apresentado um contorno com traçados contínuos, o qual visa demonstrar a fluidez da relação entre os IFET's e os arranjos produtivos locais, cuja finalidade é trabalhar as potencialidades da localidade e promover o desenvolvimento socioeconômico local e regional.

Portanto, considera-se que os conhecimentos e saberes construídos para a atuação profissional dos Professores EBTT são concebidos através das experiências que se constituem como fundamentos da prática e da competência profissional. Nesse sentido, por meio das alterações propostas no MCPPES, espera-se que haja uma confluência entre o referido modelo e as singularidades da realidade dos IFET's, e consequentemente, da prática dos docentes EBTT.

Finalizada a análise de dados, apresenta-se, em seguida, conclusões e recomendações desta dissertação.

5 CONCLUSÃO E RECOMENDAÇÕES

Este trabalho buscou compreender como se caracterizam as competências dos professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do IFAL, a partir do Modelo de Competências do Professor do Ensino Superior, de Mendonça et al. (2012). A seguir, são apresentadas as conclusões e recomendações desta dissertação.

5.1 CONCLUSÕES DO ESTUDO

Para a contextualização do processo de reestruturação do campo de trabalho do docente EBTT, foi necessário a realização de discussão sobre questões relacionadas a essa categoria profissional, tais como a caracterização e análise do cenário em que atua, o perfil esperado dos professores, as circunstâncias para o seu desenvolvimento profissional e as competências necessárias para sua atuação.

Assim, diante das informações levantadas na pesquisa, percebeu-se a existência de marcos regulatórios que destacam questões relacionadas ao que se espera dos docentes EBTT, tais como: a Portaria nº 17, de 11 de maio de 2016, que regulamenta a atividade docente no âmbito da RFEPCT, a Lei 12.772, de 28 de dezembro 2012, que dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal e a Resolução n° 01, de 20 de fevereiro de 2014, que dispõe sobre os pressupostos e as diretrizes sobre o RSC.

Após a análise documental da legislação vigente para os docentes EBTT, verificou-se a existência de um processo denominado Reconhecimento dos Saberes e Competências, que busca avaliar os saberes e competências dos professores por meio das atividades profissionais desenvolvidas ao longo da vida. É notório, destarte, que houve a criação de uma política de valorização dos saberes docentes, apontada por Tardif (2002) como de grande importância para o desenvolvimento da sua prática profissional, visto que, no âmbito legal, passou a haver o reconhecimento de que a experiência é formadora e que os saberes construídos ao longo da vida acadêmica e profissional alicerçam a prática docente.

A revisão sistemática da literatura permitiu realizar o mapeamento dos principais autores que pesquisam a temática “competências profissionais docentes” e identificar os estudos que corroboram o MCPPES em seus diversos aspectos. Observou-se, na análise das pesquisas, diversos pontos que ratificam e dão sustentação aos saberes específicos do professor, propostos por Mendonça et al. (2012). Os resultados dessa etapa da pesquisa foram sintetizados na identificação de diversas menções que, mesmo não citando diretamente o MCPPES, podem ser relacionadas aos saberes específicos do modelo.

Identificou-se, ainda, por parte dos professores EBTT, um conjunto de competências docentes presentes no modelo de Mendonça et al. (2012). Nesse sentido, buscando caracterizar as competências profissionais dos docentes EBTT, com base no MCPPES, foi constatado que as competências relacionadas à docência foram o saber específico mais mencionado pelos entrevistados, seguido do saber interpessoal e avaliativo e, por fim, citados em menor número de vezes, a pesquisa, extensão, gestão e o saber tecnológico.

Diante das singularidades presentes no contexto dos IFET's, é possível apontar que as principais competências destacadas nas falas dos entrevistados estão relacionadas à adaptação dos professores à pluralidade de perfis característica dos diversos níveis de ensino destas instituições.

Dessa forma, a partir dos resultados obtidos é possível afirmar que a capacidade de utilizar uma linguagem adequada de acordo com o contexto de aula e nível de ensino, de aplicar metodologias de ensino diversificadas, de desenvolver instrumentos de avaliação diferenciados conforme o objetivo almejado e de relacionar teoria e prática e sua contextualização com a realidade vivenciada, foram percebidas como essenciais na atuação dos professores EBTT, uma vez que foram as competências apontadas pelo maior número de professores.

Ressalta-se que, ainda em consonância com o MCPPES, as competências docentes encontradas, permeadas pelos componentes cognitivo, funcional e comportamental, manifestaram-se com mais frequência, seguidos dos componentes ético e político.

Por meio da análise dos conteúdos dos marcos legais voltados para o contexto dos IFET's, das entrevistas realizadas com os sujeitos de pesquisa, e do modelo proposto por Mendonça et al. (2012), foi possível verificar a necessidade de algumas alterações do MCPPES para o magistério EBTT, uma vez que este profissional se encontra inserido dentro de um ambiente com estruturas pluricurriculares e multidisciplinares, desenvolvendo diversas atividades que, muitas vezes, mobilizam mais de um saber. Assim, foi proposto o MCPEBTT, que leva em consideração os conhecimentos e saberes instituídos pelo RSC, a dinâmica de papéis e funções do docente EBTT e a fluidez da relação dos IFET's com os arranjos produtivos locais, com o objetivo de promover uma confluência entre o MCPPES e as singularidades da prática desse profissional.

Mesmo considerando o caráter da imprevisibilidade da prática docente, que é transpassada, conforme aponta Costa (2016), por aspectos que percorrem desde questões político-econômicas às psicológicas, reconhece-se a importância da formação profissional voltada para a atuação na educação profissional e tecnológica. Nesse sentido, compreender as

competências profissionais demandadas dos professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico é importante para subsidiar o planejamento de uma formação continuada que vá além do domínio de técnicas da área profissional e do saber pragmático em que está atuando.

O aparato de um modelo de competências adaptado para o magistério EBTT representa a possibilidade de oferecer aos gestores públicos e professores deste segmento educacional um instrumento que compreenda a complexidade e multidimensionalidade dos IFET's, permitindo a identificação dos aspectos mais influentes relacionados ao trabalho docente e oferecendo a possibilidade de um marco orientador para o planejamento de formação inicial e continuada para essa categoria profissional.

Assim, propõe-se, diante desta realidade, o planejamento de programas de formação continuada inseridos na diversidade dos saberes que orbitam este profissional, de forma a aumentar a possibilidade de melhorias na sua atuação qualificada. Para isto é necessário que os cursos de formação continuada busquem desenvolver as temáticas relacionadas ao trabalho efetivo do magistério EBTT, sendo estas: os saberes técnicos específicos da área de atuação; os saberes pedagógicos; os saberes práticos; os saberes das experiências docente e de mercado.

A existência de um programa de formação continuada que vá ao encontro das necessidades formativas dos docentes EBTT é fundamental para a oferta de um ensino de qualidade nos Institutos Federais. Esta perspectiva indica a necessidade de redirecionamento das ações e políticas que colaborem para a garantia da construção de um campo formativo preocupado com o desenvolvimento profissional e, consequentemente, com a qualidade do ensino e as peculiaridades que são próprias da realidade estudada.

5.2 SUGESTÕES PARA ESTUDOS FUTUROS

A concretização desse trabalho contribuiu para a compreensão acerca da identificação das competências profissionais dos professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Instituto Federal de Alagoas, sob a ótica de Mendonça et al. (2012).

Diante da amplitude do tema e da sua transformação constante, fica evidente que esta pesquisa não tem a pretensão de esgotar o tema de análise. Por isso, sugere-se a realização de mais investigações que abordem a temática sob diferentes perspectivas. Assim, sugerem-se alguns tópicos para contribuições em futuros estudos:

- Pesquisas que focalizem as competências profissionais de professores EBTT em outros Institutos Federais de Educação do país;

- Estudos comparativos entre a percepção dos docentes EBTT dos IFET’s de outros estados relacionada às competências profissionais do professor;
- Estudos que contemplem a percepção dos outros atores envolvidos no processo educativo quanto às competências profissionais dos professores EBTT;
- Investigações que relacionem questões de personalidade e motivação às competências profissionais docentes;
- Pesquisas que venham a realizar a validação semântica das dimensões e dos itens do MCPPEBTT;
- Estudos que realizem uma análise da percepção crítica dos docentes em relação do RSC.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, L. Z.; ANDRADE, R. O. B. Possibilidades do Projeto Pedagógico de Curso para o Desenvolvimento de Competências Docentes no Ensino Superior em Administração. In: Encontro Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Administração, 40, 2016, Costa do Sauipe. **Anais**... Costa do Sauipe: ANPAD: 2016.

ARAÚJO, G. D.; SILVA, A. B. da; BRANDÃO, J. M. F. O que revela a literatura internacional sobre os vínculos entre aprendizagem, competências e inovação? **Revista de Administração e Inovação**, v. 12, n. 2, p. 07-37, 2015.

ATLAS DE DESENVOLVIMENTO HUMANO NO BRASIL. **Ranking IDHM Unidades da Federação 2010**. Disponível em:<http://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/idh0/rankings/idhm-uf-2010.html>. Acesso em 01 de dezembro de 2018.

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 7ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BARBOSA, M. A. C.; MENDONÇA, J. R. C. O professor-gestor e as políticas institucionais para formação de professores de ensino superior para a gestão universitária. **Economia e Gestão**, Belo Horizonte, v. 16, n. 42, 2016.

_____. O Professor-Gestor em Universidades Federais: alguns apontamentos e reflexões. **Teoria e Prática em Administração**, v. 4, n. 2, p.131-154, 2014.

BARBOSA, M. A. C.; MENDONÇA, J. R. C.; CASSUNDÉ, F. R. S. A. A Interação entre o Papel de Professor-gestor e Competências Gerenciais: Percepções dos Professores de uma universidade federal. **Organizações em contexto**, v. 12, n. 23, 2016.

_____. Políticas Públicas e Políticas Organizacionais para formação de professores-gestores do ensino superior. **PRETEXTO**, v. 17, n. 4, p. 95-110, 2016.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BASTOS, F. C.; MONTEIRO JÚNIOR, J. G. Formação de Administradores: Um Estudo sobre Competências Docentes na Ótica de Alunos e Professores. In: Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade, 2, 2009, Curitiba. **Anais**... Curitiba: EnEPQ, 2009.

BENETTI, K. C. **Competências Docentes para EAD: análise da realidade do curso de graduação em administração a distância da Universidade Federal de Santa Catarina.** 111fl. 2008. Dissertação (Mestrado - Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2008.

BENETTI, K. C.; MELO, P. A.; SPANHOL, F. J.; PACHECO, A. S. V.; DALMAU, M. L. B.; TOSTA, H. T. Competências Docentes para EaD: uma perspectiva teórica. In: **Anais**... VIII Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul, Assunção, 2008.

BERAZA, Miguel. A. Zalbaza. **Uma nova didáctica para o ensino universitário**: respondendo ao desafio do espaço europeu de ensino superior. Texto para Sessão Solene comemorativa do Dia da Universidade, por ocasião do 95º aniversário da Universidade do Porto. Porto: Universidade do Porto, 2006.

BOUZADA, V. C. P. C.; KILIMNIK, Z. M.; OLIVEIRA, L. C. V. Professor Iniciante: desafios e competências da carreira docente de nível superior e inserção no mercado de trabalho. **Revista de Carreiras e Pessoas**, v. 02, n. 01, 2012.

BRANDÃO, H. P. Competências no trabalho: uma análise da produção científica. **Estudos de Psicologia**, v.12, n.2, p.149-18, 2007.

BRANDT, Andressa G. **Programa de formação dos professores (de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico)**: um estudo a partir das vozes dos educadores do IF Catarinense - Campus Rio do Sul. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

BRANT, R. S.; LUZ, T. R.; Competências docentes em educação à distância em administração pública: um estudo no Centro de Educação à Distância - UNIMONTES. **Revista Gestão e Planejamento**, v. 12, n. 3, p. 631-647, 2012.

BRASIL. **Decreto nº 6.095 de 24 de abril de 2007**. Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 25 abr. 2007. Seção 1, p. 6.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Brasília, DF, 2008a.

_____. **Lei nº 11.784, de 22 de setembro de 2008**. Dispõe sobre a reestruturação do Plano Geral de Cargos do Poder Executivo. Brasília, DF, 2008b.

_____. Ministério da Educação. **Resolução nº 1, de 27 de março de 2008**. Define os profissionais do magistério. Brasil, 2008c.

_____. Ministério da Educação. **Um Novo Modelo em Educação Profissional e Tecnológica.** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Brasília, DF, 2010.

_____. **Lei 12.772, de 28 de dezembro 2012**. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal. Brasília, 2012.

_____. **Portaria nº 554, de 20 de junho de 2013**. Estabelece as diretrizes gerais para o processo de avaliação de desempenho para fins de progressão e de promoção dos servidores pertencentes ao Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação. Brasília, 2013.

_____. Ministério da Educação. **Resolução n° 01, de 20 de fevereiro de 2014**. Dispõe sobre o Plano de Carreiras e Cargos do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico - EBTT. Brasília, 2014.

_____. **Portaria nº 17, de 11 de maio de 2016**. Estabelecer diretrizes gerais para a regulamentação das atividades docentes, no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Diário Oficial da União, Brasil, DF. n.91. 13 de maio de 2016c.

_____. Ministério da Educação. **Histórico da Rede Federal**. 2016a. Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/historico>. Acesso em 01 de março de 2018.

_____. Ministério da Educação. **Expansão da Rede Federal**. 2016b. Disponível em:<http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>. Acesso em 01 de março de 2018.

_____. Ministério da Educação. **Histórico da Educação Profissional**. 2017. Disponível em:<http://redefederal.mec.gov.br/centenario-da-rede-federal/centenario-da-rede-federal-de-educacao-profissional-e-tecnologica>. Acesso em 01 de maio de 2018.

BRITO, D. S.; CALDAS, F. S. A evolução da carreira de magistério de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) nos Institutos Federais. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, n.10. v.1. 2016.

CACCIARI, M. B.; GUERRA, V. M.; MARTINS-SILVA, P. O.; CINTRA, C. L.; CASTELLO, N. F. V. Percepções de professores universitários brasileiros sobre as virtudes mais valorizadas no exercício da docência. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 21, n. 2, p. 313-322 2017.

CAMPELO, R. L.; LIMA, R. J. C.; CANÇADO, V. L.; BAETA, A. M. C. Construção de Competências Docentes em IES privada: Desafios e Possibilidades. In: Encontro de Gestão de Pessoas e Relações de Trabalho, 2017, Curitiba. **Anais**... EnGPR, 2017.

CAMPOS, R. F. Construindo o professor competente: as determinações do campo do trabalho na reforma da formação de professores. In: **Anais.**.. ANPED, Minas Gerais, 2002.

CARBONE, Pedro Paulo; BRANDÃO, Hugo Pena; LEITE, João Batista Diniz; VILHENA, Rosa Maria de Paula. **Gestão por competências e gestão do conhecimento**. 3ed. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

CARVALHO, Renato Magalhães de. **As condições do Trabalho docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do sul de Minas Gerais - Campus Machado**: em foco os professores de Matemática e de Informática. Tese (Doutorado em Educação), Universidade São Francisco, Itatiba, 2014.

CASTRO, A. A. **Revisão sistemática e meta-análise**, 2001. Disponível em: <https://docplayer.com.br/718040-Revisao-sistematica-e-meta-analise.html>. Acesso em 10 janeiro de 2019.

CHEETHAM, Graham; CHIVERS, Geoff. The reflective (and competent) practitioner: a model of professional competence which seeks to harmonize the reflective practitioner and competence based approaches. **Journal of European Industrial Training**, v.22, n. 7, p. 267-276, 1998.

_____. Towards a holistic model of professional competence. **Journal of European Industrial Training**, v. 20, n. 5, p. 20-30, 1996.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 2ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

CONCEIÇÃO, Cristina; SOUSA, Óscar de. Ser professor hoje. O que pensam os professores das suas competências. **Revista Lusófona de Educação**, v. 20, p. 81-98, 2012.

CONTANDRIOPOULOS, D. et al. Knowledge exchange processes in organisations and policy arenas: a narrative systematic review of the literature. **Millbank Quarterly,** v. 88, n. 4, p. 444-483, 2010.

COSTA, E. F. L. B. **Trabalho e carreira docente nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. Tese de Doutorado. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSC, 2016.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CUNHA, Maria Isabel da; ZANCHET, Beatriz Maria B. A problemática dos professores iniciantes: a tendência e prática investigativa no espaço universitário. **Educação**, Porto Alegre, v.33, n.3, p.189-197, 2010.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Introdução:** a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna. O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: teorias e abordagens. São Paulo: Artmed/Bookman, 2006.

DOMINIK, Érik. **A carreira docente EBTT**: aspectos específicos e legislação. Bambuí: Érick Campos Dominik, 2017.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, n. 24, p. 213-225, Curitiba: Editora UFPR, 2004.

DURAND, T. Forms of incompetence. In: Fourth International Conference on Competence-based Management, 1998, Oslo. **Proceedings**... Oslo: Norwegian School of Management, 1998.

DUTRA, J. S. **Competências**: conceitos e instrumentos para a gestão de pessoas na empresa moderna. São Paulo: Atlas, 2004.

DUTRA, J. S; HIPOLITO, J. A. M.; SILVA, C.M. Gestão de Pessoas por Competências: o Caso de uma Empresa do Setor de Telecomunicações. **Revista de Administração Contemporânea**, v.4, n.1, p.161-176, 2000.

ESTEVE, José M. Mudanças sociais e função docente. In.: NOVOA, Antonio (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

ÉSTHER, A. B. As competências gerenciais dos reitores de universidades federais em Minas Gerais: a visão da alta administração. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 9, Edição Especial, artigo 10,

2011.

EVERS, J. C. From the Past into the Future. How Technological Developments Change Our Ways of Data Collection, Transcription and Analysis. **Forum: Qualitative Social Research**, v.12, n.1, 2011.

FARIAS, G. O.; NASCIMENTO, J. V. GRAÇA, Amândio; BATISTA, P. M. F. Competências profissionais em Educação Física: uma abordagem ao longo da carreira docente. **Motriz**, Rio Claro, v. 18 n. 4, p. 656-666, 2012.

FARIAS, R. S.; LIMA, J. P. R.; VENDRAMIN, E. O.; ARAÚJO, A. M. P.; ZANINI, R. R. Competências Docentes no Perfil do Bom Professor de Contabilidade: uma percepção discente. In: Encontro Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Administração, 40, 2016, Costa do Sauipe. **Anais**... Costa do Sauipe: ANPAD: 2016.

FARTES, Vera; SANTOS, A. P. Q. O.; Saberes, identidades, autonomia na cultura docente da Educação Profissional e Tecnológica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 143, 2011.

FERNANDÉZ, B. R.; ALFONSO, N. E. G.; PICHARDO, R.R. M. Sistema de actividades metodológicas con enfoque de competencia didáctica para profesores de Farmacología I, de la carrera de Medicina. Matanzas. **Electrón**, 2011.

FERREIRA, Angelita da Rocha Oliveira. **Os professores da educação profissional**: sujeitos (re) inventados pela docência. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. 2010.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79,2002.

FERREIRA, Vitor Sérgio. Artes e manhas da entrevista compreensiva. **Saúde e Sociedade**, v. 23, n.3, p.979-992, 2014.

FLEURY, A.; FLEURY, M. T. L. **Estratégias Empresariais e Formação de competências**. 3ed, Editora Atlas. 2008.

FLEURY, M. T. L.; FLEURY, A. Construindo o Conceito de Competência. **Revista de Administração Contemporânea** (RAC). Edição Especial, p. 183-196, 2001.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

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

FONTANA, Andrea e FREY, James. **The Interview**: From Structured Questions to negotiated text. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna. Collecting and Interpreting Qualitative Materials. Thousand Oaks/London/New Dheli: Sage Publications, 2003.

FRANCO NETO, V.; SILVA, M. A. da. Competências Profissionais de Professores de

Matemática do Ensino Médio Valorizadas por uma Boa Escola: a supremacia da cultura da performatividade. **Boletim de Educação Matemática**, Rio Claro (SP), v. 27, n. 45, p. 143-164, 2013.

FRASER, Márcia T. D.; GONDIM, Sônia M. G. Da Fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Paideia**, p. 139-152, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Indeterminação de identidade e reflexos nas políticas institucionais formativas dos IFs. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**: Relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento. Rio de Janeiro: UERJ - Laboratório de Políticas Públicas, 2018. p. 125-149.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho:** ensinar-e-aprender com sentido. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

GARIGLIO, José Ângelo; BURNIER, Suzana. Saberes da docência na educação profissional e tecnológica: um estudo sobre o olhar dos professores. **Educ. rev**., Belo Horizonte, v. 28, n. 1, 2012.

GASPARINI, S. M.; BARRETO, S. M.; ASSUNÇÃO, A. V. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199, maio/ago. 2005.

GODOI, C. K.; BALSINI, C. P. V. **A pesquisa qualitativa nos estudos organizacionais brasileiros**: uma análise bibliométrica. In: GODOI, Christiane Kleinübing; BANDEIRA-DE-MELO, Rodrigo; SILVA, Anielson Barbosa da (Org.). Pesquisa Qualitativa em Estudos Organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos. Editora Saraiva: São Paulo, 2006.

GODOI, C. K.; MATTOS, P. L. de. Entrevista qualitativa: instrumento de pesquisa e evento dialógico. In: GODOI, C.K.; BANDEIRA-DE-MELLO, R.; BARBOSA DA SILVA, A. (Org.). **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais**. São Paulo: Saraiva, 2006.

GODOY, A. S. Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v.35, n.3, p.20-29, maio/jun, 1995.

GODOY, A. S.; FORTE, D. Competências adquiridas durante os anos de graduação: um estudo de caso a partir das opiniões de alunos formandos de um curso de administração de empresas. **Gestão e Regionalidade,** v.23, n.68, p.56-69, 2007.

GONCZI, A. Competency-based learning: a dubious past – an assured future? In: BOUD, D; GARRICK, J. (ed.). **Understanding Learning at Work**. Routledge: London, 2001.

GRILLO, Marlene Corero. O lugar da reflexão na construção do conhecimento profissional. In. MOSINI, Marília Costa (Org). **Professor do ensino superior-identidade, docência e formação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000. p. 75-80.

GUTHRIE, Hugh. **Competence and competency-based training**: what the literature says. Occasional paper. Commonwealth of Australia, National Centre for Vocational Education Research (NCVER), 2009.

GUIMARÃES, J. C. Competências do Professor Universitário: a prática como itinerário para a aprendizagem ativa do aluno e para a formação continuada do docente. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**, v. 8, n. 2, p. 167-185, 2014.

_____. É a consciência ambiental antes uma questão de competência pedagógica? Um ensaio no território acadêmico. **Revista de Administração**, Contabilidade e Economia, ed. Especial Anpad, p. 331-362, 2013.

HAGER, P; GONCZI, A. **Competency-based standards**: a boon for continuing professional education? Studies in Continuing Education, v.13, n.1, p.24-40, 1991.

HELMER, E. A. Elementos constitutivos da aprendizagem docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. **Sinergia**. São Paulo, v.16, n.1, p.46-50, 2015.

_____. **O processo de construção da profissionalidade docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, 2012.

HELMER, E. A.; REYES, C. R. Elementos Constitutivos do Desenvolvimento Profissional da docência no Instituto Federal de Educação, ciência e tecnologia de São Paulo. In: **Anais**... I Encontro Internacional sobre Formação Docente para Educação Básica e Superior – INTERFOR, Brasília, 2015. Disponível em:< www.enforsupunb2015.com.br/congresso/files/artigo/1425296965.docx>. Acesso em 25 de fevereiro de 2018.

HURTADO, C. T.; LUNA, O. C.; MUÑOZ, N. S. Necesidades de aprendizaje gerenciales en jefes de departamentos docentes de la sede central. **Edumecentro**, v. 5, n. 1, p. 69-76, 2013.

INOSTROZA, R. A.; RIVAS, C. Z.; REYES, M. C. A. R. La formación por competencias y los estudiantes: confluencias y divergencias en la construcción del docente ideal. **Calidad en la educación**, n. 38, p. 277-304, 2013.

IFAL. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI**. 2014.

_____. **Resolução nº 31/CS, de 3 de outubro de 2014**. Dispõe sobre a regulamentação da avaliação e fluxo de procedimentos para concessão do Reconhecimento de Saberes e Competências aos docentes pertencentes ao Plano de Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do IFAL. Maceió, 2014b.

_____. **Projeto Político-Pedagógico Institucional – PPI**. Maceió: 2013.

_____. **Resolução nº 26/CS**, de 06 de junho de 2016, que aprova a regulamentação da carga horária docente no âmbito do IFAL. Maceió/IFAL, 2016.

_____. **Relatório de Gestão do exercício de 2017**. Diretoria de Planejamento Institucional. Maceió, 2018.

ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V. Construção da profissão docente/profissionalidade e debate: desafios para a educação superior. In: CUNHA, Maria I. (org.). **Reflexões e Práticas em Pedagogia Universitária**. Campinas: Papirus, 2007.

KUENZER, A. Z. A formação dos profissionais da educação: proposta de diretrizes curriculares nacionais. **Revista do Centro de Educação da UFPR**. v.25, n.1, p. 67-83, 2000.

_____. Competência como práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 29, p. 17-27, 2003.

_____. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: INEP. **Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica**: Brasília, 26, 27 e 28 de setembro de 2006. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

_____. A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.32, n. 116, p. 667-688, 2011.

KÜHL, M. R.; MAÇANEIRO, M B.; CUNHA, J. C. da; CUNHA, S. K. da. O valor das competências docentes no ensino da Administração. **Revista de Administração**, v. 48, n. 4, p. 783-799, 2013.

LE BOTERF, Guy. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LENGLER, F. R.; DALMAU, M. B. L. Competências Técnicas e Comportamentos Docentes na Educação a Distância: reflexões e apontamentos. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**, v. 10, n. 2, p. 1-17, 2016.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** 5. ed. Editora Alternativa: São Paulo, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estruturas e organização**. 10ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LINCOLN, Yvonna S. e GUBA, Egon G. Controvérsias paradigmáticas, contradições e confluências emergentes. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna**. O Planejamento da Pesquisa Qualitativa**: teorias e abordagens. São Paulo: Artmed/Bookman, 2006.

LOWMAN, J. **Dominando as técnicas de ensino**. 1ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MACHADO, Anna Rachel. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. p.77-97. In: Guimarães, A.M.M.; Machado, A. R. **O interacionismo sociodiscursivo:** questões epistemológicas e metodológicas. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

MACHADO, Lucília Regina de S. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica,** v. 1, n. 1, p. 8 – 22, 2008.

_____. **O perfil das licenciaturas nos IF**. In: Seminário Nacional das Licenciaturas dos Institutos Federais, 2010, Ouro Preto. Seminário das Licenciaturas dos Institutos Federais. Ouro Preto: IFMG, 2010.

_____. Mudanças tecnológicas e a educação da classe trabalhadora. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; PEREIRA, Ricardo Marcelo (Orgs.). **Conhecimento e inclusão social**: 40 anos de pesquisa em educação. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

MADURO, M. R. Diagnóstico das Competências Docentes em uma Instituição Estadual de Ensino Superior. In: Encontro Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Administração, 37, 2013, Rio de Janeiro. **Anais**... Rio de Janeiro: ANPAD, 2013.

_____. Identificação do Perfil de Competências Docentes em uma Instituição Estadual de Ensino Superior. **Tecnologias de Administração e Contabilidade**, v. 3, n. 2, p. 79-94, 2013.

MANCEBO, D. Agenda de pesquisa e opções teórico-metodológicas nas investigações sobre trabalho docente. **Educação e Sociedade**, v. 28, n. 99, p. 466-482, 2007.

MARIZ, L. A.; GOULART, S.; RÉGIS, H. P.; DOURADO, D. O reinado dos estudos de caso na teoria das organizações: imprecisões e alternativas. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 3, n. 3, 2005.

MARTÍN, W. D. Formación del profesorado universitario, evaluación de la actividad docente, recursos y promoción profesional. **Estudios Pedagógicos**, v. 42, n. 1, p. 65-85, 2016.

MCCLELLAND, David C. Testing for Competence Rather Than for "Intelligence". **American Psychologist**, 1973.

MCLAGAN, P. Competencies: the next generation. **Training & Development,** v.51, p.40-47, 1997.

MELO, Márcia Maria de Oliveira. Repercussões do conhecimento didático sobre a formação de professores universitários em curso de atualização docente. In: CUNHA, Maria Isabel (org.). **Reflexões e Práticas em Pedagogia Universitária**. Campinas/SP: Papirus, 2007.

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

MENDONÇA, J. R. C.; PAIVA, K. C. M.; PADILHA, M. A. S.; BARBOSA, M. A. C. Competências Profissionais de Professores do Ensino Superior no Brasil: proposta de um modelo integrado. In: **Anais**... 2.ª Conferência do FORGES Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa, Macau, 2012.

MENEZES, Graziela Ninck Dias. O trabalho docente na educação profissional técnica. In: 37º Reunião Nacional da Anped, Florianópolis, **Anais**... Florianópolis, 2015.

MERRIAM, Sharan. **Qualitative research in practice**: examples for discussion and analysis. San Francisco: Jossey-Bass, 2002.

MERRIAM, S. B.; TISDELL, E. J. **Qualitative research**: A guide to design and implementation. John Wiley & Sons, 2015.

MICHAELIS. **Moderno Dicionário da Língua Portuguesa**. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/modernoportugues/busca/portuguesbrasileiro/profissionalismo/

>. Acesso em 10 de maio de 2018.

MILLER, H. Academics and their labour process. In: SMITH, C.; KNIGHTS, D.; WILLMOTT, H. (Ed.). **White-collar work**: the non-manual labour process. London: Macmillan, 1991. p. 109-137.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 7.ed. São Paulo: Hucitec, 2000.

MINAYO, Maria Cecilia; SANCHES, Odécio. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? **Caderno de Saúde Pública,** p. 239-262. Rio de Janeiro, 1993.

MIRANDA, G. J.; CASA NOVA, S. P. C.; CORNACCHIONE JÚNIOR, E. B. Os Saberes dos Professores-Referência no Ensino de Contabilidade. **Revista de Contabilidade e Finanças**, v. 23, n. 59, p. 142-153, 2012.

MOZATTO, A. R.; GRZYBOVSKI, D. Análise de conteúdo como técnica de análise de dados qualitativos no campo da administração: potencial e desafios. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 15, n. 4, p. 731-747, 2011.

NASSIF, V. M. J.; HANASHIRO, D. M. M.; TORRES, R. R. Fatores que influenciam na percepção das competências para o exercício da docência. **Revista Brasileira de Educação**, v.15, n. 44, 2010.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa – características, uso e possibilidades. **Cadernos de pesquisa em administração**, São Paulo. v.1, n.3, 1996.

NOGUEIRA, Arnaldo J. F. M.; BASTOS, Fabrício C. Formação em Administração: o GAP de competências entre alunos e professores. **Revista de Gestão**, v. 19, n. 2, p.221-238, 2012.

NÓVOA, Antônio. Os Professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa,** v.25 no.1 São Paulo Jan./Jun, 1999.

NUNES, M. S. M. **Competências Profissionais dos Professores para a Construção da Relação Escola-Família**: um estudo. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação), Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2011.

NUNES, S. C. PATRUS-PENA, R. A Pedagogia das Competências em um Curso de Administração: o desafio de pensar do projeto pedagógico à prática docente. **Revista Brasileira de Negócios**, v. 13, n. 40, p. 281-299, 2011.

OLIVEIRA, L. C. V.; KILIMNIK, Z. M.; OLIVEIRA, R. P. Da gerência para a docência: metáforas do discurso de transição. **Revista Eletrônica de Administração**, ed. 75, n. 2, p. 301-329, 2013.

OLIVEIRA, M. C. S. M.; MELO, M. C. O. L.; OLIVEIRA, M. H.; PAIVA, K. C. M. A Influência da "Vivência Docente" na Formação e Desenvolvimento de Competências Profissionais Docentes: uma percepção de mestrandos em administração. In: Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade, 2, 2009, Curitiba. **Anais**... Curitiba: EnEPQ, 2009.

OLIVEIRA, Ramon de. A regulação da educação profissional brasileira em tempos de crise do capital. In: DALBEN, Ângela I. L. de Freitas et al. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ORTIGARA, Claudino. **Reformas educacionais no período Lula (2003-2010): Implementação nas Instituições Federais de Ensino Profissional**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, 2012.

OTRANTO, C. R. **Criação e implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia** - IFETs. RETTA, v.1, p. 89-108, 2010.

PACHECO, Eliezer (org.). **Institutos Federais:** uma revolução na educação profissional e tecnológica. Fundação Santilanna. São Paulo: Editora Moderna, 2011.

PACHECO, E. e SILVA, C. J. R. Institutos Federais: um futuro por armar. In: SILVA, C. J. R. (org.) **Institutos Federais**: Lei nº 11892, de 29/12/2008. Comentários e reflexões. Editora IFRN, Brasília, DF, 2009.

PAIVA, K. C. M.; **Gestão de Competências e a Profissão Docente**: um estudo em Universidades no Estado de Minas Gerais. Tese (doutorado em Administração). Centro de Pós-Graduação e Pesquisas em Administração da Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

PAIVA, K. C. M.; LAGE, F. P.; SANTOS, S. N.; SILVA, C. R. V. Competências profissionais e interdisciplinaridade no Direito: percepções de discentes de uma faculdade particular mineira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.2, p. 355-373, mai./ago. 2011.

PAIVA, K. C. M.; MELO, M. C. O. L. Competências Profissionais Docentes e sua Gestão em Universidades Mineiras. In: Encontro de Gestão de Pessoas e Relações de Trabalho, 2, 2009, Curitiba. **Anais**... Curitiba: EnGPR, 2009.

PAIVA, K. C. M.; SANTOS, A. O.; BARROS, V. R. F.; MELO, M. C. O. L. Comprometimento Discente e Competências Docentes: um estudo com alunos de ciências contábeis de uma instituição particular. In: Encontro Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Administração, 37, 2013, Rio de Janeiro. **Anais**... Rio de Janeiro: ANPAD, 2013.

PAIVA, K. C. M.; SANTOS, A. O.; DUTRA, M. R. S.; BARROS, V. R. F.; MULLERCHEM, K. A. T.; COSTA, R. P. Competências Profissionais (Ideais x Reais) de Docentes de um Curso de Ciências Contábeis e sua Gestão: percepções de alunos e professores de uma instituição particular mineira. In: Encontro Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Administração, 36, 2012, Rio de Janeiro. **Anais**... Rio de Janeiro: ANPAD, 2012.

PAIVA, K. C. M.; SANTOS, A. O.; MENDONÇA, J. R. C.; DUTRA, M. R. S.; BARROS, V. R. F. Percepções de alunos e professores do curso de administração a respeito da educação à distância: um estudo em uma instituição particular brasileira. **Tourism & Management Studies** - TMS, v. 1, p. 354-366, 2013. Disponível em: <http://tmstudies.net/index.php/ectms/article/view/417>. Acesso em 30 de abril de 2013

PAIVA, K. C. M.; SANTOS, A. O.; MENDONÇA, J. R. C.; MELO, ML C. O. L. Competências

e e-competências de professores de administração. **PRETEXTO**, v. 15, p. 99-115, 2014.

PARRY, S. The Quest for Competence. **Training**, p.48-54, 1996.

PEREIRA, L. M. R.; LOIOLA, E.; GONDIM, S. M. G. Aprendizagem de competências, suporte à transferência de aprendizagem e desempenho docente: evidências de validação de escala e teste de relações. **Organização e Sociedade**, v. 23, n. 78, p. 438-459, 2016.

PERRENOUD, P. **Desenvolver competências ou ensinar?** A Escola que prepara para a vida. Porto alegre: Penso, 2013.

_____. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **Construir as Competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, P.; PAQUAY, L.; ALTET, M.; CHARLIER, É (Orgs.). **Formando Professores Profissionais**: que estratégias? Que Competências? São Paulo: Artmed Editora, 2001.

PIMENTA, C. C. A reforma gerencial do Estado brasileiro no contexto das grandes tendências mundiais. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v.32, n.5, p. 173-199, Set./out.1998.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 7ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PINILLA-ROA, A. E. El maestro universitario como profesional autónomo. Una mirada desde las ciencias de la salud. **Revista de la Facultad de Medicina**, v. 63, n. 1, 2015.

PNUD BRASIL. **O que é o IDH**? Disponível em:<http://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/idh0/conceitos/o-que-e-o-idh.html>. Acesso em 02 de dezembro de 2018.

PUENTES, R. V.; AQUINO, O. F.; QUILLICI NETO, A. Profissionalização dos professores: conhecimentos, saberes e competências necessários à docência. **Educar**, n. 34, p. 169-184, 2009.

QUEVEDO, Margarete de. Verticalização nos IFs. Concepção(ões) e desafios. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**: Relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento. Rio de Janeiro: UERJ - Laboratório de Políticas Públicas, 2018. p. 125-149.

REHEM, C. M. Perfil e **Formação do Professor de Educação Profissional Técnica**. Editora: Senac, 2009.

REZENDE, M. G.; LEAL, E. A. Competências Requeridas dos Docentes do Curso de Ciências Contábeis na Percepção dos Estudantes. **Sociedade, Contabilidade e Gestão**, v. 8, n. 2, 2013.

RODRIGUES, Henrique Geraldo; VALADÃO JÚNIOR, Valdir Machado. Além do título de mestre: competência e aprendizagem no âmbito de um PPGA. In: Encontro de Ensino e

Pesquisa em Administração e Contabilidade, 3, 2011, João Pessoa. **Anais**... João Pessoa: EnEPQ, 2011.

RODRÍGUES, J. C.; MAÑASM, G. P.; NADAL, C. T.; FARRAN, X. C. La evaluación de competencias en una experiencia de formación dual de maestros: diferencias y semejanzas entre tutores de escuela y de universidad. **Estudios Pedagógicos**, v. 40, n. 1, p. 29-48, 2014.

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

RUAS, R. **Gestão por competências**: uma contribuição à estratégia das organizações. Porto Alegre: Bookman, 2005.

RUBALCAVA, A. E. F.; MEDINA, M. C. G.; MARFILEÑO, V. E. G. La función docente en la universidad Teaching Function at University Teaching Function at University. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, 2008.

RUDIO, F. V. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. Petrópolis: Vozes, 1999.

RUIZ-CORBELLA, Marta; AGUILAR-FEIJOO, Ruth-Marlene. Competencias del profesor universitario: elaboración y validación de un cuestionario de autoevaluación. **Revista Iberoamericana de Educación Superior**, n. 21, v. 8, 2017.

SANT'ANNA, A. S. **Competências individuais requeridas, modernidade organizacional e satisfação no trabalho**: uma análise de organizações mineiras sob a ótica de profissionais da área de administração. Tese (Doutorado em Administração), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

SANTOS, A. P. Q. R. e S.; FARTES, V. L. B. **O trabalho docente na educação profissional e tecnológica no brasil:** desafios e perspectivas contemporâneas. V Congresso de Pesquisa e Inovação da Rede Norte Nordeste de Educação Tecnológica – CONNEPI, 2010. Disponível em: <http://connepi.ifal.edu.br/ocs/index.php/connepi/CONNEPI2010/paper/view/722>. Acesso em 11 de março de 2018.

SANTOS, F. A. S.; COELHO JUNIOR, F. A.; MOURA, C. F.; Análise Crítica Brasileira sobre Competências em Periódicos da Área de Administração entre 2005 e 2010. In: Encontro da Associação Nacional dos cursos de Pós-graduação em Administração, 2011, Rio de Janeiro. **Anais**... Rio de Janeiro: ANPAD, 2011.

SANTOS, J. S. W.; CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Reconhecimentos de Saberes e Competências - RSC e as novas configurações da carreira dos Professores Federais do Ensino Básico Técnico e Tecnológico - EBTT. **Universidade e Sociedade**, Andes, janeiro de 2017.

SANTOS, L. O.; MARINHO, E. S. Educação Profissional Técnica no Brasil e as contribuições do Instituto Federal (IFAL) para a sociedade Alagoana. **Saberes Docentes em Ação**, v. 4, n. 1, 2018.

SANTOS, M. P.; FREIRE, G. H. A. Formas de aprendizagem no desenvolvimento da competência informacional dos professores associados I do centro de tecnologia da UFPB.

Perspectivas em Gestão & Conhecimento, v. 2, p. 40-56, 2012.

SANTOS, M. R. **Professores Formadores dos Centros de Novas Oportunidades**: Análise das suas Necessidades de Formação. Lisboa: UL - FPCE, 2009.

SETEC/MEC. **Plataforma Nilo Peçanha**. Ano Base 2017. Disponível em:<http://plataformanilopecanha.mec.gov.br>. Acesso em 05 de dezembro de 2018.

SILVA, Anielson B.; COSTA, Francisco J. da. Itinerários para o desenvolvimento da competência docente na pós-graduação stricto sensu em administração. **Revista Economia & Gestão**, v. 14, n. 34, 2014.

SILVA, T. C. da; PAIXÃO, R. B.; SOUSA, G. M. C. de; SANTOS, M. G. dos. A aprendizagem das competências docentes no ensino superior. In: Encontro Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Administração, 40, 2016, Costa do Sauipe. **Anais**... Costa do Sauipe: ANPAD: 2016.

SLOMSKI, V. G.; LAMES, E. R. de; MEGLIORINI, E.; LAMES, L. C. J. Saberes da Docência que fundamenta, a prática pedagógica do professor que ministra a disciplina de gestão de custos em um curso de Ciências Contábeis. **Revista Universo Contábil**, v. 9, n. 4, p. 71-89, 2013.

SLOMSKI, V. G.; MARTINS, G. A. O conceito de professor investigador: os saberes e as competências necessárias à docência reflexiva na área contábil. **Revista Universo Contábil**, v. 4, n. 4, p. 06-21, 2008.

SODRÉ, Muniz. **Reinventando a educação**: diversidade, descolonização e redes. Petrópolis: Vozes, 2012.

SOSPEDRA-BAEZA, M. J.; LLORET-CATALÁ, M. C.; CAÑAS-LOUZAU, T. R. Percepción de los estudiantes de ingenieria civil sobre las competencias óptimas del docente universitário. **Revista Eletrônica de educación**, 2013.

SOUZA, Claudio Reynaldo Barbosa de. **O processo de expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica:** um estudo de caso na Bahia. Tese de Doutorado. Doutorado Multi-institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento. Salvador: 2012.

SUÁREZ, E. Z. C.; APONTE, M. R. E. Imaginarios sociales sobre el desempeño del docente universitario. **Revista Diversitas – Perspectivas em Psicologia**, v. 8, n. 1, p. 73-84, 2012.

TARDIF, M. 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. In: **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: ANPED, n.13, jan./abr. 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 16ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. Introdução. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude (Org.). **O ofício de professor**: Histórias, perspectivas e desafios internacionais. 2ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011

TARDIF, M.; LESSARD, C. e GAUTHIER, **C. Formation des maîtres et contextes sociaux:** Perspectives internationales. Paris: Presses universitaires de France. 1998.

THERRIEN, J.; LOIOLA, F. A. Experiência e competência no ensino: pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente. **Educação & Sociedade**, vol.22, n.74, p. 143-160, 2001.

THORPE, R.; HOLT, R.; MACPHERSON, A.; PITTAWAY, L. Using knowledge within small and medium sized firms: a sys- tematic review of the evidence. **International Journal of Management Reviews**, v. 7, n. 4, p. 257-281, 2005.

THURLER, M. G. O Desenvolvimento Profissional dos Professores: Novos Paradigmas, Novas Práticas. In: PERRENOUD et al. (Org.). **As competências para ensinar no século XXI:** a formação dos professores e os desafios da avaliação. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

TIGELLAR, D. E. H. et al. The development and validation of a framework for teaching competencies in higher education**. Higher Education**, 48(2), 253-268, 2004.

TIRADO, M. C. B. Docencia universitaria y competencias didácticas. **Perfiles Educativos**, v.31, n. 125, 2009.

TOLENTINO, J. E. F.; SILVA, R. M. P. da; COSTA, A. J. B.; ARAÚJO NETO, L. M. A. O perfil esperado de um professor de contabilidade: uma análise a partir dos estudantes da cidade de Barcelos - Portugal. **Revista Catarinense da Ciência Contábil**, v. 13, n. 39, p.09-20, 2014.

TRANFIELD, D.; DENYER, D.; SMART, P. Towards a methodology for developing evidence-informed management knowledge by means of systematic review. **British Journal of Management**, v. 14, n. 3, p. 207-222, 2003.

TURMENA, Leandro; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. A expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: os Institutos Federais em questão. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba. v.17. n.54. p.2067-1084, 2017.

UREÑA, G. V.; MARTÍNEZ, M. C. R. Perfil del profesor universitario desde la perspectiva del estudiante. **Innovación Educativa.** v. 17, n. 74, p. 109-124, 2017.

VASCONCELLOS, Inaê Soares. **Institutos Federais, Educação e Desenvolvimento**: o Instituto Federal do Triângulo Mineiro e suas formas de inserção na sociedade. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Uberlândia. 2017.

VERGARA, Sylvia Constant. **Métodos de Pesquisa em Administração**. 6ed. São Paulo: Atlas, 2015.

VIEIRA, M. M. F. Por uma boa pesquisa (qualitativa) em administração. In: VIEIRA, M. M. F.; ZOUAIN, D. M. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa em administração**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2004, p. 13-28.

VOLPATO, G. Marcas de profissionais liberais que se tornaram professores-referência. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v.90, n.225, p.333-35, 2009.

ZABALZA, M. **O ensino universitário**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

ZAMPIER, M. A.; TAKAHASHI, A. R. W.; TEIXEIRA, R. M. Intraempreendedorismo Feminino e Desenvolvimento de Competências Empreendedoras: Um Estudo de Caso com Professoras de Programas de Mestrado e Doutorado em Administração de Curitiba - PR. **Revista Economia e Gestão**, v. 11, n. 25, 2011.

ZANELLA, P.; ANTONELLI, R. A.; BORTOLUZZI, S. C. Avaliação das Competências Docentes: Análise no Curso de Ciências Contábeis da UTFPR. **Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade**, v. 11, n. 2, p. 150-167, 2017.

ZARIFIAN, P. **Objetivo competência**: por uma nova lógica. São Paulo: Atlas, 2001.

_____. **A gestão da e pela competência**. Rio de Janeiro, Seminário Educação Profissional, Trabalho e Competências, Centro Internacional para a Educação, Trabalho e Transferência de Tecnologia, 1996. mimeo.

APÊNDICE A - CARTA DE APRESENTAÇÃO AOS PARTICIPANTES

Prezado(a) Professor(a),

Eu, Pollyanna Pessôa de Lima, servidora do Instituto Federal de Alagoas e estudante de mestrado do Programa de Pós-graduação em Administração – PROPAD – da Universidade Federal de Pernambuco, estou realizando uma pesquisa sobre competências profissionais dos professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, sob orientação do professor Dr. José Ricardo Costa de Mendonça.

A pesquisa propõe desenvolver um estudo no Instituto Federal de Alagoas, utilizando como técnica de coleta de dados a pesquisa documental e entrevistas junto aos professores desta instituição.

Intitulada de "Competências Profissionais dos Professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico: um estudo com professores do Instituto Federal de Alagoas", a pesquisa tem objetivos acadêmicos e visa trazer uma contribuição teórica e empírica que auxiliará em um melhor entendimento sobre a realidade profissional dos professores do ensino Básico, Técnico e Tecnológico.

Entende-se que sua colaboração como entrevistado(a) é de fundamental importância para o sucesso do estudo. Vale salientar que a sua participação é voluntária e que os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual. As entrevistas serão gravadas com o objetivo de propiciar melhor análise do conteúdo coletado. Estima-se o tempo de duração de cada entrevista entre 30 e 40 minutos.

Se houver qualquer dúvida, maiores esclarecimentos poderão ser prestados junto à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Administração, do Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal de Pernambuco, ou diretamente com a pesquisadora por meio do telefone (81) 9.9569-4078 ou pelo e-mail (pollyannapessoa08@gmail.com).

Atenciosamente,

Pollyanna Pessôa de Lima
Mestranda em Administração
PROPAD/UFPE

APÊNDICE B – CARTA DE APRESENTAÇÃO

Prezado Diretor,

Pollyanna Pessôa de Lima, minha orientanda do curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Administração – PROPAD – da Universidade Federal de Pernambuco, está realizando uma pesquisa sobre ccompetências profissionais dos professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico.

A pesquisa propõe desenvolver um estudo no Instituto Federal de Alagoas, utilizando como técnica de coleta de dados a pesquisa documental e entrevistas junto aos professores desta instituição.

Intitulada de "Competências Profissionais dos Professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico: um estudo com professores do Instituto Federal de Alagoas", a pesquisa tem objetivos acadêmicos e visa trazer uma contribuição teórica e empírica que auxiliará em um melhor entendimento sobre a realidade profissional dos professores do ensino Básico, Técnico e Tecnológico.

Dessa forma, venho por meio desta, solicitar autorização para realização da referida pesquisa junto aos professores desta instituição.

Em tempo, assumo o compromisso de utilizar os dados obtidos somente para fins científicos, bem como de disponibilizar os resultados obtidos para esta instituição.

Certos de poder contar com a colaboração de uma instituição, cuja missão está voltada para o ensino, pesquisa e extensão, sendo fomentada pelo MEC quanto a um processo contínuo de avaliação para melhoria dos serviços prestados a sociedade, agradeço antecipadamente.

Atenciosamente,

_____

José Ricardo Costa de Mendonça, Dr.
Professor Adjunto III da Universidade Federal de Pernambuco

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

PESQUISA: Competências Profissionais dos Professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico: um estudo de caso com os professores do Instituto Federal de Alagoas.

Esta pesquisa faz parte da Dissertação de Mestrado de Pollyanna Pessôa de Lima. Gostaríamos de contar com a sua colaboração voluntária, que consiste em responder a uma entrevista sobre você e seu cotidiano de trabalho. Esclarecemos que sua identidade será mantida em sigilo e que todas as informações prestadas serão gravadas e utilizadas unicamente para os fins desta pesquisa. Sua participação, portanto, não lhe causará prejuízo profissional algum, mas, antes, colaborará para a identificação das Competências Profissionais de Professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico.

Esclarecemos também que a entrevista será gravada e sua participação é voluntária. Caso queira, poderá interromper ou desistir da entrevista a qualquer momento ou deixar de responder a quaisquer perguntas que lhe forem feitas.

Se houver qualquer dúvida, maiores esclarecimentos poderão ser prestados junto à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Administração do Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal de Pernambuco.

Caso concorde em participar, nós agradecemos muito a sua colaboração e pedimos que assine no espaço indicado a seguir, confirmando que está devidamente informado(a) sobre os objetivos da pesquisa e usos dos seus resultados.

_____, _____ de _____ de _____.

_____	_____
ENTREVISTADORA Pollyanna Pessôa de Lima	ENTREVISTADO(A)

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Apresentação do termo de consentimento livre e esclarecido e solicitação da assinatura do entrevistado;

✓ Apresentação do objetivo da pesquisa - identificação, com base no modelo de Mendonça et al. (2012), as dimensões e indicadores das competências profissionais dos professores do EBTT na percepção dos professores do IFAL

1. Descreva sua formação e sua trajetória profissional (fora da docência e na docência).
2. Em quais níveis de ensino você atua ou atuou no IFAL?
3. Descreva quais atividades desenvolvidas em cada um desses níveis.
4. Quais as competências (profissionais) são necessárias para ser um professor do EBTT?
5. Na sua opinião, o que indica que o professor possui cada uma dessas competências?
6. Você está familiarizado(a) com o RSC? Na sua opinião o RSC reflete todas as competências necessárias para atuar como professor do EBTT?
7. Como os professores do IFAL adquirem ou desenvolvem essas competências?
8. Como você desenvolve as suas competências?
9. Como você avalia as suas competências como professor do EBTT?
10. Quais os principais desafios enfrentados pelo professor EBTT?
11. Além das considerações feitas até o momento, existe algo mais que ache relevante apresentar?

<u>Questões sócio demográficas e profissionais</u>

a) Faixa etária:
Entre 20 e 30 anos ( )
Entre 31 e 40 anos ( )
Entre 41 e 50 anos ( )
Entre 51 e 60 anos ( )
Acima de 61 ( )

b) Gênero (auto declaração):

c) Tempo de experiência em docência:

d) Tempo de experiência como docente EBTT:

e) *Campus* e departamento de lotação:

f) Você já trabalhou em outro IF além do IFAL? Em caso de resposta afirmativa, quais?

APÊNDICE E – NÍVEIS E MODALIDADES DE ENSINO OFERTADOS POR *CAMPUS*

***CAMPUS* ARAPIRACA**

Tipo de Curso	Tipo de Oferta	Presencial	EAD	Quantidade de cursos
Qualificação Profissional	-	09	-	09
Técnico	Integrado	04	-	07
	Subsequente	01	02	
Tecnologia	-	-	01	01
Licenciatura	-	-	02	02
Especialização (Lato Sensu)	-	01	-	01
TOTAL		**15**	**05**	**20**

***CAMPUS* AVANÇADO BENEDITO BENTES**

Tipo de Curso	Tipo de Oferta	Presencial	EAD	Quantidade de cursos
Técnico	Subsequente	02	-	02
TOTAL		**02**	**-**	**02**

***CAMPUS* BATALHA**

Tipo de Curso	Tipo de Oferta	Presencial	EAD	Quantidade de cursos
Qualificação Profissional	Concomitante	02	-	02
Técnico	Integrado	02	-	03
	Subsequente	01	-	
TOTAL		**05**	**-**	**05**

***CAMPUS* CORURIPE**

Tipo de Curso	Tipo de Oferta	Presencial	EAD	Quantidade de cursos
Técnico	Integrado	01	-	02
	Subsequente	01	-	
TOTAL		**02**	**-**	**02**

***CAMPUS* MACEIÓ**

Tipo de Curso	Tipo de Oferta	Presencial	EAD	Quantidade de cursos
Qualificação Profissional	Concomitante	06	01	07
	-	02	-	02
Técnico	Integrado	16	-	16
	PROEJA – Integrado	01	-	01
	Subsequente	05	03	08
Tecnologia	-	07	01	08
Bacharelado	-	03	01	04
Licenciatura	-	04	02	06
Especialização (Lato Sensu)	-	02	01	03
	TOTAL	**46**	**09**	**55**

***CAMPUS* MARAGOGI**

Tipo de Curso	Tipo de Oferta	Presencial	EAD	Quantidade de cursos
Qualificação Profissional	Concomitante	03	-	03
	-	01	-	01
Técnico	Integrado	04	-	02
	Subsequente	-	02	02
Tecnologia	-	-	01	01
Bacharelado	-	-	01	01
Licenciatura	-	-	02	02
	TOTAL	**08**	**06**	**14**

***CAMPUS* MARECHAL DEODORO**

Tipo de Curso	Tipo de Oferta	Presencial	EAD	Quantidade de cursos
Técnico	Integrado	05	-	05
	PROEJA – Integrado	02	-	02
Tecnologia	-	01	-	01
Especialização (Lato Sensu)	-	01	-	01
Mestrado Profissional	-	01	-	01
	TOTAL	**10**	**-**	**10**

***CAMPUS* MURICI**

Tipo de Curso	Tipo de Oferta	Presencial	EAD	Quantidade de cursos
Técnico	Integrado	04	-	06
	Subsequente	-	02	
Licenciatura	-	-	02	02
Especialização (Lato Sensu)	-	01	-	01
	TOTAL	**05**	**04**	**09**

***CAMPUS* PALMEIRA DOS ÍNDIOS**

Tipo de Curso	Tipo de Oferta	Presencial	EAD	Quantidade de cursos
Técnico	Integrado	06	-	11
	Subsequente	02	03	
Tecnologia	-	01	-	01
Bacharelado	-	01	01	02
Licenciatura	-	-	02	02
	TOTAL	**10**	**06**	**16**

***CAMPUS* PENEDO**

Tipo de Curso	Tipo de Oferta	Presencial	EAD	Quantidade de cursos
Qualificação Profissional	Concomitante	16	-	18
	-	02	-	
Técnico	Integrado	04	-	08
	Subsequente	01	03	
Licenciatura	-	-	02	02
	TOTAL	**23**	**05**	**28**

***CAMPUS* PIRANHAS**

Tipo de Curso	Tipo de Oferta	Presencial	EAD	Quantidade de cursos
Técnico	Integrado	04	-	05
	PROEJA – Integrado	01	-	
Bacharelado	-	01	-	01
	TOTAL	**06**	**-**	**06**

***CAMPUS* RIO LARGO**

Tipo de Curso	Tipo de Oferta	Presencial	EAD	Quantidade de cursos
Técnico	Subsequente	04	-	04
	TOTAL	**04**	**-**	**04**

***CAMPUS* SANTANA DO IPANEMA**

Tipo de Curso	Tipo de Oferta	Presencial	EAD	Quantidade de cursos
Qualificação Profissional	Concomitante	01	-	01
Técnico	Integrado	04	-	09
	Subsequente	02	03	
Bacharelado	-		01	01
Licenciatura	-	-	01	01
	TOTAL	**07**	**05**	**12**

***CAMPUS* SÃO MIGUEL DOS CAMPOS**

Tipo de Curso	Tipo de Oferta	Presencial	EAD	Quantidade de cursos
Qualificação Profissional	Concomitante	02	-	02
	Subsequente	02	-	02
	TOTAL	**04**	**-**	**04**

***CAMPUS* SATUBA**

Tipo de Curso	Tipo de Oferta	Presencial	EAD	Quantidade de cursos
Técnico	Integrado	02	-	02
	Subsequente	04	03	07
Tecnologia	-	02	-	02
	TOTAL	**08**	**03**	**11**

***CAMPUS* VIÇOSA**

Tipo de Curso	Tipo de Oferta	Presencial	EAD	Quantidade de cursos
Qualificação Profissional	Concomitante	02	-	02
Técnico	Integrado	02	-	02
	Subsequente	06	02	08
Licenciatura	-	-	01	01
	TOTAL	**10**	**03**	**13**

Fonte: elaborado com base na SETEC/MEC (2018)