



UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR
MESTRADO PROFISSIONAL

SUZANA CAROLINE DA SILVEIRA COUTI

SABERES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: VOZES QUE ECOAM E
MOBILIZAM AÇÕES NO IFRO/ *CAMPUS* CACOAL

PORTO VELHO
2017

SUZANA CAROLINE DA SILVEIRA COUTI

SABERES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: VOZES QUE ECOAM E
MOBILIZAM AÇÕES NO IFRO/ *CAMPUS* CACOAL

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação Escolar ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Mestrado Profissional da Universidade Federal de Rondônia.

Linha de Pesquisa: Práticas pedagógicas, inovações curriculares e tecnológicas.

Orientadora: Prof.^a Dra. Kátia Sebastiana Carvalho dos Santos Farias.

PORTO VELHO
2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Fundação Universidade Federal de Rondônia
Gerada automaticamente mediante informações fornecidas pelo(a) autor(a)

C871s Couti, Suzana Caroline da Silveira.

Saberes e práticas pedagógicas na formação continuada de professores da Educação Profissional: vozes que ecoam e mobilizam ações no IFRO/ Campus Cacoal / Suzana Caroline da Silveira Couti. -- Porto Velho, RO, 2017.

113 f. : il.

Orientador(a): Prof.^a Dra. Kátia Sebastiana Carvalho dos Santos Farias

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Escolar) - Fundação Universidade Federal de Rondônia

1. Formação continuada de professores. 2. Educação profissional. 3. Pesquisa-ação. I. Farias, Kátia Sebastiana Carvalho dos Santos. II. Título.

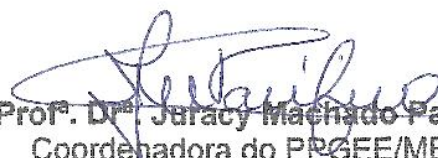
CDU 377

SUZANA CAROLINE DA SILVEIRA COUTI

**SABERES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: VOZES QUE ECOAM E
MOBILIZAM AÇÕES NO IFRO/ CAMPUS CACOAL**

Este Trabalho de Conclusão Final de Curso (Dissertação) foi julgado adequado e
aprovado para a obtenção do título de Mestre em Educação Escolar pelo
Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar - Mestrado Profissional - da
Universidade Federal de Rondônia.


Porto Velho, 31 de agosto de 2017.


Prof. Dr. Juracy Machado Pacifico
Coordenadora do PPGE/MEPE
Portaria 436/GR - 17/05/2017

BANCA EXAMINADORA


Prof.ª. Dr.ª. Kátia Sebastiana Carvalho dos Santos Farias
Presidente PPGE/MEPE


Prof. Dr. Juracy Machado Pacifico
Membro Interno - PPGE/MEPE


Prof.ª. Dr.ª. Simone Maria Chalub
Bandeira Bezerra
Membro Externo - PPGE/MEPE

Prof. Dr. Robson Fonseca Simões
Membro Suplente Interno - PPGE/MEPE

Prof.ª. Dr.ª. Mari Lúcia Tonatto Zibetti
Membro Suplente Externo - PPGP/MAPS

Ao meu amado esposo, Rubens Couti, e às
minhas preciosas filhas, Isabela e Amanda, por
serem o que tenho de mais importante.

AGRADECIMENTOS

Eu agradeço...

A Deus por ser meu sustento, minha luz e força!

Ao Rubens, amor da minha vida, por ser o meu maior incentivador. Obrigada por todo o apoio, carinho e compreensão durante minhas ausências e chateações. Sem você não chegaria até aqui...amo-te...para sempre!

Às minhas filhas, Isabela e Amanda, por serem meu motivo para avançar, sorrir e amar incondicionalmente.

À minha mãe, Isabel da Silveira, por sempre acreditar em meu potencial. Seu exemplo de luta, determinação e amor, bem como suas palavras de ânimo são imprescindíveis para que eu deseje ser melhor e mais forte a cada dia!

À querida professora Kátia S. Carvalho dos Santos Farias, por sua orientação amorosa, dedicada e responsável. Seu exemplo de força, fé e docência foram fundamentais nessa caminhada. Obrigada por todos os “vamos em frente!” e palavras de incentivo.

Às professoras Juracy Machado Pacífico e Simone Maria Chalub Bandeira Bezerra pelo profissionalismo e respeito com que avaliaram esse trabalho na banca de qualificação. Suas considerações e contribuições foram de suma importância para o resultado final.

Às minhas amigas, Juliana Negrello, Andréia Paro e Shelly Braum, pelo companheirismo nos momentos em que estávamos longe de casa para estudarmos. Com vocês as semanas de estudo foram mais leves e felizes. Especialmente, à Juliana, que mesmo estando distante fisicamente sempre dispôs do seu apoio, de palavras carinhosas e reconfortantes em todos os momentos. Obrigada, mana, por sua amizade sincera e edificante!

À querida amiga Carliane, por ser minha intercessora e incentivadora, por sempre orar e entregar a mim as mais belas palavras, inspirada pelo próprio Senhor. Obrigada pelo seu amor e companheirismo de sempre.

Ao IFRO, instituição a qual orgulhosamente pertencço, por preocupar-se com a qualificação de seus servidores firmando convênios que proporcionam a eles os mais altos graus de formação em prol de suas carreiras profissionais e, principalmente, em prol da sociedade que servem.

À UNIR por nos receber com tanto respeito, honrando a parceria firmada e por proporcionar essa formação com tamanha qualidade, dispondo de um excelente quadro docente que contribuiu efetivamente para o nosso crescimento intelectual e profissional.

Todo conhecimento deve conter um mínimo de contrassenso, como os antigos padrões de tapetes ou de frisos ornamentais, onde sempre se pode descobrir, nalgum ponto, um desvio insignificante de seu curso normal. Em outras palavras: o decisivo não é a continuidade de conhecimento em conhecimento, mas o salto que se dá em cada um deles. É a marca imperceptível da autenticidade que os distingue de todos os objetos em série fabricados segundo um padrão.

(WALTER BENJAMIN)

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo descrever e analisar as práticas pedagógicas dos docentes do IFRO – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia e os saberes aplicados à docência na Educação Profissional e Tecnológica. Contudo, ao longo do desenvolvimento da pesquisa buscou-se atingir uma tripla finalidade: identificar os perfis profissionais dos docentes não licenciados no que diz respeito à prática pedagógica; proporcionar momentos de estudo e reflexão relevantes ao desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao ato de ensinar; e, construir coletivamente um plano interno de formação continuada visando subsidiar a política de formação no IFRO. Com esse propósito realizou-se uma pesquisa-ação com foco em uma proposta de intervenção na realidade profissional, desenvolvida no IFRO – *Campus Cacoal* que tem como temática a formação continuada de professores. A pesquisa foi desenvolvida sob uma orientação metódica, calcada na metodologia de pesquisa-ação em educação e sob uma orientação filosófica baseada na terapia desconstrutiva proposta pelo filósofo Ludwig Wittgenstein e nos estudos e pesquisas de Antonio Miguel utilizando-se de *jogos narrativos de linguagem*. O aporte teórico se baseou principalmente nos estudos sobre formação de professores. O *corpus* da pesquisa foi composto pelas falas produzidas por professores não licenciados, participantes da pesquisa, no decorrer das ações que viabilizaram a produção de um novo jogo narrativo de linguagem no qual praticou-se não apenas uma interdiscursividade entre essas narrativas, bem como entre elas e outros jogos de linguagem, produzidos em diferentes leituras. Assim, as vozes dos professores emergidas durante a pesquisa mobilizaram as ações que a compuseram, bem como o seu relatório. Dessas ações, destaca-se a construção coletiva de um plano de formação continuada que será protocolado no Departamento de Apoio ao Ensino do *campus* pesquisado, a fim de ser institucionalizado e tão logo executado.

Palavras-chaves: Formação Continuada de Professores. Educação profissional. Pesquisa-ação.

ABSTRACT

This work has the objective describe and analyze the pedagogical practices of teachers of IFRO – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia and the knowledge applied to teaching in Professional and Technological Education. However, throughout the development of that research the aim was to achieve a triple function: to identify the professional profiles of unlicensed teachers with regard to pedagogical practice; Provide relevant moments of study and reflection to the development of skills and abilities necessary to teach; And, a collectively build an internal continuing education plan to support of training policy of IFRO. With this purpose, was carried an action-research out focusing on a proposal of intervention in the professional reality, developed in the IFRO – *Campus* Cacoal, whose theme is the continuing teachers education. The research was developed under a methodological guidance, based on the research-action methodology in education and according a philosophical orientation based on the deconstructive therapy proposed by the philosopher Ludwig Wittgenstein and in the studies and researches of Antonio Miguel using narrative language game. The theoretical contribution was based mainly on studies on teacher formation. The *corpus* of the research was composed by the statements produced by unlicensed teachers, participants of the research, during the actions that enabled the production of a new narrative language game in which not only an interdiscursivity between these narratives was practiced, but also between them and other language games, produced in different readings. Thus, the voices of the teachers emerged during the research mobilized the actions that compose it, as well as its report. Of these actions, it is worth mentioning the collective construction of a continuous training plan that will be registered in the Department of Education Support of the Campus researched, in order to be institutionalized and as soon as executed.

Keywords: Continuing Teacher formation. Professional Education. Research-Action

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

DAPE	Departamento de Apoio ao Ensino
EBTT	Educação Básica, Técnica e Tecnológica
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
IFRO	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
PRD	Preparação Didática
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional

SUMÁRIO

1 UMA VIAGEM CHAMADA PESQUISA-AÇÃO EM EDUCAÇÃO	12
1.1 UMA COMANDANTE DE PRIMEIRA VIAGEM! É PRECISO CONHECÊ-LA...	14
1.2 DE QUE VIAGEM ESTAMOS FALANDO?	18
1.3 MAS POR QUE VIAJAR?.....	22
1.4 OS PROPÓSITOS DA VIAGEM	23
2 O MAR EM QUE NAVEGAMOS: A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL FACE À FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	26
2.1 O NAVIO APROPRIADO PARA O EMBARQUE.....	34
2.2 OS PASSAGEIROS...QUEM SÃO? POR QUE E COMO EMBARCARAM?	37
3 A ROTA DA VIAGEM: UMA CONDUÇÃO METODOLÓGICA E FILOSÓFICA DA PESQUISA	41
3.1 A CONDUÇÃO METODOLÓGICA	41
3.2 A CONDUÇÃO FILOSÓFICA DA AÇÃO NA PESQUISA	45
4. O PONTO DE PARTIDA...	48
Cena 1: Ouvindo as vozes dos passageiros.....	48
5 UMA PARADA ESTRATÉGICA PARA A REFLEXÃO NA E SOBRE A AÇÃO	72
Cena 2: Oficina pedagógica: o saber-fazer docente	72
6 CHEGADA AO PORTO: CONSTRUÇÃO DO PLANO DE FORMAÇÃO CONTINUADA ..	82
6.1 O PLANO DE FORMAÇÃO CONTINUADA	91
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	96
REFERÊNCIAS.....	100
ANEXOS	

1 UMA VIAGEM CHAMADA PESQUISA-AÇÃO EM EDUCAÇÃO

A viagem não acaba nunca. Só os viajantes acabam. E mesmo estes podem prolongar-se em memória, em lembrança, em narrativa. Quando o viajante se sentou na areia da praia e disse: 'Não há mais que ver', sabia que não era assim. O fim duma viagem é apenas o começo doutra. É preciso ver o que não foi visto, ver outra vez o que se viu já, ver na Primavera o que se vira no Verão, ver de dia o que se viu de noite, com sol onde primeiramente a chuva caía, ver a seara verde, o fruto maduro, a pedra que mudou de lugar, a sombra que aqui não estava. É preciso voltar aos passos que foram dados, para os repetir, e para traçar caminhos novos ao lado deles. É preciso recomeçar a viagem. Sempre. O viajante volta já.

(JOSÉ SARAMAGO)

Antes de iniciar essa dissertação fiquei horas imaginando como poderia escrevê-la de forma que minhas significações, motivações e conclusões, enquanto pesquisadora, bem como todo o desenvolvimento da pesquisa ficassem bem claros para o leitor. Motivada por minha orientadora, Prof.^a Kátia Farias, decidimos produzir um texto menos duro, mas que fosse construído com toda a rigorosidade metódica necessária à pesquisa científica. Foi aí que, mergulhada nos referenciais teóricos e em vias de produzir esse relatório tive um *insight* de que esse é também um relatório de viagem.

Sim, uma viagem chamada pesquisa-ação em educação, na qual me enveredei quando decidi cursar o Mestrado Profissional em Educação Escolar. Então, lembrei-me do texto do escritor português José Saramago, a epígrafe dessa apresentação, e ao revisitá-lo, inevitavelmente, entendi que a viagem realmente ocorreu! Notei que se substituísse as expressões *viagem* e *viajante (s)* por *pesquisa* e *pesquisador (es)*, o sentido do texto continuaria vivo encaixando-se perfeitamente com o que compreendo sobre a pesquisa qualitativa em educação.

Nesta visão, decidimos por um texto com uma narrativa menos formal na qual relacionamos a pesquisa com uma “viagem” pelo conhecimento, mas sem deixar de discorrer acerca dos referenciais teórico e metodológico que ancoraram a pesquisa, portanto, construímos um texto com uma linguagem, digamos mais livre, porém não menos séria.

Portanto, por analogia, a viagem é a pesquisa-ação; o mar é a educação, com práticas que se modificam com o tempo. A educação muda não somente segundo as diferentes épocas e contextos geopolíticos, mas também se altera em cada época e contexto, segundo os propósitos e as formas de organização das instituições sociais condicionadoras dessa atividade (ARENDDT, 1961). Sim! O mar é a educação com toda a sua beleza, profundidade e dificuldades, por onde navegamos.

A comandante? Digamos comandantes, como enfatiza a Prof.^a Kátia Farias, inspirada em Jaques Derrida, nos constituímos com os outros por meio de um jogo de remetimentos de rastros a rastros. O rastro [*trace*] é o movimento, o processo (DERRIDA, 1999). Então, quando conjugo os verbos em primeira pessoa do plural refiro-me não somente a mim, mas a todas as pessoas - minha orientadora, professores que me ensinaram, professores com quem trabalho, autores que li, alunos que tive, amigas com quem conversei e tantos outros – que contribuíram para a formação de quem eu sou, como penso e ajo.

O navio, local/campo propício para a viagem – o Instituto Federal de Rondônia/*Campus* Cacoal. Os passageiros, são os convidados a participarem da pesquisa/viagem – docentes não licenciados. A rota indica todo o planejamento da viagem – metodologia da pesquisa; o ponto de partida, indica como e onde estávamos quando iniciamos; os pontos de parada – momentos que proporcionaram reflexões e ações surgidas no decorrer da viagem; e por fim, o porto que indica a chegada, os resultados alcançados.

Esse relatório compreende a viagem/pesquisa narrada, porque entendemos que uma narrativa escrita não se resume a um conjunto de palavras ou conteúdo que representa o pensamento e nem o pensamento se resume a um encadeamento lógico que depois de pensado poderá ser representado por proposições. Contrário a isto, a linguagem constitui o pensamento. O pensamento não é, senão, linguagem. Aliás, linguagens, jogos de linguagens que são constituídos não apenas por palavras [escritas ou faladas], mas por ações, gestos, silêncios, encenações, práticas etc. “A linguagem é muito mais que um sistema encadeado de palavras com ou sem sentido. A linguagem inclui o corpo em ação; pensamos com o corpo!” (MARIM, 2014, p. 52).

Neste mesmo sentido, entendemos com McDonald (2001) que o discurso narrativo é mediado e suspenso entre duas orientações espaço-temporais conflitantes: o aqui e agora e o tempo dos eventos recontados... Jogo no tempo. Que a linguagem é um fenômeno temporal, mas também performa os atos linguísticos. Ou seja, a linguagem não meramente veicula uma

informação (FARIAS, 2014), mas serve para “ ampliar a compreensão do fenômeno em estudo. Wittgenstein não estava preocupado em definir ‘o que é’ uma determinada palavra ou conceito, mas ‘como’ se dá seu uso os diversos jogos de linguagem/práticas culturais [...] praticar a terapia Wittgensteiniana implica em não buscar uma essência.” (BEZERRA, 2016, p. 30).

Enfim, consideramos esses pressupostos e partimos para uma viagem instigante e formativa que é a pesquisa-ação, caracterizada como um instrumento pedagógico para a formação de professores em serviço sob uma perspectiva crítica, guiada por interesses coletivos. A temática formação de professores vem se constituindo como uma área de grande interesse na pesquisa educacional, basta atentar-nos a eventos e publicações especializadas da área. É também foco de forte interesse na constituição de políticas de educação. Aqui, a subjetividade sempre presente nas pesquisas qualitativas conversam com a ciência produzida em educação no que diz respeito aos saberes pedagógicos e a formação continuada de professores.

1.1 UMA COMANDANTE DE PRIMEIRA VIAGEM! É PRECISO CONHECÊ-LA...

O comandante de um navio é o responsável por estudar a viagem, preparar a rota a ser seguida, controlar as radiocomunicações, visando o seu bom funcionamento, além de dirigir e coordenar todas as ações da tripulação a fim de garantir a segurança dos passageiros no decorrer da viagem. Diante de uma evacuação do navio o comandante deve ser o último a abandoná-lo. O pesquisador é o comandante da pesquisa, mas não a realiza sozinha! Suas ações devem estar pautadas no compromisso, responsabilidade e ética no trato com seus colaboradores e com as informações que adquire durante a pesquisa. Em uma viagem é normal querermos conhecer quem vai conduzi-la. Por isso, permita que eu me apresente!

A trajetória do pesquisador, seus relacionamentos, problemas, anseios e vitórias pessoais os direcionam para a definição do tema e encaminhamento da pesquisa. A pesquisa-ação possibilita que o pesquisador, imerso em uma realidade, possa contribuir para sua problematização e transformação, assim, o ser profissional e acadêmico torna-se indissociável do ser pessoal. Quanto a isso Heller esclarece-nos:

A vida cotidiana é a vida de todo homem. Todos vivem, sem nenhuma exceção, qualquer que seja seu posto na divisão do trabalho intelectual e físico. Nela colocam-se “em funcionamento” todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, ideias, ideologias. (HELLER, 1998, p. 17).

Como dito, os sentidos e capacidades intelectuais são construídos ao longo da vida e todo esse processo de construção influencia diretamente na pesquisa qualitativa, ou seja, não é possível isolar totalmente a subjetividade do pesquisador. Por isso, entendemos como Da Matta (1991) que na pesquisa sociológica não é possível ignorar a influência da posição, da história biográfica, da educação, interesses e preconceitos do pesquisador.

Partindo desse pressuposto, optamos pelo desenho de um breve relato sobre a vida da pesquisadora no qual se destacam aspectos pessoais, profissionais e acadêmicos que a levaram a enveredar na educação e, por conseguinte, nessa pesquisa. Eis a minha¹ história:

Rememorar minha trajetória acadêmica e profissional é algo extremamente instigante, pois com o passar dos anos, esqueci-me dos sentimentos, objetivos e influências que me fizeram trilhar o caminho em que hoje me encontro. Ao me questionar sobre o porquê da minha escolha profissional, consigo me reportar a situações distantes no tempo, porém, tão vivas na minha essência educadora que começo a reafirmar para mim mesma minhas escolhas. Isso é possível, pois quando relatamos fatos vividos por nós mesmos, reconstruímos nossa trajetória, ressignificando-a, conforme afirma Cunha (1997).

Para escrever a respeito de mim, fui compelida a refletir acerca da minha relação com a educação. Essa reflexão ajudou-me a compreender os fatores que me cercaram e que foram preponderantes na minha escolha profissional. Digo isso, pois:

A perspectiva de trabalhar com as narrativas tem o propósito de fazer a pessoa tornar-se visível para ela mesma. O sistema social conscientemente envolve as pessoas numa espiral de ação sem reflexão. Fazemos as coisas porque todos fazem, porque nos disseram que assim é que se age, porque a mídia estimula e os padrões sociais aplaudem. Acabamos agindo sobre o ponto de vista do outro, abrindo mão da nossa própria identidade, da nossa liberdade de ver e agir sobre o mundo, da nossa capacidade de entender e significar por nós mesmos. (CUNHA, 1997, p. 190).

Minha relação com a educação não se resume apenas aos anos passados na escola e faculdade. Essa relação vem desde a infância! Isso, porque sou filha de uma professora, hoje aposentada, apaixonada pela profissão. Além disso, minhas duas irmãs mais velhas seguiram o mesmo caminho e nesse lar de educadoras dificilmente eu conseguiria não ser mordida pelo “bichinho” da vontade de ensinar.

¹ A partir deste ponto do texto até o item 1.4 optamos por escrever na primeira pessoa do singular por se tratar da escrita do memorial.

Pois bem, desde a tenra idade fui estimulada a estudar, ler e sempre me destaquei na escola por ser considerada dedicada, estudiosa! Minhas irmãs cursaram o magistério muito jovens e eu vibrava com os planejamentos de aulas de estágio, cadernos preenchidos com muito capricho, com atividades, todas escritas com letras pedagogicamente corretas e diversos desenhos coloridos. Tudo isso me encantava e cada vez mais eu ansiava por fazer tudo aquilo também.

Então, chegou a minha vez e aos 14 anos iniciei o tão esperado curso de magistério e aos 17 já estava formada, ávida por colocar em prática tudo o que eu havia aprendido. Não pensei duas vezes e saí orgulhosa com meu currículo em mãos, em busca do primeiro emprego. Fui a todas as escolas particulares da cidade, tentando demonstrar uma segurança para a docência que eu ainda não tinha.

Eu, uma menina recém-formada, habilitada para trabalhar com as séries iniciais, mas sem nenhuma experiência além do estágio de regência, recebi muitos não, mas de alguma forma eu surpreendi a diretora pedagógica de uma das escolas que visitei. Acredito que pela minha ousadia em querer dar aulas antes mesmo de ter completado a maioridade. Com muito carinho, a Rosimeri Fachetti, me ligou e me chamou para conversar. Fiquei tão animada, pensei: vai me oferecer uma vaga, terei minha própria turma, serei professora!

Não foi bem assim, a proposta era de estágio para trabalhar com um programa que buscava desenvolver atitudes solidárias em jovens de escolas públicas. Aceitei o desafio e durante um ano, motivei adolescentes a desenvolverem projetos voluntários em suas comunidades. Mas eu não queria só isso, queria ser professora titular.

Nesse mesmo ano, 2001, iniciei a faculdade de Letras, pois a leitura e a escrita tinham lugar de destaque em minha vida acadêmica. No ano seguinte, fui agraciada com minha primeira turminha de 3ª série, deixei de ser estagiária para me tornar PROFESSORA. Mas a diretora foi muito sincera, acompanharia de perto todas as minhas ações, já que eu não tinha a experiência, a prática de sala de aula. Às vezes, sentia-me vigiada e muito cobrada, no entanto, vejo que foi uma “grande escola” para minha carreira docente.

Eis um momento de fortes emoções em que tive que lidar, ainda tão jovem com a responsabilidade de ensinar tantas crianças. Relembrando a pressão sofrida, acredito que esse foi um período crucial, que me ajudou a amadurecer e a acreditar que era capaz de encarar os desafios. Ao revisitar o passado, reconheço a importância das experiências que tive na construção do meu perfil docente. Vejamos uma visão que vai ao encontro do que venho argumentando:

Evidentemente que a recuperação histórica dos sujeitos mexe com emoções, com sentimentos, com perdas, com alegrias. O trato destes dados narrativos, na sala de aula, precisa, entretanto, ser analisados para os objetivos a que se propõem, ou seja, o reconhecimento e a reflexão do sujeito sobre si mesmo para melhor reconhecer-se como profissional educador. (CUNHA, 1997, p. 192).

Daí em diante não parei mais de trabalhar, concluí a faculdade, fui aprovada em dois concursos municipais, um deles para a vaga de professora nível médio (magistério) e para professora de nível superior (Letras), respectivamente. Fui nomeada primeiramente para o contrato de magistério e lotada em uma creche. Lá, pude conhecer a educação infantil, dei aulas para o pré-escolar e por um tempo trabalhei na coordenação pedagógica, incentivando e acompanhando a execução dos projetos de ensino aplicados aos pequenos estudantes.

Aliei minha formação inicial em Letras com os conhecimentos pedagógicos advindos do magistério e desenvolvi belos trabalhos de leitura e escrita com os meus inesquecíveis alunos do pré-escolar. Assim, fui desenvolvendo minha ação docente, já que “o professor constrói sua performance a partir de inúmeras referências. Entre elas estão sua história familiar, sua trajetória escolar e acadêmica, sua convivência com o ambiente de trabalho, sua inserção cultural no tempo e no espaço”. (CUNHA, 1997, p. 189).

Dois anos depois fui nomeada para a vaga de professor nível superior, para finalmente trabalhar na minha área com alunos do Ensino Fundamental II e assim, pude viver os desafios, diga-se de passagem, não mencionados na graduação ante o ensino da Língua Portuguesa. Depois de 4 anos na rede municipal, ingressei na educação estadual e assumi turmas de ensino médio, também ministrando aulas de Língua Portuguesa e Literatura.

Assim, percorri todas as fases do ensino básico. No intuito de conhecer os meandros da educação de outro ponto de vista que não fosse o de docente, especializei-me em orientação e supervisão escolar, prestei concurso para a área técnica do ensino na rede federal e, atualmente, sou Técnica em Assuntos Educacionais do Instituto Federal de Rondônia – Campus Cacoal.

Nessa função, ingressei no Mestrado em Educação Escolar, a fim de me capacitar e melhorar minha prática profissional, contribuindo com o desenvolvimento do ensino profissional, cargo chefe do IFRO. Além disso, anseio pelo meu retorno à docência, agora no ensino superior.

Como já mencionado na seção anterior, o tema objeto dessa pesquisa, Formação continuada de professores, surgiu das observações realizadas no meu ambiente de trabalho e

das minhas próprias dificuldades enquanto docente com o objetivo de construir coletivamente um plano interno de formação continuada com vistas a uma atuação docente reflexiva, bem como disseminar os saberes docentes necessários ao desenvolvimento do processo ensino e aprendizagem, contribuindo com a formação dos professores das áreas técnicas, carentes de conhecimentos didáticos e pedagógicos.

Enfim, a educação integra minha vida e falar dessa relação mais detalhadamente me leva a concordar com Cunha (1997, p. 194) quando diz que “viver a história e entender as nossas próprias narrativas poderá ser o melhor exercício de construção do conhecimento”. Portanto, chego à conclusão que escrever sobre nós mesmos, leva-nos à reflexão que desencadeia a auto avaliação, culminando em um maior entendimento acerca do que se relatou.

1.2 DE QUE VIAGEM ESTAMOS FALANDO?

Ao realizar o sonho de compor o quadro efetivo do Instituto Federal de Rondônia - IFRO imaginei ingenuamente estar ingressando em uma instituição onde tudo acontecia em perfeita harmonia. Encontrei professores bem preparados, boa parte deles qualificados em nível de mestrado e doutorado, com uma carga horária muito menor do que a praticada pelos docentes do Estado de Rondônia e município de Cacoal, com tempo disponível para sua preparação didática - PRD (horário reservado da carga horária total para o planejamento de aulas em que o professor é dispensado de cumprir na instituição), dotados de uma infraestrutura muito melhor do que eu já havia encontrado enquanto docente.

No entanto, nos primeiros meses de trabalho vi algumas dificuldades. Fui notando que nem tudo eram flores. Deparei-me com um número considerável de docentes demasiadamente imbuídos em causas próprias, interessados em concluir o quanto antes suas formações de pós-graduação *stricto sensu* em busca do incentivo à qualificação e do famigerado Reconhecimento de Saberes e Competências. Obviamente, isso não é uma generalização, mas com pouquíssimo tempo de casa, com um olhar observador, entendi que o processo de ensino e de aprendizagem estava perdendo espaço para tantas outras demandas no IFRO.

Sinceramente, não acho errado preocupar-se consigo mesmo, com crescimento profissional e pessoal, mas fui compreendendo que na ânsia de um número cada vez maior de docentes bem titulados, parou-se de olhar mais criteriosamente para dentro do processo educativo que estava se configurando na instituição. Os problemas de ordem pedagógica foram tornando-se mais evidentes ao meu olhar, percebi que a política de incentivo à formação tinha

seus méritos, mas inevitavelmente, não estava atendendo as reais necessidades do docente e aluno da educação profissional no que tange os objetivos² do ensino técnico profissionalizante integrado ao médio.

Vejo desde abril de 2014 mestres e doutores em áreas específicas de formação trabalhando com adolescentes e jovens no intuito de prepará-los para a vida, para o mercado de trabalho, sem formação pedagógica para ensinarem. Quantas vezes pensei: O que leva um agrônomo ou um zootecnista a deixar sua atividade original para tornar-se docente? Será que esses professores entendem que sua ação em sala de aula pode determinar o fracasso ou o sucesso de seus alunos? A prática por si só é suficiente para capacitar esses docentes a melhorarem o seu fazer docente?

Todos esses e muitos outros questionamentos começaram a borbulhar, inquietar e me mobilizar para uma ação futura. Vez ou outra presenciei alunos procurando o Departamento de Apoio ao Ensino para dizerem que o professor “Fulano” era muito inteligente, mas não sabia dar aulas. Vi e analisei provas extensas e mal elaboradas que na verdade não estavam avaliando o conhecimento adquirido pelo aluno, mas somente testando sua capacidade de memorização. Participei de conselhos de classe em que os alunos eram colocados na berlinda como os culpados pelo desastre nas notas, mas não via nenhuma reflexão sobre o porquê de todo esse resultado, apenas acusações.

Muito me angustiava saber que, apesar de algum esforço da equipe pedagógica, não tínhamos tempo nem autonomia suficientes para buscarmos juntos as soluções para esse tipo de problema que possivelmente poderia ser sanado por meio da formação continuada, estudos, diálogo e reflexão sobre a prática.

Entendi desde cedo que precisávamos partir para o enfrentamento, sairmos da zona de conforto e propor mudanças na realidade que estávamos vivendo. Afinal de contas o IFRO já estava apresentando problemas relacionados à permanência e êxito dos seus alunos, devido a diversos fatores, inclusive por falhas administrativas e pedagógicas. Sem saber exatamente como contribuir, mas mobilizada por pensamentos, entendendo que pensar é ser capaz de seguir regras, e que o pensamento é composto por rastros, espectro, brisura, em uma cadeia infinita e infinitamente aberta (DERRIDA, 1999 apud FARIAS, 2014), e por indagações, vi no Mestrado Profissional em Educação Escolar uma luz, uma possibilidade de mobilizar e formalizar a

² O foco dos institutos federais é a promoção da justiça social, da equidade, do desenvolvimento sustentável com vistas à inclusão social, bem como a busca de soluções técnicas e geração de novas tecnologias. Estas instituições devem responder, de forma ágil e eficaz, às demandas crescentes por formação profissional, por difusão de conhecimentos científicos e de suporte aos arranjos produtivos locais (SILVA, 2009, p. 9).

formação continuada de professores sob uma perspectiva reflexiva sobre a prática, possível de ser desenvolvida na instituição de forma não impositiva, mas colaborativa.

Quando me refiro ao aspecto colaborativo da formação de professores proposta por meio da pesquisa, ancoro-me em Ibiapina (2008) que nos apresenta a pesquisa-ação colaborativa como “prática que se volta para a resolução dos problemas sociais, contribuindo com a disseminação de atitudes que motivam a coprodução de conhecimentos voltados para a mudança da cultura escolar e para o desenvolvimento profissional dos professores. ” (IBIAPINA, 2008, p. 23).

Ainda de acordo com esta visão entendo que “uma vez estabelecida a colaboração entre os pares, surgem oportunidades para a reflexão compartilhada, o aprendizado mútuo e o desenvolvimento profissional” (LOBO DA COSTA, 2008, p. 192). Portanto, desde o início entendi que a pesquisa deveria estabelecer parcerias e diminuir a individualidade, menos “cada um por si”.

Foi assim que me propus a desenvolver essa pesquisa e pude sair do campo das suposições e divagações acerca dessa temática que sempre me causou desconforto, para um campo mais real, mais vivo. Digo isso, pois enquanto professora da rede pública sabia que minha ação docente poderia ser melhor, mas nem sempre conseguia, por conta própria, avaliar onde estava errando e os encontros pedagógicos de início de semestre não foram suficientes para que meus colegas e eu pudéssemos avançar positivamente. Isso eu tenho certeza!

Para mim, aquelas reuniões de formação, nas quais a gestão escolar escolhia uma temática e a supervisora discorria sobre, eram entediantes e improdutivas, não havia enfrentamento dos problemas reais, não se propunham mudanças significativas no todo para um bem comum, a premissa sempre foi melhorar indicadores, resultados, mas os “remédios” sempre foram meramente paliativos. Atualmente, após ter estudado, pesquisado, debatido durante as aulas do mestrado, de forma mais profunda e significativa na disciplina *Formação de Professores, Cultura, Saberes e Práticas*, compreendo com mais clareza minha insatisfação em um passado não tão distante e consigo vislumbrar o que poderia ter sido diferente, tanto nas minhas atitudes, quanto na organização escolar.

Veja isto! Para desenvolver essa pesquisa-ação parto das minhas próprias limitações e lacunas de formação que ocorreram no meu percurso profissional. Não busco aqui apontar culpados nem assumir uma carga de cobranças pelo que já passou, o que fiz ou deixei de fazer, mas vejo nela um despertar para mudanças, uma pequena alteração no rumo que certamente

acarretará resultados grandiosos em mim e, principalmente, na vida dos docentes e alunos que por meio dessa pesquisa poderão ser alcançados a médio e longo prazo.

O fato de eu querer adentrar o mar nessa viagem está relacionado com o meu entendimento de que a educação é um fenômeno sócio histórico e caracteriza-se como um processo contínuo de formação e de ensino e aprendizagem com vistas à preparação do homem a fim de que o mesmo possa desempenhar funções nos mais diversos contextos, sejam eles sociais, econômicos, culturais ou políticos de uma sociedade, transformando a realidade em que está inserido (FREIRE, 2011). A docência, por sua vez, possui características e exigências que lhe são próprias e que sustentam o trabalho do professor constituído pelo ato de ensinar.

O ensino, desenvolvido no âmbito da educação escolar, é intencional e difere-se de aprendizagens informais ocorridas cotidianamente nos mais diversos espaços sociais. Portanto, o ofício de ensinar requer conhecimentos, métodos, habilidades e competências que, baseados em objetivos previamente definidos, possibilitam a aprendizagem formal do que se pretende ensinar.

Logo, a docência é uma atividade bastante complexa, especializada, que “requer uma formação profissional qualificada que abranja todas as demandas do século XXI: conhecimentos específicos, habilidades e competências em consonância com a atividade” (LIRA, 2016, p. 39).

Daí a importância de uma formação continuada que amplie e desenvolva nos docentes competências e saberes que norteiem suas práticas educativas de forma efetiva e exitosa. Nesse sentido, torna-se imperativo o compartilhamento e reflexão de saberes específicos relacionados à teoria e à prática da docência.

A partir dessas reflexões iniciei o planejamento da viagem no intuito de que meus convidados e eu pudéssemos, no decorrer dela, repensar o processo educativo por meio da formação continuada e, ao final, propormos uma nova experiência formativa no âmbito do Instituto Federal de Rondônia/*Campus* Cacoal, levando-se em consideração a função social do IFRO e as metas que pretende atingir junto aos discentes dos cursos técnicos em Informática, Agropecuária e Agroecologia Integrados ao Ensino Médio.

Para isso, minha atenção voltou-se aos docentes que compunham o quadro de servidores efetivos e substitutos do *Campus* Cacoal e que não tiveram a licenciatura como requisito para ingressarem na rede federal de ensino profissional e tecnológico. Sem esses profissionais – veterinários, agrônomos, zootecnistas, engenheiros florestais, engenheiros de

alimentos e administradores - seria impossível ofertar os cursos técnicos e formar os profissionais almejados.

No entanto, a cada novo problema que chegava ao Departamento de Apoio ao Ensino (DAPE) – ficava mais evidente para mim que esses docentes necessitavam de uma formação pedagógica que os impulsionasse a mudarem o status de meros transmissores de conhecimento técnico para agentes transformadores da realidade e fomentadores da busca pelo conhecimento que transcende as paredes da escola e os limites de suas disciplinas, corroborando com Freire (2011, p. 12) quando afirma que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou sua construção”.

1.3 MAS POR QUE VIAJAR?

*Porque...
Para viajar basta existir.*

(FERNANDO PESSOA)

Cada viagem que fazemos possui um motivo, na maioria das vezes viajamos no intuito de descansarmos, relaxarmos, mas também viajamos a trabalho, para estudarmos e avançarmos como pessoas e profissionais. Em alguns momentos nem queremos sair de casa, mas como nos diz Fernando Pessoa *navegar é preciso*, pois somos transformados por cada lugar, cada pessoa que conhecemos, cada experiência agrega em nós um algo novo...adquirimos conhecimento.

Ao meu ver, a necessidade do desenvolvimento de uma pesquisa-ação que abordasse a temática de formação continuada de professores tornou-se latente, mas eu precisava saber se outras pessoas tinham o mesmo interesse de embarcar nessa viagem desconhecida em um barco novo, sob o comando de uma marinheira de primeira viagem. Será que eu encontraria colaboradores e passageiros dispostos?

O problema era evidente e somente uma viagem bem planejada poderia resolvê-lo! O mar estava revoltado pela ausência de um programa de formação continuada mais focado nas práticas pedagógicas e saberes docentes dos professores que não possuíam conhecimentos pedagógicos basilares que contribuíssem efetivamente para o êxito do processo de ensino e aprendizagem. Por isso, precisávamos arrumar as malas e partirmos o quanto antes.

A rota começou a ser traçada...

1.4 OS PROPÓSITOS DA VIAGEM

Com base no problema abordado anteriormente, surgiu o seguinte questionamento, que acabou por nortear a pesquisa: como pode ocorrer o processo de formação continuada que atenda aos problemas relacionados à falta de formação pedagógica dos docentes e que ao mesmo tempo se adeque às especificidades do Ensino Técnico Profissional Integrado ao Ensino Médio?

Esse questionamento fundamentou-se no fato de não haver no *Campus* Cacoal um programa de formação continuada interna que orientasse as práticas pedagógicas e disseminasse os saberes docentes de forma reflexiva e participativa. Ali, os únicos momentos destinados à formação pedagógica eram os encontros pedagógicos que ocorriam no início dos semestres, geralmente ministrados por profissionais convidados que palestravam acerca de um tema específico. Dessa forma, não havia tempo disponível para a discussão, análise e reflexão de problemas que permeavam a realidade do *Campus*.

Além desses momentos, os docentes recebiam orientações pedagógicas realizadas pela equipe que compõe o Departamento de Apoio ao Ensino: supervisora, técnicos em assuntos educacionais e coordenadores de curso, conforme iam sendo detectadas falhas que envolviam questões da prática docente, entre outras situações. Essas orientações eram pontuais e individuais, logo, pouco efetivas no que tange à formação docente contínua.

Concordamos com a visão de Nóvoa (2002, p. 36) quando afirma que “o espaço pertinente da formação contínua já não é o professor isolado, mas sim o professor inserido num corpo profissional e numa organização escolar”. Portanto, é imperativo que a formação pedagógica ocorra constantemente no âmbito educacional, de forma que todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem possam repensar suas ações e refletir criticamente sobre a relação da teoria e suas práticas.

Partindo desse pressuposto, o propósito da pesquisa foi descrever e analisar as práticas pedagógicas dos docentes e os saberes aplicados à docência das disciplinas técnicas. Contudo, ao longo do desenvolvimento da pesquisa buscamos atingir os seguintes objetivos (I) Identificar os perfis profissionais dos docentes não licenciados, suas maiores queixas e dificuldades no que diz respeito à prática pedagógica, suas necessidades com relação ao suporte pedagógico da equipe do DAPE – Departamento de Apoio ao Ensino, suas opiniões acerca da formação continuada e, finalmente, suas sugestões de como essa formação poderia ocorrer na realidade em que estão inseridos; (II) Proporcionar momentos de estudo e reflexão relevantes ao desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao ato de ensinar; (III) Construir

coletivamente um plano interno de formação continuada visando subsidiar a política de formação no IFRO.

Acreditamos na relevância desse estudo, pois não só apresentamos a Educação Profissional nos moldes dos Institutos Federais, mais especificamente do IFRO – *Campus Cacoal*, mas também discutimos a problemática da falta de formação pedagógica de muitos professores que a compõem. Além disso, propomos a formação continuada com vistas à prática reflexiva, já que esse é um dos mais importantes problemas que necessitam ser enfrentados no cenário educacional se quisermos alcançar a qualidade educativa.

Realizamos uma pesquisa no site eletrônico do PPGEE/MEPE- Programa de Pós-graduação em Educação Escolar - Mestrado Profissional, com o propósito de levantar as dissertações defendidas e publicadas que de alguma forma discutem a formação de professores e/ ou saberes e práticas docentes. Das 27 dissertações publicadas, apenas duas tratam de formação de professores e uma discute os saberes e práticas docentes, como podemos observar nesse quadro demonstrativo:

Quadro 1: Dissertações do MEPE com a temática Formação de Professores e Saberes e Práticas Docentes.

TEMA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Dissertação intitulada *Formação continuada e transformação da prática pedagógica: um estudo com docentes de ensino médio em Rondônia*, defendida por Sirley Leite Freitas. Ano: 2015.

Dissertação intitulada *Concepções de letramento e formação docente: implicações na prática das professoras do ciclo final dos anos iniciais*, defendida por Ezequiel Ferreira Barbosa. Ano: 2015.

TEMA: SABERES E PRÁTICAS DOCENTES

Dissertação intitulada *Saberes e práticas docentes na educação ambiental: proposta didática colaborativa em escola pública de Cacoal/RO* defendida por Clodoaldo Cristiano Reis. Ano: 2015.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Logo, o resultado da pesquisa no site eletrônico do PPGEE/MEPE- Programa de Pós-graduação em Educação Escolar - Mestrado Profissional, aponta para a relevância da temática formação continuada de professores e os saberes e práticas docentes.

Portanto, nesta seção, a primeira da dissertação, contextualizamos a pesquisa, sua relevância, objetivos e justificativa, além de apresentarmos a trajetória da pesquisadora e o que

a levou pesquisar acerca dessa temática. Sequentemente, fizemos uma revisão bibliográfica sobre a Educação Profissional no Brasil, Formação Continuada de professores e saberes necessários à prática docente. Assim, elaboramos a segunda seção onde apresentamos um referencial teórico acerca do que estudamos sobre os temas, a fim de contextualizarmos a pesquisa. Quando falamos de Educação Profissional ancoramo-nos em Rehem (2009) e em documentos oficiais e legislações como Parâmetros Curriculares Nacionais e Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Ao escrevermos sobre Formação Continuada de Professores e Saberes Docentes orientamo-nos, principalmente, pelas ideias de Nóvoa (1992/2002), Imbernón (2011), Freire (2011), Pimenta (2012) e Tardif (2014).

Contudo, muito dessa teoria foi apresentada nos jogos narrativos de linguagem que evidenciam as falas dos professores participantes e dos autores que tratam dos temas em questão. Ainda na segunda seção, tem-se uma seção secundária que apresenta o campo de pesquisa, o IFRO – *Campus* Cacoal e outra sobre os participantes da pesquisa, professores não licenciados.

Na terceira seção, apresentou-se a condução metódica da pesquisa, orientada pela metodologia da pesquisa-ação e abordada por Thiollent (2007), Barbier (2002), Pimenta (2005) e Franco e Lisita (2014). Nessa mesma seção também foi anunciada a condução filosófica da pesquisa baseada na terapia desconstrutiva de Wittgenstein (1979) e nos estudos e pesquisas de Miguel (2011), Farias (2014) e Bezerra (2016) onde propõem o uso de *jogos narrativos de linguagem* nas pesquisas em educação.

Na quarta seção, incluiu-se o momento em que saímos do campo teórico e iniciamos a pesquisa com o primeiro encontro de professores não licenciados. Esse encontro foi reproduzido em forma de encenação, onde busca-se evidenciar as principais falas dos professores, relacionando-as com a teoria que pesquisamos.

Na quinta seção, temos a segunda cena que compreende o momento da ação, resultado do que se discutiu no primeiro encontro, que foi a oficina pedagógica desenvolvida com os professores.

Na sexta seção, apresentou-se a última cena performática que compreende o momento de construção do Plano de Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Tecnológica a ser institucionalizado no campo de pesquisa: IFRO – *Campus* Cacoal e na sequência apresentou-se o documento produzido, produto final da pesquisa.

Por fim, nas considerações finais, apresentamos o que se destacou no decorrer da pesquisa e a avaliação que fizemos de todo o processo com base nas ações nela desenvolvidas.

2 O MAR EM QUE NAVEGAMOS: A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL FACE À FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

O ofício de ensinar não é para aventureiros, é para profissionais, homens e mulheres que, além dos conhecimentos na área dos conteúdos específicos e da educação, assumem a construção da liberdade e da cidadania do outro como condição mesma de realização de sua própria liberdade e cidadania.

(ILDEU MOREIRA COELHO)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96) atualizada pela lei nº 11.741/2008 preconiza que a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) “no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia”. A EPT pode ser desenvolvida em cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; educação profissional técnica de nível médio e educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação. Assim, seu campo de atuação é bastante vasto e cada modalidade a qual se integra possui características e públicos diferenciados, no entanto, o que não muda é o seu caráter formador para o trabalho.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013), no capítulo em que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio fundamentam a EPT com base na LDB e na Constituição Federal elencando as seguintes premissas:

A Constituição Federal, em seu art. 6º, ao elencar os direitos sociais do cidadão brasileiro, relaciona os direitos à educação e ao trabalho. O art. 227 da Constituição Federal destaca o direito à profissionalização entre os direitos fundamentais a serem assegurados com absoluta prioridade pela família, pela sociedade e pelo Estado. O art. 205 da Carta Magna define que a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. [...] A LDB retomou esse mandamento constitucional definindo, em seu art. 2º, que a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. O § 2º do art. 1º da LDB define que a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social, e o inciso XI do art. 3º, ao definir os princípios a serem assegurados nas atividades de ensino, identifica a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. O art. 36-A, incluído pela Lei nº 11.741/2008 na LDB, define que o Ensino Médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas. (BRASIL, 2013, p. 209).

Logo, a legislação brasileira considera o conhecimento preponderante entre os direitos do cidadão e a EPT desempenha a função de propiciar ao trabalhador o desenvolvimento de conhecimentos, saberes e competências profissionais complexos. Por isso, a EPT é muito ampla no que tange à formação integral, principalmente se levarmos em conta que as mudanças sociais e a revolução científica e tecnológica, bem como o processo de reorganização do trabalho exigem cada vez mais que o trabalhador “possua capacidade de raciocínio, autonomia intelectual, pensamento crítico, iniciativa própria e espírito empreendedor, bem como capacidade de visualização e resolução de problemas”. (BRASIL, 2013, p. 209)

Corroborando com essas Diretrizes Nacionais, Rehen (2009, p. 61) afirma que “adquirir conhecimentos, apenas, não é o suficiente para a adequada atuação profissional: para além dos conhecimentos, o sujeito deve desenvolver habilidades, valores, atitudes e a capacidade de mobilizar, articular e integrar os conhecimentos na prática da vida profissional.”

Ainda segundo a autora, a educação profissional contemporânea deve comprometer-se com a formação de um profissional que seja apto ao trabalho e que continue aprendendo para o resto da vida. Para que isso ocorra os conteúdos não podem resumir-se à lista de conhecimentos, estruturados em disciplinas fragmentadas, a serem transmitidos pelos professores, pois por mais que essas listas estejam atualizadas, um curso assim estruturado não alcançará o êxito na formação do profissional.

Na verdade, sabemos que a transmissão pura e simples de conteúdos não garante a uma aprendizagem efetiva. Esse trabalho descontextualizado, mecanizado, favorece a formação de meros reprodutores técnicos de um conhecimento específico, quando o que se espera da educação é exatamente o contrário, tal como podemos ver na visão a seguir:

Os fundamentos científicos descontextualizados oferecidos não dão conta de atender o perfil hoje exigido de um profissional para poder inserir-se no mundo produtivo – perfil esse que [...] requer capacidades relacionadas com criatividade, sociabilidade, disciplina, empreendedorismo, iniciativa, autonomia, proatividade, rapidez de raciocínio, ética, método, solidariedade, atualização permanente, conhecimentos científicos e técnicos aprofundados, conteúdos relacionados ao ensino de técnicas e procedimentos sobre como fazer. (REHEM, 2009, p. 64).

Nesse sentido, a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) tem como finalidade, não apenas capacitar o jovem para desempenhar uma determinada função, desenvolver um ofício, já que nem sempre a formação técnica garante a admissão de jovens no mercado de trabalho na área em que se se formaram, mas objetiva uma formação mais abrangente, para a vida, que

garanta a capacidade de análise, resolução de problemas cotidianos e maior criticidade diante da sociedade.

Nessa pesquisa, nosso olhar volta-se para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio ofertada pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) na modalidade integrada, em que os alunos estudam as disciplinas do núcleo básico, previstas para o ensino médio, articuladas com as disciplinas do núcleo profissionalizante. Aqui, importa-nos observar os princípios norteadores da educação profissional e tecnológica (EPT) descritos no Capítulo II das Diretrizes Nacionais da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, artigo 6º, incisos de I a VIII:

- I** – relação e articulação entre a formação desenvolvida no Ensino Médio e a preparação para o exercício das profissões técnicas, visando à formação integral do estudante;
- II** – respeito aos valores estéticos, políticos e éticos da educação nacional, na perspectiva do desenvolvimento para a vida social e profissional;
- III** – trabalho assumido como princípio educativo, tendo sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura como base da proposta político-pedagógica e do desenvolvimento curricular;
- IV** – articulação da Educação Básica com a Educação Profissional e Tecnológica, na perspectiva da integração entre saberes específicos para a produção do conhecimento e a intervenção social, assumindo a pesquisa como princípio pedagógico;
- V** – indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos da aprendizagem;
- VI** – indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem;
- VII** – interdisciplinaridade assegurada no currículo e na prática pedagógica, visando à superação da fragmentação de conhecimentos e de segmentação da organização curricular;
- VIII** – contextualização, flexibilidade e interdisciplinaridade na utilização de estratégias educacionais favoráveis à compreensão de significados e à integração entre a teoria e a vivência da prática profissional, envolvendo as múltiplas dimensões do eixo tecnológico do curso e das ciências e tecnologias a ele vinculadas. (BRASIL, 2013, p. 258).

Vê-se que há uma preocupação do Conselho Nacional de Educação em valorizar a formação para o trabalho com vistas à intervenção social. Alia-se ciência, tecnologia e cultura a fim de que a escola dê condições para as pessoas buscarem sua autoformação e assumirem sua condução humana. Logo, as Diretrizes Nacionais, são enfáticas em considerar a prática pedagógica, a integração teoria e prática e a não segmentação da organização curricular para que se alcance os objetivos almejados.

Nesse emaranhado de desafios e funções a cumprir, a EPT enfrenta diversas problemáticas. Vejamos:

[...]c) as reflexões sobre a defasagem da formação que os professores vêm tradicionalmente recebendo, distanciada das novas capacidades para fazer aprender; d) a recorrente **falta de formação pedagógica dos que militam na educação profissional** no Brasil, lastreada na **falsa crença de que basta saber fazer ou conhecer certa profissão, para ter a capacidade de ensinar**; e) os poucos cursos oferecidos, no Brasil, voltados à formação de professores de educação profissional; f) a desatualização do aparato legal para a formação de professores dessa modalidade de ensino, estimulando práticas aligeiradas de “formação”, além da permanência histórica, na área, do amadorismo *docente*. (REHEN, 2013, p. 21, grifos nossos).

Diante de tantos problemas enfrentados pela EPT, destacamos um grande gargalo que é a formação dos professores que atuam nessa modalidade integrada à Educação Básica. De uma maneira geral, os Institutos Federais possuem um quadro docente composto por dois perfis de professores: os licenciados, habilitados para lecionarem as disciplinas voltadas para a formação geral, do núcleo básico e os bacharéis e tecnólogos, responsáveis pelas disciplinas específicas da formação profissional do curso.

Como vimos anteriormente, a formação inicial dos licenciados é deficitária, mas a situação torna-se mais grave quando voltamos a atenção para os professores das áreas técnicas que não foram preparados para a docência e encontram-se nas salas de aulas da educação básica para desempenharem o papel de formadores dos trabalhadores, cidadãos contemporâneos.

Segundo Rehem (2013), para desempenhar o seu papel, o docente da educação profissional e tecnológica (EPT) precisa preencher os seguintes requisitos:

i) *conhecimento aprofundado, experiência e visão crítica* dos fazeres profissionais do mundo do trabalho, das tendências processuais, dos usos tecnológicos envolvidos com a profissão a ser aprendida pelos alunos; ii) *domínio pedagógico* para fazer jovens e adultos aprenderem, levando-os a constituir competências a partir da escola e no contexto do trabalho, iii) *domínio de seu campo específico do saber*, para fazer escolhas relevantes de conteúdos e realizar a sua transposição em situação de aprendizagem para o trabalho e a vida cidadã. (REHEN, 2013, p. 80, grifos da autora).

Logo, entendemos que os professores não licenciados podem até possuir conhecimentos e experiência acerca de seu campo específico de formação e tendências profissionais do mundo do trabalho, mas não possuem o domínio pedagógico, provenientes de uma formação pedagógica sistemática, que os capacitam a formarem sujeitos que além de dominarem um conhecimento técnico também sejam capazes de compreenderem as relações sociais e de se posicionarem diante da realidade.

Tendo em vista que a sociedade hodierna, globalizada e tecnológica se encontra em constante transformação é mister que o professor da educação profissional e tecnológica (EPT) também busque adequar-se às exigências que recaem sobre a sua função, pois é inconcebível que o professor não acompanhe as mudanças no mercado de trabalho e nas relações sociais, econômicas e culturais. Todavia, para que o professor seja capaz de corresponder às expectativas da sociedade é preciso que esse profissional se concentre em sua própria formação, já que a competência do professor não está ligada a uma opção vocacional, não é algo inato, mas depende de uma sólida formação. Assim, corroboramos com Vasconcellos (2007) que

se por professor entendemos aquele sujeito que está inserido no processo de humanização, que faz a educação por meio do ensino, que está implicado na tarefa de propiciar a apropriação crítica, criativa, duradoura e significativa da herança cultural (em termos conceituais, procedimentais e atitudinais), como mediação para a construção da consciência, do caráter e da cidadania plena de cada um e de todos, então, certamente, estamos diante de uma das atividades mais complexas do ser humano, que exige uma competência muito maior! (VASCONCELLOS, 2007, p. 6).

Partindo desse pressuposto, vemos que a educação constrói a humanização, já que proporciona a apropriação de conhecimentos sistematizados que viabilizam a transformação humana. Nesse sentido, ancoramo-nos nas ideias de Paulo Freire (2011) quando afirma que é na escola, por meio do seu currículo e práticas educativas imbuídas de intencionalidades, que o homem pode tornar-se emancipado, autônomo e capaz de intervir no mundo que o cerca.

Para Pimenta e Anastasiou (2002), o professor, agente protagonista nesse processo educacional, é aquele profissional preparado científica, técnica, tecnológica, pedagógica, cultural e humanamente, capaz de refletir sobre o seu fazer, pesquisando-o nos contextos nos quais ocorre. Portanto, a formação docente caracteriza-se multifacetada, plural e inacabada, já que o professor precisa atender às exigências educacionais que emergem de um mundo globalizado e competitivo.

Além disso, professores bem formados conseguem contextualizar o saber formativo com a realidade social dos indivíduos e tornam-se agentes de desenvolvimento humano, constroem uma escola para todos, multicultural e inclusiva, comprometida comunitariamente e empenhada socialmente. (FORMOSINHO, 2009).

Ainda de acordo com o autor parafraseado anteriormente, a educação emancipatória e transformadora compreende uma formação comunitária e cooperativa que valoriza os aspectos

sociais. A formação do docente comprometido com esses aspectos vai além da academização ou intelectualização, compreende uma ação humana, moral e técnica. Segundo Libâneo (2011):

Se quisermos, pois, que o professor trabalhe numa abordagem sociocontrutivista, e que planeje e promova em sala de aula situações em que o aluno estruture suas ideias, analise seus próprios processos de pensamento, (acertos e erros), expresse seus pensamentos resolva seus problemas, numa palavra, *faça pensar*, é necessário que seu processo de formação tenha essas características. Parece claro que as inovações introduzidas no ensino das crianças e jovens correspondam mudanças na formação inicial e continuada de professores. (LIBÂNEO, 2011, p. 87).

A proposta de uma educação profissional transformadora recai sobre um processo de formação de professores para esse caminho. Importa pensar e buscar as tendências pedagógicas e didáticas que contemplam com maior potencial a aprendizagem pelo ato de reflexão. Neste sentido,

[...] da mesma maneira que a formação não se pode dissociar da produção de saber, também não se pode alhear de uma intervenção no terreno profissional. As escolas não podem mudar sem o empenho dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham. O desenvolvimento profissional dos professores tem de estar articulado com as escolas e os seus projectos. (NÓVOA, 1992, p. 28).

Neste sentido, quando Nóvoa relaciona o desenvolvimento profissional dos professores com suas escolas e projetos, leva-nos a acreditar que a formação permanente de professores caminha paralelamente à formação do currículo, aqui entendido como instrumento de construção social do conhecimento. Para Veiga-Neto (2002, p. 7), “a análise e a compreensão do processo de produção do conhecimento escolar ampliam a compreensão sobre as questões curriculares”, possibilitando uma educação estruturada a partir do contexto social, político e cultural do país em que se aplica, uma vez que:

O processo de formação de professores caminha junto com a produção da escola em construção por meio de ações coletivas, desde a gestão, as práticas curriculares e as condições concretas de trabalho vivenciadas. Entendemos que para tomar a escola como objeto de estudo atualmente é necessário compreender a sua multidimensionalidade e complexidade, abordando-a como comunidade educativa. (FELDMANN, 2009, p.75).

Desse modo, o processo de formação de professores que considera o conhecimento como algo instável, mutável, desencadeia mudanças fundamentais nas políticas públicas de

educação, nas práticas curriculares e nas práticas pedagógicas cotidianas da instituição escolar. Através da formação permanente de professores com uma perspectiva dialógica pode-se ampliar os saberes docentes e, conseqüentemente, alcançar a autonomia da escola. O repensar a formação docente inicial e continuada no olhar de Libâneo (2011), implica os seguintes pontos:

- Busca de propostas aos desafios decorrentes das novas relações entre sociedade e educação, a partir de um referencial crítico de qualidade de ensino. Isto supõe levar em conta os novos paradigmas da produção e do conhecimento, subordinando-os a uma concepção emancipatória de qualidade de ensino.
- Uma concepção de formação do professor crítico e reflexivo, dentro do entendimento de que a prática é a referência da teoria, a teoria o nutriente de uma prática de melhor qualidade.
- Utilização da investigação-ação como uma das abordagens metodológicas orientadas da pesquisa;
- Adoção da perspectiva sóciointeracionista do processo de ensino aprendizagem.
- Competências e habilidades em novas condições e modalidades de trabalho, indo além de suas responsabilidades de sala de aula, como membro de uma equipe que trabalha conjuntamente, discutindo no grupo suas concepções, práticas, experiências, tendo como elemento norteador o projeto pedagógico. (LIBÂNEO, 2011, p. 88).

De acordo com essas implicações a formação docente perpassa novas necessidades de reflexão sobre o trabalho docente e sua relação com a teoria. A formação continuada proposta por Libâneo não diz respeito à aquisição de conhecimentos através do treino, mas está relacionada à resolução de problemáticas do cotidiano através de reflexão-ação onde não há cartilhas, métodos a serem seguidos, mas consiste em repensar a própria prática docente num processo de reconstrução das ações, é o envolver-se com os alunos além dos conteúdos propostos pelo currículo.

Logo, a formação continuada de professores deve observar a relevância de uma ação pedagógica sistemática, planejada coletivamente para promover momentos de trocas de experiência, de estudo das teorias, de análise e discussões das situações-problemas, enfim, um espaço privilegiado para o compartilhamento dos saberes docentes de forma contínua ou permanente que garantam uma educação ampla e eficiente. Neste mesmo sentido, pensamos que,

A formação assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza. (IMBERNÓN, 2011, p. 15).

Ainda nesta direção, concordamos com a visão de Vasconcellos (2009), da necessidade de a escola priorizar e investir na formação permanente do professor para que ele possa ter melhor compreensão do processo educacional, postura e métodos de trabalho mais apropriados. Essa formação compreende a formação geral das áreas, princípios de justiça social, respeito à diversidade social, capacidade de avaliar, elaborar textos, materiais didáticos, conhecer procedimentos de ensino e aprendizagem, refletir articulando os conhecimentos da educação com aspectos pedagógicos, filosóficos, históricos, antropológicos, ambientais, psicológicos, culturais, políticos, sociológicos e outros.

Assim, a formação docente continuada apresenta-se como fator indispensável no cenário educacional, já que por meio dela os saberes pedagógicos se fundem aos saberes das ciências de referência e às experiências vividas diariamente durante o processo de ensino e aprendizagem, proporcionando momentos ímpares de reflexão e aquisição de conhecimento. Por isso é que:

Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. (FREIRE, 2011, p.40).

Esse processo do repensar e refletir sobre a prática implica em visualizar as problemáticas e tomar consciência, refletir e planejá-la, relacionando-a à teoria, em seguida avaliar e planejá-la novamente. O professor reflexivo está em constante processo de elaboração e reelaboração docente. Logo, essa reflexão não deve ocorrer esporadicamente, mas sim, continuamente, através de um processo de formação docente onde todos os envolvidos no processo ensino e aprendizagem tornem-se sujeitos que ensinam e aprendem com a mesma frequência. A reflexão,

[...] possibilita ao (a) professor (a), compreensão e análise racional de sua ação docente na perspectiva de melhor sistematizá-la e operacioná-la. Permite, ainda, que o (a) docente desenvolva, a partir de uma postura crítica e da percepção da natureza da ação pedagógica, saberes relativos ao seu ofício, considerando que sua prática, por seu caráter situado histórico e social, extrapola a mera aplicação de técnicas e de transmissão de conteúdos. (BRITO, 2005, p. 48).

Vimos que o saber docente se constitui da teoria e da prática que são indissociáveis, já que uma complementa a outra, ou melhor, uma não existe sem a outra. Dessa forma, a prática

pedagógica, resultado de uma teoria pedagógica aplicada, vivenciada, vai adequando-se e aperfeiçoando-se à proporção que o docente busca a interrelação das experiências já existentes com suas descobertas teóricas, advindas de estudos e pesquisas. Contudo, a formação docente leva ao desenvolvimento profissional do professor e, em consequência disso, à melhoria de sua ação pedagógica, contribuindo efetivamente com a formação de educandos que, além de conhecerem os conteúdos previstos no currículo, tornam-se capazes de vinculá-los às questões políticas e sociais do meio, atuando de forma mais autônoma diante dos problemas.

2.1 O NAVIO APROPRIADO PARA O EMBARQUE

Se você quer construir um navio, não chame as pessoas para juntar madeira ou atribua-lhes tarefas e trabalho, mas sim ensine-os a desejar a infinita imensidão do oceano.

(ANTOINE DE SAINT-EXUPÉRY)

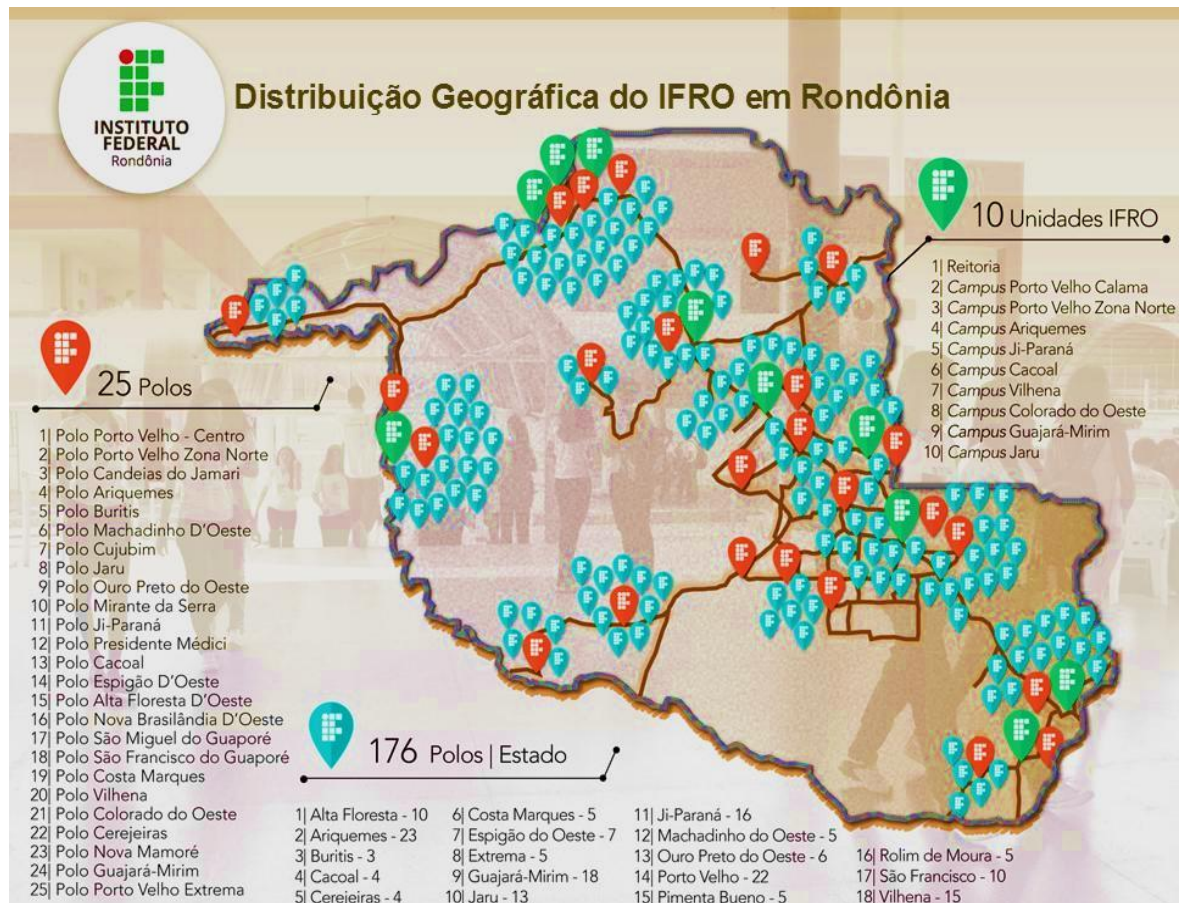
Para que todos possam conhecer o local em que desenvolvemos essa pesquisa-ação, o espaço de trabalho da pesquisadora, apresentamos um pouco da instituição que abriga características bem peculiares e, por esse motivo, constitui-se em um vasto campo de investigação em educação. Já que o objeto de pesquisa surgiu dentro do IFRO é mister uma compreensão do perfil institucional, dados de sua criação e sua expansão no território rondoniense em menos de nove anos de existência.

De acordo com a síntese histórica presente no PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional (2014), o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), foi criado por meio da Lei nº 14 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que reorganizou a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica composta pelas escolas técnicas, agrotécnicas e CEFETs, transformando-os em 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia distribuídos em todo o território nacional.

O IFRO é uma Instituição que faz parte da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, centenária, que surgiu como resultado da integração da Escola Técnica Federal de Rondônia, à época com previsão de implantação de unidades em Porto Velho, Ji-Paraná, Ariquemes e Vilhena, e a Escola Agrotécnica Federal de Colorado do Oeste. O IFRO é detentor de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático- pedagógica e disciplinar, equiparado às universidades federais. É uma instituição de educação superior,

básica e profissional, pluricurricular e multicampi especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino para os diversos setores da economia, na realização de pesquisa e no desenvolvimento de novos produtos e serviços, com estreita articulação com os setores produtivos e com a sociedade, dispondo mecanismos para educação continuada.

Figura 1: Distribuição Geográfica do IFRO em Rondônia.



Fonte: <http://portal.ifro.edu.br/apresentacao>.

Como podemos observar nesse mapa o IFRO possui nove campi espalhados em Rondônia, além de sua Reitoria e polos de Educação à Distância próprios e os polos provenientes de um termo de cooperação com o Governo do Estado.

Em Cacoal, o IFRO iniciou suas atividades em 2009 a partir do Núcleo Avançado de Cacoal que, na época, era vinculado ao *Campus Ji-Paraná*. Nesse período, a comunidade do município apresentava grande necessidade de formação profissional técnica, fato que motivou a implantação dessa unidade. Em 1º de fevereiro de 2010, o Núcleo foi transformado em *Campus Avançado*, com a previsão de oferta do Curso Técnico em Agropecuária Subsequente ao Ensino Médio. Em seguida, no ano de 2012, oficializou-se a Unidade como *Campus regular*

do IFRO, que passou a oferecer o Curso Técnico em Agroecologia, presencial, e outros, na modalidade à distância.

Atualmente, o *Campus* Cacoal oferta os seguintes cursos presenciais:

Quadro 2: Tipos de cursos e número de alunos atendidos em 2017.

CURSOS	MODALIDADES	NÚMERO DE ALUNOS ATENDIDOS
Técnico em Agroecologia	Integrado ao Ensino Médio	105
Técnico em Agropecuária	Integrado ao Ensino Médio	182
Técnico em Agropecuária	Subsequente ao Ensino Médio	64
Técnico em Informática	Integrado ao Ensino Médio	139
Matemática	Graduação/Licenciatura	99
Agronegócio	Graduação/Tecnólogo	68
Zootecnia	Graduação/Bacharelado	40
Ensino de Ciências e Matemática	Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i>	40
Total		737

Fonte: Elaborado pela autora com dados extraídos do SIGA-EDU (Sistema de Gestão Acadêmica do IFRO).

Com essa variedade de cursos ofertados, o IFRO - *Campus* Cacoal tem se destacado no cenário educacional da região e a cada ano tem aumentado sua oferta de vagas na educação profissional e tecnológica. Esses cursos justificam a necessidade de contratação de docentes de diversas áreas do conhecimento.

Esses docentes não são contratados para trabalharem em uma modalidade de ensino específico, assim, ministram suas aulas tanto no ensino básico quanto na graduação e pós-graduação. Por isso, consideramos o *Campus* Cacoal o navio ideal para realizar essa viagem, um campo de pesquisa rico, com diversidade de passageiros, vindos de vários lugares e formações.

Diferentemente de uma viagem tradicional, em que os passageiros sabem exatamente para onde e como vão, nessa, apesar de haver um planejamento inicial os rumos foram sendo definidos no decorrer dela e a partir do que eles próprios indicaram como importante. Aqui, os

professores que embarcaram não foram passivos à aplicação de técnicas e métodos, mas colaboradores em um processo de formação que partiu de suas próprias vozes.

Nesse sentido, o grupo de professores envolvidos na pesquisa participaram ativamente na construção de conhecimentos e o nosso papel foi o de estabelecer a pesquisa colaborativa, a partir das falas produzidas pelos nossos convidados.

2.2 OS PASSAGEIROS...QUEM SÃO? POR QUE E COMO EMBARCARAM?

Devido à oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio, o IFRO tem composto seu quadro docente com cada vez mais docentes graduados em cursos bacharelados e tecnólogos sem a exigência da licenciatura ou complementação pedagógica para contribuir com a formação humana e profissional dos nossos alunos.

O Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI do IFRO possui uma política de apoio à elevação da titulação dos seus profissionais com a formação de mais mestres e doutores e incentiva a progressão por formação continuada, permitindo que o servidor escolha os cursos que deseja fazer, remunerando-o de acordo com a compatibilidade da sua formação complementar e sua área de atuação.

Naturalmente, os docentes de áreas técnicas tendem a escolher mestrados, doutorados e demais cursos de formação continuada nas suas respectivas áreas de formação inicial. Um engenheiro agrônomo, por exemplo, geralmente busca uma pós-graduação que se encaixe nas ciências agrárias e raramente, na área da educação, já que sua formação inicial é a agronomia.

Por isso, os colaboradores da pesquisa, também pesquisadores, foram os docentes de áreas técnicas que se mostraram abertos à ação proposta com vistas à revisão e reflexão da teoria/prática pedagógica para o melhoramento de sua ação docente, já que o problema apontado aqui é justamente a falta de formação pedagógica.

No momento em que iniciamos a pesquisa o quadro de servidores do IFRO - *Campus Cacoal* era composto por 17 docentes de disciplinas do núcleo profissionalizante com as seguintes formações:

Quadro 3: Número de docentes não licenciados no segundo semestre de 2016.

ÁREA DE FORMAÇÃO	MODALIDADE DE CURSO SUPERIOR	NÚMERO DE DOCENTES
Medicina Veterinária	Bacharelado	1
Engenharia agrônômica	Bacharelado	6
Zootecnia	Bacharelado	3
Administração de Empresas	Bacharelado	3
Sistemas de Informação	Tecnólogo	3
Engenharia de alimentos	Bacharelado	1
Total		17

Fonte: Elaborado pela autora.

Do total apresentado na tabela acima, 14 docentes são servidores efetivos e 3 docentes substitutos contratados para assumirem as disciplinas de professores afastados para cursarem o doutorado, mas com as mesmas formações iniciais. O docente efetivo é admitido no IFRO por meio de concurso público, composto por três fases: a prova objetiva que contempla questões da área específica, pedagógica e legislativa; uma prova de títulos em que o grau de formação e o tempo de docência soma pontos ao candidato; e, por fim, a prova didática em que o candidato à docência planeja e aplica uma aula acerca de um conteúdo previamente estabelecido, sendo avaliado por uma banca examinadora, geralmente composta por dois docentes da área e um pedagogo.

Já o docente substituto passa por um processo seletivo simplificado que dispensa a prova objetiva e classifica-o pelo grau de titulação e experiência docente e pelo desempenho na prova didática que é realizada no próprio *campus* no qual o docente irá trabalhar. Nesse caso, a banca examinadora da prova didática também é composta por dois professores da área específica ou afim e um pedagogo ou técnico em assuntos educacionais.

Inicialmente, planejamos convidar apenas os docentes efetivos que certamente continuariam no IFRO e deixar os docentes substitutos de fora, já que ficam na instituição por um período que varia de 6 meses a no máximo 2 anos e poderiam deixar a escola antes do

término da pesquisa, como ocorreu com uma professora que teve seu contrato encerrado em janeiro de 2017. Mas refletimos e concluímos que 2 anos é um tempo considerável de inserção no processo de formação dos alunos que é de 3 anos no ensino médio.

Além disso, supunha que os problemas enfrentados pelo professor não licenciado são basicamente os mesmos independentemente do tempo de docência e o tipo de contrato. Outro aspecto que nos fez repensar é o fato de que a presença de professores substitutos no IFRO sempre foi e continuará sendo uma constância, pois conforme o *Campus* for avançando em número de cursos e de oferta de vagas mais professores serão admitidos efetivamente e terão direito aos afastamentos previstos em lei que garantem a contratação de seus substitutos. Então, resolvemos convidá-los a participarem da pesquisa-ação.

Os convites foram realizados aproveitando os momentos em que os docentes vinham até a pesquisadora para tirarem alguma dúvida ou solicitarem algo referente às atividades do Departamento de Apoio ao Ensino (DAPE) e também em momentos de conversas informais com os colegas dentro da instituição. É importante enfatizar a tensão vivida pela pesquisadora toda vez que ia conversar com um professor sobre a participação na pesquisa. Houve a preocupação em escolher bem as palavras de forma que pudesse perceber se realmente o que se estava falando fazia sentido para eles (professores).

Nossa intenção era avaliar se a falta de formação pedagógica causava algum tipo de desconforto ou insegurança nesses professores. Então, nas abordagens, não se chegava dizendo: olha, você é bacharel, não tem formação pedagógica, sua ação docente está comprometida e por isso vamos desenvolver uma pesquisa aqui no campus para solucionar isso! Jamais!

Sempre que conseguia, falava do quanto eu considero importante a formação continuada não somente para professores não licenciados, mas para todos os docentes e o quanto me preocupa a falta desse foco no IFRO que acaba por acarretar falhas no processo de ensino e aprendizagem que não deveriam mais ocorrer. Então, os próprios professores começavam a dizer: “Realmente, Suzana, nós precisamos disso aqui! Não estudamos para sermos professores, mas estamos professores!”

A partir dessas falas, dessas “aberturas” anunciamos a intenção de realizar a pesquisa de forma que juntos pudéssemos contribuir, mesmo que minimamente, para a diminuição dessa lacuna. Conseguimos conversar com 13 dos 17 docentes que iríamos convidar e o que nos alegrou foi que, em pelo menos 3 abordagens, quando começamos a falar do projeto os colegas acenaram positivamente dizendo que já sabiam do projeto de pesquisa por ouvirem de outros professores e que estavam dispostos a colaborar. Ou seja, os próprios pares começaram a

disseminar o assunto e debaterem acerca de sua importância. Essa ação receptiva dos colegas foi motivante a levar adiante os propósitos planejados.

Depois de termos convidado a maioria pessoalmente e obtido uma aceitação unânime, resolvemos formalizar o convite por meio de um e-mail encaminhado a todos os pretendidos passageiros. Nesse e-mail, foi solicitado que respondessem-no confirmando a participação no nosso primeiro encontro, o qual trataremos adiante.

Entendemos que o processo de sensibilização e aceitação da viagem transcorreu de forma muito natural, harmônica, já que todos estávamos no mesmo barco, sentindo os balanços muitas vezes assustadores do mar. Felizmente, o resultado foi a participação efetiva de 15 dos 17 passageiros na primeira fase da viagem que vislumbraram a importância da formação que o processo de pesquisa poderia oferecer-lhes.

Um dos professores que não participou do encontro veio até a pesquisadora e justificou sua ausência, pois estava desenvolvendo um projeto com seus alunos no mesmo horário e por isso não pode estar presente. No momento agradecemos a atenção e dissemos que não havia problemas, que entendíamos. O outro, apesar de ter aceito o convite inicialmente, não esteve presente nem justificou, mas acreditamos que a atividade que desempenha paralelamente à docência no *campus* não permitiu que se ausentasse, já que essa outra função exige muito dele.

3 A ROTA DA VIAGEM: UMA CONDUÇÃO METODOLÓGICA E FILOSÓFICA DA PESQUISA

Para que uma viagem seja interessante e satisfatória é preciso que uma rota seja traçada, mesmo que ela precise ser alterada caso haja necessidade. Nesse caso, valemo-nos de dois parâmetros para conduzi-la: a metodológica e a filosófica.

Desde o início, o método da pesquisa-ação pareceu-nos o mais adequado por estarmos desenvolvendo uma pesquisa em educação voltada à formação de professores. Em seguida, concluímos que a temática em voga merecia também ser tratada sob uma perspectiva filosófica devido ao vulto de material de linguagem produzido pelos passageiros dessa embarcação.

3.1 A CONDUÇÃO METODOLÓGICA

Quando embarcamos nessa viagem, conhecíamos o navio e a necessidade de partirmos rumo a uma nova experiência era emergente. Por isso, o propósito foi investigar as práticas pedagógicas dos docentes e os saberes aplicados à docência das disciplinas técnicas promovendo a formação continuada dos professores de forma coletiva, utilizando métodos de pesquisa-ação com foco em uma proposta de intervenção na realidade profissional, conforme a seguinte proposição:

[...] é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2007, p.16).

Essa metodologia contemplou significativamente o principal objetivo da pesquisa, já que diante dos processos de formação continuada não há que se falar de intervenções isoladas dos demais indivíduos envolvidos no ensino e assim também ocorre com a pesquisa-ação quando promove a participação dos usuários do sistema escolar na busca de soluções aos seus problemas, tal como entende Thiollent (2007).

Corroborando com Franco e Lisita (2014), a pesquisa-ação é entendida como uma opção teórico-metodológica com potencial formativo na formação docente, já que proporciona condições para que o professor busque no conhecimento qualificado as possibilidades para renovar e inovar em sua prática.

Para Barbier (2002), a pesquisa-ação configura-se a partir do momento que há o reconhecimento de um determinado problema vivenciado pela instituição escolar e posterior aceitação da presença e colaboração do pesquisador, favorecendo um processo de reflexões e tomadas de decisão coletivas.

Nesse caso, a pesquisa-ação pretendeu melhorar a qualidade da ação pedagógica na qual nos propomos a intervir. Para isso, provocamos discussões acerca da formação continuada que acabaram mobilizando conhecimentos e entendimentos que os professores tinham a respeito do assunto e os simples fatos de pensarem e exporem suas argumentações já contribuíram para a formação individual e grupal.

Essa mobilização de saberes vem ao encontro do que Pimenta (2005) preconiza quando afirma que “a importância da pesquisa na formação de professores acontece no movimento que compreende os docentes como sujeitos que podem construir conhecimento sobre o ensinar na reflexão crítica sobre sua atividade, na dimensão coletiva e contextualizada institucional e historicamente”. (PIMENTA, 2005, p. 523).

Concluimos que, por meio da pesquisa-ação, é possível interferir e mobilizar mudanças na realidade vigente. Este entendimento parte do pressuposto que esse tipo de pesquisa

Tem por pressuposto que os sujeitos que nela se envolvem compõem um grupo com objetivos e metas comuns, interessados em um problema que emerge num dado contexto no qual atuam desempenhando papéis diversos: pesquisadores universitários e pesquisadores (professores no caso escolar). Constatado o problema, o papel do pesquisador universitário consiste em ajudar o grupo a problematizá-lo, ou seja, situá-lo em um contexto teórico mais amplo e assim possibilitar a ampliação da consciência dos envolvidos, com vistas a planejar as formas de transformação das ações dos sujeitos e das práticas institucionais. (PIMENTA, 2005, p. 523).

Portanto, para que pudéssemos abordar o tema e realmente avaliar se as necessidades de transformação eram comuns entre os docentes utilizamos as reuniões grupais, também caracterizadas aqui como encontros de professores não licenciados, de forma que pudéssemos nos aproximar do que propõe Gatti quando trata da utilização de grupos na pesquisa em educação. Para Gatti (2005), o grupo é um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal.

Consideramos que proporcionar a interação entre os pares em encontros coletivos é uma ação eficaz para obtenção das falas significativas dos professores, assim corroboramos com os objetivos e método da pesquisa-ação.

Então, para atingirmos os objetivos da pesquisa, realizamos as reuniões grupais e a oficina pedagógica, ambas utilizadas com muito sucesso nas pesquisas educacionais, pois se configuram como um meio que possibilita a discussão grupal acerca de um determinado assunto a fim de que os sujeitos opinem e pontuem seus posicionamentos a respeito do tema. Buscamos assim, identificar os saberes docentes predominantes na atuação docente dos sujeitos, como: compreensão de prática pedagógica, de educação profissional, da relação teoria e prática e de ensino e aprendizagem.

Os encontros foram moderados pela pesquisadora que em posse de um roteiro de discussão buscou torná-los mais eficientes, explorando, investigando e instigando a participação de todos os membros do grupo. Dessa forma, a interação entre os pares proporcionou importantes apontamentos que retrataram suas opiniões, sentimentos e pontos de vistas individuais que talvez, se estivessem sido entrevistados separadamente, não ocorreriam, pautando-se na seguinte premissa: a interação grupal proporciona apontamentos e insights que seriam dificilmente conseguidos fora do grupo. As falas obtidas, então, levam em conta o processo do grupo, tomados como maior que a soma das opiniões, sentimentos e pontos de vista individuais em jogo (KIND, 2004).

Partindo desse pressuposto, nos encontros de professores e na oficina pedagógica, buscamos criar espaços privilegiados para leituras, debates e reflexões acerca da formação docente adequada às práticas pedagógicas aplicadas à educação profissional e tecnológica (EPT), de modo que essas reuniões oportunizassem o desenvolvimento da pesquisa-ação como investigação formativo-emancipatória, baseada no modelo do agir comunicativo caracterizado por Rojo e citado por Ghedin e Franco (2011, p. 226) como uma ação eminentemente interativa, nascida do coletivo, da equipe. Assim, alcançamos os objetivos da pesquisa sem perder de vista seu caráter formativo, integrando-a à reflexão e ação.

Logo, entendemos que essa pesquisa-ação pode ser caracterizada como crítico-colaborativa. Crítica, pois segundo Franco (2005), “a pesquisa-ação crítica considera a voz do sujeito, sua perspectiva, seu sentido, mas não apenas para registro e posterior interpretação do pesquisador: a voz do sujeito fará parte da tessitura da metodologia da investigação.” (FRANCO, 2005, p. 486). Nesse sentido, consideramos as vozes dos professores, suas histórias, desafios e dificuldades como o leme que guiou nossa viagem.

Colaborativa, pois segundo Ibiapina (2008) “colaborar significa tomada de decisões democrática, ação comum e comunicação entre investigadores e agentes sociais que levem à construção de um acordo quanto às suas percepções e princípios.” (IBIAPINA, 2008, p. 34). Partindo desse pressuposto, buscamos pautar nossas ações coletivamente, levando-se em consideração as decisões dos colaboradores.

A partir das falas produzidas no primeiro encontro de professores não licenciados propomos uma oficina de ensino, também conhecida como oficina pedagógica, que se configura como:

[...] uma forma de ensinar e aprender, mediante a realização de algo feito coletivamente. Salienta-se que oficina é uma modalidade de ação. Toda oficina necessita promover a investigação, a ação, a reflexão; combina o trabalho individual e a tarefa socializadora; garante a unidade entre teoria e prática. (VIEIRA; VOLQUIND, 2002, p. 11).

A quantidade de reuniões grupais não foi determinada *a priori*, pois considerou-se a imprevisibilidade da pesquisa-ação, já que ela exige “reconstruções em processo, para retomadas de princípio, para reposicionamento de prioridades, sempre no coletivo, por meio de acordos consensuais, amplamente negociados”. (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 230).

Logo, no decorrer na pesquisa, tivemos o primeiro encontro que desencadeou a realização da ação/oficina pedagógica: o saber-fazer docente. Em seguida, promovemos um encontro do grupo para a realização de mais uma ação que foi a produção coletiva do projeto de formação continuada, e por fim, o encontro de avaliação de todo o processo de pesquisa. Essa dinâmica de encontros que mesclam a reflexão e ação foi possível pelo fato de privilegiarmos a abordagem em espiral exigida pela pesquisa-ação que requer a reflexão permanente sobre a ação e a retomada a partir do que se empreendeu nas discussões, análises, leituras. Esse movimento de ação-reflexão-ação denota o caráter pedagógico desse tipo de pesquisa na qual enveredamos.

Dessa maneira, consideramos “a complexidade, a imprevisibilidade, a oportunidade gerada por alguns acontecimentos inesperados, a fecundidade potencial de alguns momentos que emergem da práxis [...]”. (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 238) para alcançarmos a produção de conhecimento e socialização dos saberes almejados aqui.

Assim, consideramos que as reuniões grupais possibilitaram a produção de conhecimentos a partir da própria pesquisa. Ao oportunizarmos a fala dos docentes de modo que ficassem à vontade para narrarem sobre o ser/estar na profissão também proporcionamos a

formação docente, pois de acordo com Gomes e Anastasiou (2014, p. 127) “ao narrar, o educador constrói de forma linguística e reconstrói, por sua vez, o discurso relacionado à prática”. Além disso, os temas colocados em pauta tratavam exatamente da ação docente.

Durante os encontros, os docentes foram incentivados pela pesquisadora a ficarem à vontade para se expressarem, falarem de como se sentem enquanto docentes, de suas dificuldades e angústias provenientes de seu ofício. A pesquisadora salientou que não estava ali para julgá-los como certos ou errados que era apenas uma mediadora desse processo dialógico, já que iniciamos uma viagem chamada pesquisa-ação em que todos os envolvidos são colaboradores e tudo o que dissessem nesse grupo comporia o *corpus* da pesquisa.

No primeiro encontro de professores não licenciados a pesquisadora solicitou que todos falassem sobre sua formação e como chegaram à docência, a intenção era de cumprir com o primeiro objetivo específico da pesquisa que é identificar os perfis profissionais dos docentes não licenciados, suas maiores queixas e dificuldades no que diz respeito à prática pedagógica, suas necessidades com relação ao suporte pedagógico do DAPE, suas opiniões acerca da formação continuada e, finalmente, suas sugestões de como essa formação poderia ocorrer na realidade em que estão inseridos.

3.2 A CONDUÇÃO FILOSÓFICA DA AÇÃO NA PESQUISA

Todos os docentes começaram a falar/narrar como, apesar de não terem optado por uma licenciatura, tornaram-se professores do IFRO. Reafirmamos que aqui o foco foi a fala desses professores colaboradores que em um movimento dialógico conversou com o referencial teórico que sustenta a temática principal - formação continuada - e as temáticas secundárias relacionadas à prática pedagógica, os saberes docentes e a educação profissional. As falas foram gravadas, ouvidas e transcritas/escritas pela pesquisadora. Ou seja, um conjunto escrito de fragmentos discursivos, vistos pela pesquisadora como “jogos narrativos de linguagem”. (MIGUEL, 2011, p. 1). Estas escritas/narrativas são o *corpus* (enunciados) da pesquisa.

No entanto, não pretendíamos analisar ou interpretar dados transcritos, mas significar e ressignificar conforme nossos propósitos na pesquisa. Buscamos apresentar os enunciados produzidos pelos professores e iluminá-los com as falas de educadores e pesquisadores em educação como se eles mesmos fossem convidados participantes do nosso encontro. Passamos então a imaginar.... É como se Paulo Freire, António Nóvoa, Francisco Imbernón, Maurice Tardif, Selma Garrido Pimenta, entre outras pessoas, escutassem todas as falas dos professores e com sua humildade pedagógica expusessem suas visões sobre o assunto.

Inspiradas por Miguel (2011) criamos encenações em que os enunciados comuns entre os professores, produzidos nos encontros e na oficina pedagógica, foram transformados em um jogo narrativo prospectivo de linguagem onde buscamos amplificar o que os professores narraram acerca de sua prática docente conforme a seguinte orientação:

É importante ressaltar que, da maneira como estamos aqui concebendo, realizar uma terapia desconstrutiva de diferentes jogos narrativos de linguagem consiste em destacar nesses jogos um enunciado comum neles manifesto, bem como outros com os quais ele possa estar significativamente enredado, e fazê-los percorrer diferentes jogos de linguagem, dando-se, assim, por ampliação e variação, visibilidade a suas diferentes mobilizações e, portanto, a suas diferentes significações, até que se tornem manifestas e discutidas as relações performáticas desses enunciados sobre os corpos e sobre as práticas efetivas dos narradores. (MIGUEL, 2011, p. 2).

Essa forma de escrever a pesquisa que apresentaremos em seguida aproxima-se do modelo de *terapia desconstrutiva* que não compreende uma análise discursiva, metodicamente positiva e impositiva, mas baseia-se em uma perspectiva filosófica de jogos de linguagem (MIGUEL, 2011). Em consonância com esta visão, e complementando-a:

Operar sobre enunciações efetivamente manifestas é uma característica central de uma terapia desconstrutiva [...] O que nos importa é o modo como a linguagem, entendida como um sistema de símbolos que depende de regras de uso, expõe o mundo. O fundamento é substituído pela forma como nos inscrevemos na linguagem pública, no hábito de uma comunidade, que não podem ser justificados, mas apenas descritos. Se houver fundamento, ele se refere a algo que não pode estar separado da prática linguística: 'Pois o que está oculto não nos interessa'. (WITTGENSTEIN, IF-126, 1979).

Logo, a nossa leitura dos jogos narrativos, falas dos professores, levou-nos a produzir um novo jogo narrativo de linguagem no qual praticamos não apenas uma interdiscursividade entre essas narrativas, bem como entre elas e outros jogos de linguagem, produzidos em diferentes leituras com a finalidade de ampliar o horizonte de visibilidade das práticas de formação continuada de professores. Assim como preconiza Miguel (2011), não nos propomos a produzir uma meta-narrativa ou um discurso cientificista e generalizante, tomando os conteúdos das falas como “dados objetivos” sobre os saberes e práticas docentes e sobre formação continuada de professores, mas refletimos sobre os saberes e práticas docentes para o desafio de propor um plano de formação contínua a partir de *flashes* de cenas criadas por atos orientados de falas - das falas dos professores.

A condução metodológica da pesquisa-ação visou obter narrativas dos docentes/participantes para análises e ressignificações conforme o tema e questões que os próprios convidados apontaram em torno das grandes temáticas da docência, dos saberes e das práticas docentes. Contudo,

O que melhor caracteriza o procedimento de exemplificação, a serviço da descrição terapêutica, é a variedade e a variação de instrumentos e procedimentos empregados assim como, por consequência, a ausência de um conjunto fixo de regras para produzi-los. A terapia procura um caminho a partir de cada dificuldade conceitual, em sua peculiaridade, jamais propondo um procedimento-padrão - o que a aproxima da relação clínica entre médico e paciente, em que cada dificuldade requer um tratamento específico (MORENO, 2005, p. 263).

Contudo, escutamos/lemos as vozes que emergiram nessa viagem. Embarque conosco e libere a sua imaginação, mas lembre-se, aqui, eu falo, não descrevo simplesmente, eles (professores e autores) falam, nós falamos!

4. O PONTO DE PARTIDA...

O eu é feito de pedaços do outro. Tudo é do outro. Escutar é permitir a presença do outro. O aluno que eu escuto vem morar em mim. A presença do outro me completa.

(BARTOLOMEU CAMPOS DE QUEIRÓS)

Figura 2: Primeiro encontro de professores não licenciados



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Cena 1: Ouvindo as vozes dos passageiros

Nossa viagem começou no dia 23 de novembro de 2016, com 15 professores, em um espaço bem conhecido por todos os passageiros, uma sala de aula do IFRO – *Campus Cacoal*, “onde ocorre a prática pedagógica em si, onde o professor se faz professor, onde se faz o ser docente de forma específica” (CAMPOS, 2012). O convite fora feito há uma semana, a ansiedade começou a dar sinais e vários questionamentos e proposições latejavam sem parar: será que eles vêm? Precisamos partir juntos...sem eles não acontecerá a viagem!

Cenário

O ambiente foi cuidadosamente preparado para recebê-los, cadeiras dispostas em semicírculo, a mesa do professor estava recheada com salgadinhos e bolos, refrigerante, água e

cafezinho. Os convidados mereciam esse tratamento! Afinal de contas aceitaram gentilmente o convite para uma viagem por lugares, às vezes, muito áridos e desconfortantes.

Pouco a pouco foram chegando, alguns sozinhos, outros em grupos de dois ou três.... Que alívio!! Ficaram alegres pela recepção, a mesa posta sempre nos aproxima do outro. O alimento tem esse poder, nos causa prazer! Foi salientado que aquilo era uma maneira de expressar gratidão por estarem ali. Em clima de descontração todos comeram, conversaram e sorriram juntando-se as suas “panelinhas”. O intento de deixá-los à vontade teve êxito, mas precisávamos partir!

Tivemos que interromper as conversas animadas e convidá-los a sentarem-se para continuarmos conversando! Sim, continuarmos falando e ouvindo, mas agora todos com um mesmo foco. Professores e professoras foram tomando seus lugares, concentrando-se na viagem.

Então, quinze docentes bacharéis e tecnólogos do IFRO – *Campus Cacoal* tornaram-se os protagonistas dessa história. Estávamos todos reunidos, Thaís, Mariana, Janaína, Amanda, Isabela, Naiane, Fábio, Júnior, Cristiano, Joaquim, Rafael, Iara, Dionatan, João, Samira e Suzana³.

De frente para os convidados Suzana iniciou o diálogo meio tímida, um pouco nervosa, mas como o corpo fala manteve postura e um tom de voz firme, audível em toda sala...

SUZANA: Gostaria de agradecer mais uma vez a presença de todos vocês, esse encontro é muito importante, pois o diálogo que travamos aqui acerca da temática que me propus pesquisar importará significativamente no produto final da pesquisa. Agora, não posso detalhar toda a pesquisa, o porto em que atracaremos ao final dessa viagem, pois o percurso será definido por todos nós ao longo do caminho.

Todos se entreolharam, desconfiados como se estivessem escutado algo demasiadamente estranho.

SUZANA: Calma, gente...já vou explicar melhor essa analogia.... Quando me refiro à viagem, falo da pesquisa-ação que estamos desenvolvendo.... Sim! Estamos...porque vocês serão participantes ativos! São nossos ilustres passageiros! Entendo que *uma pesquisa é sempre, de alguma forma, um relato de longa viagem empreendida por um sujeito cujo olhar vasculha*

³ Optamos por nomear os personagens, professores participantes do encontro, com pseudônimos, a fim de que suas identidades fossem preservadas. O nome da pesquisadora, Suzana, manteve-se conforme a realidade.

*lugares muitas vezes já visitados. Nada de absolutamente original, portanto, mas um modo diferente de olhar a realidade a partir de uma experiência e de uma apropriação do conhecimento que são, aí sim, bastante pessoais.*⁴

JÚNIOR: (Com um risinho de canto de boca, interrompe). Sinto-me honrado, mas sinceramente não estou, ou melhor, não estamos acostumados com esse tipo de pesquisa, acho que ninguém aqui sabe exatamente o que é uma pesquisa-ação! Para nós, das ciências naturais, pesquisa científica resume-se em coleta e análise de dados, somos bem objetivos! Vocês da educação são cheios de nhemnhemhem quando vão pesquisar. (O riso tomou conta da sala).

O professor Cristiano levanta a mão como se estivesse querendo explicar algo e fala.

CRISTIANO: Pessoal, a diferença entre as pesquisas é óbvia...estamos acostumados com pesquisas quantitativas, baseadas em uma doutrina positivista que postula o estabelecimento de causa-efeito, a partir de métodos quantitativos de investigação. Já as ciências sociais como a educação geralmente utilizam métodos de pesquisa qualitativa e a pesquisa-ação que a Suzana está propondo é uma dessas.

SUZANA: Obrigada, Cristiano! É isso mesmo...essa é uma pesquisa qualitativa onde o pesquisador e seu objeto de estudo interagem, aqui *o pesquisador procura aprofundar-se na compreensão dos fenômenos que estuda – ações dos indivíduos, grupos ou organizações em seu ambiente e contexto social – interpretando-os segundo a perspectiva dos participantes da situação enfocada, sem se preocupar com representatividade numérica, generalizações estatísticas e relações lineares de causa e efeito.*⁵

IARA: Correto, Suzana...estou entendendo! Mas pelo o que eu já vi nas pesquisas de outros colegas, que inclusive cursaram o MEPE, a pesquisa-ação ainda tem um diferencial. Você pode nos explicar? É que eu tenho interesse de ingressar nesse programa de mestrado também, por isso gostaria de conhecer melhor esse tipo de pesquisa, pois é uma exigência, não é?

⁴ Os trechos destacados em itálico dentro das falas dos personagens correspondem às citações cujas referências estarão em notas de rodapé a fim de que não se quebre a fluência do diálogo. Nesse primeiro caso temos um excerto de Duarte (2002, p. 140). Dessa maneira, nas cenas as citações não apresentam-se-ão conforme as normas ABNT, não por desconhecimento delas, mas por termos adotado um gênero textual mais próximo do narrativo com a presença de diálogos marcados pelo discurso direto. Entretanto, não deixaremos de referenciar todos os autores “convidados” a participarem das cenas.

⁵ Terence e Filho (2006, p. 1).

SUZANA: (Balançando a cabeça positivamente) Claro, Iara! Aliás, fico contente em saber que temos mais professores das áreas técnicas interessados em cursar mestrado em educação. Mas vamos lá...Bom, a pesquisa-ação também pode ser chamada de pesquisa colaborativa, centrada na intervenção planejada dos sujeitos em uma determinada realidade. Nesse tipo de pesquisa, não apenas identificamos os problemas coletivos, mas propomos e desenvolvemos ações que podem solucioná-los.⁶

IARA: Entendi! Resumindo, nós somos os sujeitos e as ações partirão daqui, do nosso meio para solucionarmos, ou tentarmos solucionar um problema. Bacana...sinto que isso será muito bom para gente.

SUZANA: Eu acredito que será excelente, Iara! Quero esclarecer que paralelamente ao método da pesquisa-ação, bastante adequado em pesquisas que tratam da formação de professores, também conduzirei a pesquisa sob uma perspectiva filosófica denominada terapia desconstrucionista, uma junção da terapia filosófica de Ludwig Wittgenstein e da desconstrução de Jacques Derrida! Assim como minha professora orientadora, Kátias Farias (2014) utilizou em sua tese de doutorado.

DIONATAN: Mas o que é isso? Terapia desconstrucionista... (Todos pareciam desconfiados).

SUZANA: Vou explicar e para isso usarei o que Bezerra (2016) escreveu ao esclarecer sobre a terapia desconstrucionista afirmando que: *Wittgenstein não instituiu um método de pesquisa. Para ele, a terapia filosófica é um modo de conhecer que nos liberta de significados únicos, essencialistas e universais, isto é, de significados metafísicos das palavras, conceitos, fenômenos. [...] Não há técnicas que pré-definem o percurso da terapia, é a busca de compreensão da questão da pesquisa que orienta este percurso. Esta compreensão tanto se amplia e, por conseguinte, se destitui de significados únicos quanto se amplia a terapia em questão*⁷.

JOAQUIM: Seria uma maneira de pesquisar mais livre?

⁶ Thiollent (2007).

⁷ Bezerra (2016, p. 28).

SUZANA: Isso! Menos pautada em métodos e técnicas verificacionistas...

SUZANA: (Dando continuidade à sua fala). Tanto na condução da pesquisa quanto no registro dela buscarei reunir o máximo de significados que puder abstrair da linguagem falada e escrita acerca da temática em questão. Então, reunirei em um diálogo todas as vozes, rastros⁸ que remetem aos saberes docentes, à formação continuada de professores, à identidade docente, à educação profissional e tecnológica, enfim, a todos os temas que permeiam a pesquisa para demonstrar como tudo isso é entendido por nós (pesquisadora e participantes) e pelos estudiosos e pesquisadores que já trataram de todos esses assuntos. Não pretendo analisar as falas dos participantes, mas trazê-las para a composição de um novo jogo de linguagem que seja capaz de apresentar o que foi dito, discutido, estudado e apreendido no decorrer da pesquisa.

JOAQUIM: Estou entendendo...

SUZANA: Veja bem, à luz do tema e dos objetivos da pesquisa faremos uma espécie de “garimpagem” nas escrituras dos autores das obras de referência e em nossas falas, relacionando-as em um jogo de linguagem.

DIONATAN: (Franzindo a testa). E o que seria esse jogo?

SUZANA: Bom, para Wittgenstein, o significado da linguagem depende das circunstâncias em que se pratica, ou seja, há uma flexibilidade nos significados conforme o contexto em que está sendo empregada, conforme o seu uso literal carregado de intencionalidades. Essa não fixação de significados denota o jogo de linguagem determinado pelo contexto, [...] *desse modo, os significados não estão fora da linguagem, no mundo externo ou numa estrutura mental universal e necessária, mas no uso da linguagem*⁹.

JANAÍNA: (Corta). Você está bem em filosofia, Suzana (Risos).

⁸ Ao tratar da terapia gramatical desconstrucionista, baseada em Jacques Derrida, Farias (2014, p. 5) propõe que “qualquer experiência é composta por uma rede de rastros que retornam para algo diferente deles próprios. Dizendo de outra forma, não existe presente que não seja constituído sem referência a um outro tempo, a um outro presente. O rastro-presente. Ele rastreia e é rastreado.”.

⁹ Bezerra (2016, p. 88).

SUZANA (Rindo). Com muito esforço e leituras. Bem, como eu estava dizendo, partindo desse pressuposto, produzirei o jogo de linguagem através de cenas performáticas, descritas por mim a partir das ações desenvolvidas na pesquisa. Nesse jogo, praticarei o que Derrida chama de iteração e enxertia textual como sendo um discurso proveniente das combinações de outros discursos em um novo contexto¹⁰. No caso deste trabalho, o principal *corpus* textual será os enunciados produzidos por vocês, professores do *Campus* Cacoal.

JÚNIOR: (Em um tom tranquilo, disse). Vejo que você convidou todos os professores das áreas técnicas. Por quê? E os outros professores?

SUZANA: (Justifica-se, pausadamente, olhando para todos eles) Professores, são várias as teorias que abordam o como ensinar, disseminadas nos cursos de licenciatura e cursos complementares de formação pedagógica. Porém, a formação acadêmica por si só não consegue suprir a lacuna entre a formação do educador, a realidade vivida no cotidiano escolar e as práticas pedagógicas necessárias para a promoção de uma aprendizagem significativa¹¹. Portanto, há um distanciamento enorme entre o fazer pedagógico acadêmico e a prática docente propriamente dita, mesmo para os licenciados. Vocês concordam?

THAÍS – (Corta). Realmente, agora imagina para nós que não nos formamos para sermos professores! (Risos generalizados).

SUZANA – Sim, Thaís.... É exatamente por isso que nós estamos aqui! E sua fala responde à pergunta do Júnior.... Vocês não se formaram para serem professores, não estudaram disciplinas voltadas à docência, à prática pedagógica, mas estão em sala de aula, são docentes da educação profissional e tecnológica. Por isso, iniciaremos um processo reflexivo sobre a formação continuada de professores, bem como sobre os saberes docentes necessários à prática pedagógica, considerando que as perspectivas contemporâneas da educação exigem que o

¹⁰ Miguel (2015, p. 631) anuncia que “Derrida defende a enxertia como um modelo de construção e, conseqüentemente, de desconstrução - isto é, de descompactação - de textos de qualquer natureza, neles incluídos, sobretudo, os textos acadêmicos nos quais os débitos de autoria - isto é, as referências às fontes das quais provieram os enxertos - precisam ser explicitamente acusados: ”

¹¹ Cabe aqui destacar o que entendemos por aprendizagem significativa. Com base na teoria de Ausubel, Moreira (1982) define aprendizagem significativa como aquela em que ideias expressas simbolicamente interagem de maneira substantiva e não-arbitrária com aquilo que o aprendiz já sabe. Substantiva quer dizer não-literal, não ao pé-da-letra, e não-arbitrária significa que a interação não é com qualquer ideia prévia, mas sim com algum conhecimento especificamente relevante já existente na estrutura cognitiva do sujeito que aprende.

profissional docente seja cada vez mais bem preparado e consciente de que sua formação é um processo contínuo e deve acompanhar as mudanças na sociedade, suas convergências e divergências. As falas de vocês professores, enquanto atores pedagógicos, e suas formações são o foco dessa pesquisa, devido a importância do trabalho de vocês na educação profissional.

ISABELA – (Levantando as sobrancelhas, pensativa, concluiu). É interessante ouvir você dizer que somos atores pedagógicos. Entendo que o professor é assim considerado por desempenhar uma função bem específica que é ensinar, transmitir conhecimento. Nós, docentes não licenciados ensinamos, mas sem um conhecimento pedagógico sistemático, formal.

SUZANA – Justamente, Isabela! Por isso é que antes de entrarmos nesse campo dos saberes docentes que abrange os saberes pedagógicos, é importante que vocês relatem ao grupo qual é a sua formação inicial e continuada, como se tornaram docentes e como se sentem ao desempenharem essa função.

THAÍS: (levantou a mão, sinalizando que iria começar a falar) Sou Médica Veterinária, fiz um mestrado, onde estudei uma disciplina de didática, mas foi bem pouco. Eu aprendi muito quando fui tentar o concurso e busquei dicas, corri atrás. Mas eu vim de uma família de professores, minha mãe é professora, então eu fui criada dentro de uma escola, pois minha mãe não tinha onde me deixar e eu ficava lá. Então isso fez com que eu de alguma forma gostasse de dar aulas, gosto de falar bastante e acho que por isso, por ser de uma família de professores, que eu acabei escolhendo atuar na educação.

Enquanto Thaís falava, outros professores olhavam para ela e sorriam como se estivessem identificando-se com sua história.

Pequena pausa.

JANAÍNA: (Acenou para falar). Bom, minha história é parecida com a da Thaís, sou bacharel em Agronomia e sempre quis ser professora desde que eu comecei a faculdade. Não sei porque, mas a profissão me encantava, sempre achei que eu tivesse vocação para isso. Minha mãe é professora, minha avó era professora, talvez por isso eu me interessava pelo assunto, não sou mestre, não sou doutora, mas pretendo continuar estudando para continuar nessa carreira

docente. Eu comecei a dar aulas por causa de uma oportunidade que surgiu, mas se não fosse essa oportunidade eu continuaria prestando concurso para isso, investindo nisso.

SUZANA: (Pensativa). Temos duas histórias parecidas, talvez mais colegas aqui também tenham optado pela docência por causa das influências familiares. Quando Thaís vincula sua escolha, mesmo que tardia, pela docência ao fato de ter sido criada dentro de uma escola, lembrei-me de ter lido que *a docência é uma profissão que se aprende pela vivência da discência. Todos os futuros professores têm no seu longo currículo discente uma aprendizagem de que emergem teorias e representações acerca do que é ser professor.*¹²

MARIANA: (corta). Vejo que tanto a Thaís quanto a Janaína não foram somente alunas, mas conviveram com a significação do ser professor durante toda a vida, já que suas mães eram professoras. Imagino que para elas não deva ter sido difícil escolher a docência, elas reconheciam que possuíam algumas habilidades para dar aulas, sabiam qual era a dinâmica de uma sala de aula, de uma escola e depois de formadas tinham conhecimento específico de uma área (Medicina Veterinária e Agronomia), logo, poderiam ensinar!

FÁBIO: (Com um tom de voz meio tímido, mas um olhar questionador). Mas essa docência aprendida na discência não é o suficiente para sermos professores, gente! Seria muito ingênuo da nossa parte acreditar que porque fomos bons alunos também podemos ser bons professores. Eu, por exemplo, sou bacharel em agronomia, tenho mestrado em melhoramento genético de plantas, não tive experiência com a docência antes de chegar aqui. No mestrado não tive nenhuma disciplina voltada para o exercício da docência, mas acabei me tornando professor por causa da oportunidade do concurso. Estou gostando, mas sinto que não domino a situação, sabe? Tenho muito o que aprender...por isso, sou muito observador, presto atenção no que os colegas falam e fazem para que eu possa melhorar minha prática.

SUZANA: Obrigada por sua consideração, Fábio! Acredito que quando o autor fala que a docência se aprende na discência seja pelo fato de nos constituirmos pelas experiências que vivemos com o outro. Aprendemos ao observarmos o outro, mas nossa aprendizagem não pode se resumir a isso.... Penso que seus melhores professores estão marcados em seu corpo e nas

¹² Formosinho (2009, p. 99).

memórias e você já deve ter mobilizado o comportamento deles em sala de aula considerando ser o mais adequado, certo?

Um pequeno alvoroço iniciou-se, alguns riam, outros balançavam a cabeça em tom afirmativo, alguns comentaram algo entre si.

FÁBIO: Certo, Suzana! Isso é verdade...tive professores excelentes que hoje me servem de parâmetro, mas em compensação tive outros que eu morro de medo de ser igual. (Risos generalizados).

FÁBIO: (Aguarda o grupo acalmar-se e completa). Como eu já disse, observo muito os meus colegas, fico ouvindo o que é que eles fazem e como eu poderia trabalhar determinadas coisas para que eu consiga fazer com que os alunos aprendam. Inclusive, eu tenho uma turma que me dá mais a sensação de que minha aula é muito ruim! Fico pensando...o que é que estou fazendo de errado? Já subi na cadeira, já tentei de todas as formas atingir meus objetivos e não estou conseguindo. Em outras turmas eu vejo que o assunto é complicado e os alunos se desesperam antes mesmo de me ouvirem. Mas vejo que o maior problema é a falta de interesse deles! Os alunos se preocupam muito com notas, ficam o ano todo “empurrando com barriga” e no final do ano querem notas, o foco não é o conhecimento.

IARA: (Olhando para Fábio). Não se sinta mal! Certamente, todos nós já passamos por isso.... Todos já tivemos a sensação de que nossa aula foi péssima.... Às vezes, realmente foi! A questão é saber onde estamos errando.

Cochichos e olhares solidários entrecruzaram-se nesse momento, como se concordassem com que Iara disse.

RAFAEL: Claro, mas para isso precisamos de mais conhecimento! O fato de dominarmos o conteúdo que ensinamos é excelente, mas sabermos como ensinar é imprescindível! Quando saímos de sala de aula com a sensação de que a aula foi ruim, como o Fábio disse, precisamos pelo menos ter uma ideia de qual foi o problema... se foi a didática aplicada, a gestão da sala de aula, o processo avaliativo, enfim, o que deu errado em nossa ação pedagógica. Ou seja, temos que saber como ocorre a aprendizagem e, principalmente, como nós professores devemos agir no processo de ensino.

SUZANA: (Vibrando). Excelente colocação! Ao levarmos em consideração que os saberes técnicos e das áreas do conhecimento não são suficientes para educar/formar/ensinar remetemo-nos a autores como Tardif (2014), Gauthier (1998) e Shulman (1986) que são referências na área dos saberes docentes. Para Tardif, por exemplo, o *saber docente se compõe, na verdade, de vários saberes provenientes de diferentes fontes. Esses saberes são os saberes disciplinares, curriculares, profissionais (incluindo os das ciências da educação e da pedagogia) e experienciais*¹³. Destaco também o conhecimento pedagógico do conteúdo proposto por Shulman *que incorpora os aspectos do conteúdo mais pertinentes à sua ensinabilidade [...] o conhecimento pedagógico do conteúdo também inclui uma compreensão sobre o que faz a aprendizagem de tópicos específicos ser fácil ou difícil: as concepções e preconcepções que os estudantes de diferentes idades e formações trazem para a aprendizagem dos temas mais frequentemente ensinados e das lições.*¹⁴

JOAQUIM: São muito saberes! (Risos).

SUZANA: Sim, Joaquim, são vários.... Diante disso, não podemos mais aceitar que o ensino se resuma à transmissão de conhecimentos com base apenas no conhecimento do conteúdo, na intuição, na capacidade de se comunicar, mas infelizmente ainda desconhecemos os saberes necessários à docência pois ao *contrário de outros ofícios que desenvolveram um corpus de saberes, o ensino tarda a refletir sobre si mesmo*¹⁵.

JOÃO: (Corta). Concordo plenamente! Isso que está acontecendo aqui hoje é algo muito raro.... Dificilmente alguém para a fim de nos ouvir, a escola não para! Não temos tempo de qualidade para nos capacitarmos, refletirmos e desenvolvermos esses saberes.

SUZANA: Maravilha! Fico empolgadíssima em ouvir isso, pois o foco dessa pesquisa é justamente pensar a formação de professores sob a perspectiva da continuidade, uma formação entendida não simplesmente como aquela contemplada nos cursos de pós-graduação, mas como um processo permanente de atualização e reflexão do professor. Inspirados nas ideias de Imbernón, esse encontro que estamos realizando é o ponto de partida para refletirmos sobre nossa prática unindo formação a um projeto de inovação, iniciamos uma formação desde dentro

¹³ Tardif (2014, p. 33).

¹⁴ Shulman (1986, p. 14).

¹⁵ Gauthier (1998, p. 20).

(na escola), um processo orientado por decisões colaborativas, partimos da necessidade de estabelecermos pontes comunicativas entre os colegas, pretendemos, então, uma aproximação entre teoria e prática¹⁶.

AMANDA: (Corta). Verdade! Temos a tendência de sermos muito conteudistas. Fomos acostumados com professores que falam muito e reproduzimos isso. Às vezes, eu paro e penso: nossa, na próxima aula eu vou escrever no quadro, dinamizar mais a aula, porque já passei muitos slides! Na faculdade mesmo eram só slides! Tive professor que passava uns 500, 600 slides e vamos lá, tínhamos que acompanhar...era muito conteúdo para poucos exemplos!

Nesse momento, o grupo agitou-se.

DIONATAN: (Pedi a palavra acenando com a mão). Somos professores das disciplinas técnicas, temos conteúdos extremamente pesados, mas a maioria dos nossos alunos está aqui porque o pai acha que é legal para ele.... Quando eu fiz o curso técnico em agropecuária minha maturidade era bem maior do que a deles. Então, quando trabalhamos esses conteúdos tipo: manejo fitossanitário, irrigação, máquinas agrícolas, para o aluno que se interessa é uma coisa, mas para aquele que não quer fica muito mais difícil. Eu como sempre fui ávido por conhecimento não tive dificuldades, vejo que para eles temos que dar menos conteúdo e deixar que eles corram atrás. Acho que nós que não estudamos disciplinas pedagógicas temos mais dificuldade em atrair o aluno, lidar com a indisciplina, com a falta de interesse.

Pequena pausa.

ISABELA: (Pensativa). Seria muito bom se nós tivéssemos algum tipo de capacitação que nos mostrasse quais são os mecanismos que podemos usar em sala de aula. Porque eu testo algumas estratégias por escutar vocês dizendo que usaram e deu certo. Aplico o que eu escuto da experiência de cada um, agora, se alguém viesse me mostrar algumas possibilidades...poxa, seria muito melhor! A questão é: como alguém aprende a ser professor?¹⁷

¹⁶ Parafraseando Imbernón (2009).

¹⁷ Claretto (2011).

NAIANE: (Balançando a cabeça positivamente e olhando para Isabela). Concordo com você Isabela. Às vezes fico pensando até que ponto posso agir de determinada maneira em sala de aula, até onde vai o meu direito de dizer não para o aluno, de punir o aluno. Fico pensando...será que está escrito em algum lugar que eu não devo fazer isso, porque desconheço!

DIONATAN: (Corta enfático e questionador). Aí está nosso problema! Mesmo os bacharéis que estão há 3, 4, 6, 10 anos tem dificuldades, mas têm experiência e experiência é tudo! E nós, que estamos começando esse ano, estamos preparados para certas situações que surgem no dia-a-dia?

SUZANA: (Olhando calmamente para Dionatan e para os demais da sala). Vejam bem... entendo que a experiência integra os saberes docentes, mas ela não é tudo! A docência se estrutura em torno da construção da identidade profissional. Essa construção é um processo repleto de dificuldades e obstáculos e, por isso mesmo, deve ser norteado pelo domínio dos conteúdos pedagógicos e específicos de forma refletida, crítica e transformadora. Sobre isso, reporto-me à célebre fala proferida pelo professor Paulo Freire que diz: *Ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática.*¹⁸

SUZANA: Mas já que falei sobre isso...Gostaria de ouvir outras pessoas falando sobre como chegaram à docência, pois por enquanto apenas três relataram um pouco de suas trajetórias, compartilhem o que pensam a respeito da sua formação docente.... As interferências são importantes para esclarecermos certos pontos e isso é muito bom, porque tudo o que ouvimos nos faz pensar mais sobre o assunto, cada voz aqui ouvida remete-nos a algo que podemos aprender.... Por favor, continuem relatando, questionando, opinando, pois esse é o objetivo do processo dialógico!

DIONATAN: Então, como eu já estava falando...acho que falo demais... (risos) preparem-se porque a novela é grande... (mais risos) ...bom, sou técnico em agropecuária, não sei se tem algum técnico aqui...Engenheiro Agrônomo, não tenho mestrado, fui direto para o doutorado, então, minha carreira é extremamente técnica. A docência nunca passou pela minha cabeça. E

¹⁸ Freire (1991, p. 58).

antes de terminar o doutorado eu já fazia aquilo que realmente eu havia sonhado para minha vida, ser consultor. Eu achava aquilo o máximo...ser consultor!

Por questões familiares, resolvi voltar para Rondônia para trabalhar juntamente com meus pais em uma pequena propriedade de terra, estava extremamente feliz até me inscrever no concurso do IFRO... (risos) ...apenas quando o meu nome apareceu na lista para a segunda fase é que caiu a ficha que eu iria participar da prova didática...me bateu um desespero e eu pensava: o que eu ia fazer lá?

IARA: (Corta). O desespero também foi nosso (risos).

DIONATAN: (Retoma a fala). A primeira vez que escrevi no quadro, como professor, foi na prova didática! Imaginem a desgraça que foi! E eu sei que fui péssimo. Quando surgiu a vaga de professor substituto e uma amiga me perguntou se eu faria, respondi: de jeito nenhum! Não vou! Aí a família começou a falar para eu fazer, adquirir experiência. Então, fui tentar a tal prova didática pela segunda vez.

Quando eu entrei na sala de aula a primeira vez, não tinha a mínima noção de como seria...a única coisa que eu queria era que meus alunos entendessem o que eu estava falando e até hoje eu não sei se eles entendem ou não. Por quê? Porque a nossa formação de bacharel, principalmente no meu departamento, é muito prática, quando se trata de ensinar a teoria e fazer se entender é que é o problema! Meu conhecimento da didática é zero! Eu só não gostaria de ser um professor ruim como eu tive, gostaria de ser diferente e acho que essa é uma oportunidade.

IARA: Minha história é parecida com a sua, Dionatan!

Conte-nos!! (Solicitaram alguns professores).

IARA: Sou engenheira de alimentos, especialista em Segurança dos alimentos, saí da faculdade e fui trabalhar em fábrica mesmo, que era o que queria. Hoje, analisando, eu vejo que eu já gostava da docência, mas não tinha essa percepção. Me lembro que na faculdade sempre 3 horas antes das provas eu permitia que um grupo de colegas fossem na minha casa para que eu os ensinasse, eles falavam que eu tinha jeito, mas eu falava “nossa, não tenho paciência pra isso!”

Dois dias depois que eu saí do emprego na área de produção de alimentos eu fui convidada a fazer o processo seletivo do Estado para ser professora emergencial, então eu fiz e passei. No final de semana antes de eu começar a dar aulas, chorei o tempo todo, estudando, planejando e chorando, dizendo “ai meu Deus, eu não acredito, vou ser professora?” Mas no momento que entrei em sala de aula, já pensei “é isso que eu quero para minha vida!” Foi tanta adrenalina, porque eu nunca havia conhecido aquele contexto e quando eu entrei já vi que era isso. Eu fui dar aulas em uma escola de periferia, aprendi muito mesmo porque enfrentei uma realidade muito diferente do que eu já havia vivido.

Aí eu pensei: “bom, gostei! Agora só me falta dar aula na minha área”, então, surgiu a oportunidade de concurso aqui em Cacoal, fiz, passei e graças a Deus agora eu estou aqui e é o que eu pretendo fazer a minha vida toda. Quero fazer um mestrado e um doutorado numa área que não é ofertada aqui em Rondônia, apesar desse mestrado em educação ser excelente, pois é algo que nós precisamos muito. Eu tenho sempre tentado ler autores da educação, pois nós bacharéis passamos por uma faculdade e não vimos nada pedagógico, muito pelo contrário, nossos próprios professores, digo alguns, não tinham didática nenhuma, nenhuma! Eu acredito, sim, que a docência é uma construção, mas eu acredito também que é um dom e se você não tem amor por isso fica mais difícil.

SUZANA: Duas lindas histórias de vida! Realmente são parecidas, os dois formaram-se nas áreas que escolheram, trabalharam nelas, de certa forma decepcionaram-se com o ofício, apesar de dominarem bem o que faziam. Hoje, são docentes da educação profissional e tecnológica e enfrentam os desafios dessa profissão. Agora, inicia-se um novo processo na vida de vocês, não só da Iara e do Dionatan, mas de todos.... É o processo de construção da identidade profissional docente que eu já falei anteriormente! Lembrei-me, agora, de Foucault¹⁹, para esse filósofo *o sujeito moderno não está na origem dos saberes; ele não é produtor de saberes, mas, ao contrário, ele é um produto dos saberes. Ou, talvez melhor, o sujeito não é um produtor, mas é produzido no interior dos saberes*²⁰.

SAMIRA: (Corta). Essa identidade profissional a que você se refere é o fato de nos identificarmos ou não com a profissão?

¹⁹ Foucault (1994).

²⁰ Veiga-Neto (2007, p. 44).

SUZANA: Não, Samira. Quando falo de identidade profissional refiro-me a um processo de fundamentação da prática nos saberes da docência que estabelecem um compromisso com a profissão docente, com a responsabilidade de se constituir professor continuamente frente às várias dimensões que permeiam esse ofício. Resumindo, é a verdadeira busca pela profissionalização docente, vista como uma atividade complexa. Observem esse slide (apontando para a tela de projeção) com um excerto que explica melhor sobre a identidade docente e vão compreender melhor sobre o que estou falando.

Figura 3: Slide sobre a identidade profissional

A identidade profissional constrói-se pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano, com base em seus valores, em seu modo de situar-se no mundo, em sua história de vida, em suas representações, em seus saberes, em suas angústias e anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 77).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Pequena pausa.

RAFAEL: (Pensativo). Então, a identidade profissional constitui-se em uma mistura da identidade pessoal com o que compreendemos ser a função do professor. É, basicamente, como encaramos e vivemos a profissão, além da bagagem teórica, que adquirimos no decorrer do tempo, e acaba orientando nossas ações.

JOÃO: Entendi! Se levarmos em consideração que nós não nos preparamos de forma sistemática para a docência e somos profissionais de áreas bem diversas à educação, esse processo de construção da identidade profissional deve ser, digamos, acelerado para que possamos melhorar nossa prática. Não somos mais engenheiros agrônomos, por exemplo, dando aulas...somos professores que dão aulas de agronomia.

SUZANA: Bingo!! (Risos generalizados). É justamente isso! A docência requer profissionalismo e ser profissional implica dominar uma série de capacidades e habilidades especializadas que nos fazem ser competentes em um determinado trabalho, além de nos ligar

a um grupo profissional organizado e sujeito a controle.²¹ Além disso, nesse processo de formação de identidade profissional intrinsecamente relacionado com os saberes docentes, há o compromisso de ser e estar na profissão que contempla diversas dimensões como podemos observar no próximo slide. (Aponta para a tela de projeção).

Figura 4: Slide sobre as dimensões da profissão docente.

- ❑ **Dimensão pessoal** – nosso compromisso está presente em nossas crenças, valores, interesses, expectativas, caráter, personalidade e visão de mundo.
- ❑ **Dimensão político-social** – nosso compromisso se manifesta em nossas ideologias, nosso posicionamento político, nas análises das condições humanas, em nossa participação de movimentos organizados e na construção coletiva da sociedade.
- ❑ **Dimensão pedagógica** – nosso compromisso está presente em nossa prática pedagógica, em projetos educativos, em nossos saberes docentes e curriculares.
- ❑ **Dimensão profissional** – nosso compromisso aparece em nossos processos de formação e desenvolvimento profissional, no nível de satisfação profissional.
- ❑ **Dimensão institucional** – nosso compromisso se manifesta na busca constante de melhores condições de trabalho, salários dignos, vínculo institucional e reconhecimento profissional.
- ❑ **Dimensão ética** – nosso compromisso está presente na reflexão crítica sobre os valores que norteiam as ações docentes, o caráter social da nossa profissão e na construção de uma humana docência, reinterpretando o ofício de ensinar homens a se tornarem humanos.

Fonte: Elaborado pela autora com dados extraídos do artigo “Professor: cenas de uma identidade em construção”, presente no apêndice da tese de Nogueira (2006).

CRISTIANO: Olhando para esse quadro vejo o quanto a docência é algo complexo e se não nos apropriarmos de todas essas dimensões estaremos fadados ao insucesso. Seremos professores medíocres, meros repassadores de informação quando o que queremos é propiciar o conhecimento. Temos que nos atentar para isso.... Não podemos ficar esperando que nossa prática pedagógica melhore sem que haja um empenho pessoal nisso.

SAMIRA: (Levantando a mão) Suzana, posso falar da minha prática? A fala do Cristiano me motivou... (Risos).

SUZANA: Claro! Fique à vontade...

²¹ Parafraseando Schön (2000).

SAMIRA: Sou bacharel em administração, minha história na docência aconteceu não sei se por obra do acaso, do destino, ou se era minha hora mesmo. Eu terminei a faculdade e comecei a “atirar” para todos os lados! Eu queria ser funcionária pública. Me inscrevi no concurso do IFRO e no dia de fazer a prova encontrei uma amiga da faculdade que me disse que ela só não havia feito a inscrição porque a vaga de administração era para ser professor. Foi só aí que descobri que eu havia me inscrito para a vaga de docente. Chegando na sala da prova, vi que vários ex-professores meus estavam concorrendo. Pensei...agora que eu não passo mesmo! Resumindo, saiu o resultado, eu passei e eles, não. Fui para a prova didática, saí desesperada, perguntando a mim mesma: o que eu vim fazer nesse lugar? Fui nomeada e hoje eu me identifico muito com essa profissão, para mim é um desafio diário, estou vivendo uma fase de experiência entre acertos e erros, mas a minha busca é contínua, o aperfeiçoamento, quero sempre buscar crescer e fazer o melhor para os meus alunos no dia a dia.

SUZANA: (Problematizando). Aproveitando que a Samira falou de busca contínua eu pergunto-lhes: Como vocês buscam esse conhecimento? Os encontros pedagógicos realizados aqui no *Campus Cacoal* contribuem para a melhoria de suas práticas pedagógicas?

AMANDA: Buscamos esse conhecimento no dia a dia, na prática!

SUZANA: (Provocando o grupo). Então, o fato de você entrar em sala para dar aulas te faz ser um professor ou professora melhor?

CRISTIANO: Não necessariamente! Acredito que o que vale muito é o processo de reflexão sobre nossa ação.... Porque, durante os meus 14 anos de docência eu vejo que eu mudei muito e continuo mudando...e essa mudança é em razão até da nossa prática, da reflexão sobre a nossa prática. Acho que esse processo de refletirmos sobre a prática diária nos traz uma noção de como aprender a ensinar.

SUZANA: Vocês concordam com o que Cristiano falou?

Alguns balançaram a cabeça afirmativamente.

SUZANA: É importante salientar que esse processo de reflexão sobre a prática fundamenta-se no fato de que a formação não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas sim de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal.²² No entanto, a reflexão meramente individual pode tornar-se improdutivo se levarmos em consideração que *um prático poderá envolver-se num círculo de reflexão auto-limitadora ao centrar a atenção no enquadramento do seu papel; na sua teoria-em-utilização interpessoal, ou no sistema organizacional de aprendizagem no qual se integra. Contudo, seja qual for o seu ponto de partida, ser-lhe-á praticamente impossível chegar muito longe a menos que queira expandir e aprofundar a sua reflexão em ação e a menos que outros o ajudem a ver o que ele conseguiu evitar ver.*²³

ISABELA: Eu acho assim... Eu sempre fui a que ensinei os outros, gostava de estudar, sempre gostei...tanto é que as pessoas se admiravam do porque eu estudava zootecnia, mas de fato eu não me identifico com a parte prática da profissão. Duas coisas que foram importantes para eu me tornar professora foram: eu gostar de estudar e gostar de ensinar. Depois que eu vim dar aula, percebi que a minha vontade de ensinar era muito maior que a dos alunos de aprenderem. Isso me faz refletir todos os dias em relação aos mecanismos que eu uso dentro de sala da aula e cada vez mais eu tenho a sensação que eu não sou detentora do conhecimento, que eles não precisam somente de mim para aprenderem, mas na verdade eu sou uma intermediária nessa relação de ensino e aprendizagem.

Esse ano, estou dando aula para o 2º B, uma turma que considero diferente de todas as turmas que eu já dei aula, a pior, inclusive! Por quê? Porque não querem aprender! Então, é muito difícil ensinar para quem não quer aprender, principalmente quando não se tem disposição para expor aquilo que você quer.

Aí eu chego a seguinte conclusão: quanto mais eu incentivo a pesquisa, ou a autonomia desses alunos, mais eles aprendem, porque, hoje a maior parte dos alunos para os quais dou aula, assim como àqueles que dei aulas nos anos anteriores na faculdade, queriam aprender, mas era necessário que para isso eu entendesse que o aprendizado é individual, no sentido de que eu preciso da orientação do professor, mas é indispensável o estudo, a leitura, é indispensável a pesquisa. Então, hoje eu tento ser menos conteudista e mais intermediadora. Cada vez mais, eu me sinto menos professora! Cada vez mais eu me sinto mais distante do

²² Parafraseando Nóvoa (1992).

²³ Schön (2000, p. 238).

conteúdo quando eu me aproximo do aprendizado e é estranho isso, porque não foi assim que aprendi.

Pequena pausa.

IARA: (Pensativa). A questão é que nossa visão de professor não muda, tudo evoluiu, menos a sala de aula que continua muito parecida do que era e a noção que tínhamos do ser professor, hoje modificou-se totalmente.... Acho que o que mais me fez apaixonar pela docência foi quando eu senti que eu podia fazer a diferença na vida do meu aluno e quando efetivamente eu vi que fiz a diferença! Não aqui no IFRO, mas naquela escola quando um aluno que era tido como um delinquente mudou de ano e eu trabalhei com toda a minha inexperiência, mas a vontade de fazer diferente, sabe? Fez com que aquele aluno mudasse! Pensei, gente nós podemos! E depois que fui mãe pude refletir mais ainda. A cada ano nós olhamos o que fizemos e pensamos que poderíamos ter feito diferente. Quando me formei não valorizava os pedagogos, hoje, eu converso com uma amiga pedagoga e eu adoro aprender, refletir no que ela tem para me falar. Acho que nós temos que olhar, não mais a sala como um todo, eu olho aluno por aluno. Eu tenho facilidade em memorizar nomes, então, em duas ou três aulas eu tento conhecer e chamar meus alunos pelo nome, e, gostaria que a professora do meu filho o tratasse assim, como um ser individual.

ISABELA: (Corta). Bom, com relação à formação que ocorre aqui no IFRO digo com propriedade que são ineficientes! Isso, porque vejo a gestão muito mais preocupada com questões administrativas do que com o ponto de vista pedagógico. A última vez que eu me lembro que nós tivemos de fato um treinamento muito bom foi na ocasião que vieram dois palestrantes, acho que em 2014, O professor Celso Vasconcellos e o professor Marcos Meier, falando de avaliação e de educação. Mas, essa foi a última lembrança que eu tenho que de fato tivemos uma formação que refletiu no meu trabalho em sala de aula.

NAIANE: Esse ano tivemos, sim, um momento de formação que eu considere importante, que podemos realizar algumas reflexões.

IARA: No início do ano não pude participar do encontro pedagógico, mas participei em agosto e eu achei muito válido, não só para nós que temos bacharelado, mas para todos os professores!

Acho que isso aqui é importante, gente! (Referindo-se a esse encontro). Pois o ato de refletir, o ato de ler...eu, por exemplo, li recentemente o livro Pedagogia da Autonomia que eu já havia lido anteriormente e tive uma outra percepção, acho que isso ocorre porque nós vamos amadurecendo, nós vamos mudando e a prática faz isso também, desde que a gente se avalie! Porque quando começamos a achar que nossa aula é boa demais e que a gente é muito bom a arrogância toma conta e paramos de buscar.

AMANDA: (Corta) Nossa! E olha que tem gente assim, heim! (Risos generalizados). Muitos aqui acham que porque são licenciados sabem de tudo..., mas não é somente o bacharel que não tem preparação para a docência, o licenciado, às vezes, não tem preparação nenhuma!

SUZANA: Vocês acabaram de citar momentos pontuais de formação que consideraram significativos. Por quê? O que houve de diferente?

ISABELA: Bom, para mim foi importante porque pensar sobre a prática pedagógica, aqui, não é prioridade. E para nós professores, ou melhor, falo por mim, também não é prioridade! Por exemplo, eu trouxe um livro do Leandro Karnal sobre educação para eu ler já faz uns dois meses e ele ainda está lá guardado na gaveta. Trouxe com a intenção de que todas as vezes que eu tivesse tempo eu pudesse ler pelo menos uma página, mas ele continua guardado. Por quê? Porque isso não é uma prioridade, assim como fazer exercício físico para mim não é prioridade! Por outro lado, eu tenho conseguido fazer outros trabalhos que são importantes. Se a instituição me obrigasse a parar dizendo: olha, nesse momento você vai parar e vai escutar o que eu tenho para dizer! Aí, sem dúvida nenhuma nós teríamos que ouvir. Nós nem sempre temos tempo para conversarmos sobre o nosso trabalho. Eu, por exemplo, não tenho tempo de parar na hora do almoço e conversar com os colegas sobre minha prática.

RAFAEL: (Corta). Na formação de agosto eu percebi uma diferença das formações que eu participei na graduação, nas faculdades que eu trabalhei. Lá, as formações tinham um tema definido que todos deveriam saber e pronto! Aqui, como foi a coordenadora do curso que preparou com base nas reclamações do conselho de classe sobre o 1º “A” que tem um problema grave de indisciplina, então, a formação teve foco nisso. Para mim, o que foi mais valioso é que nós pegamos uma situação problema e trabalhamos. O problema foi discutido, tentamos resolver, não de uma maneira genérica, mas exatamente o ponto que precisávamos naquele

momento! É muito mais vantajoso trabalhar o que a gente vive do que ficar estudando uma ideia, uma teoria que talvez você nunca vá utilizar. Estamos cansados de reuniões de formação improdutivas que só servem para “encher linguiça” em que eu, por exemplo, ia morrendo e fazendo até os cálculos de quanto seria descontado do meu salário, caso eu não fosse. É muito mais interessante trabalharmos sobre uma situação-problema que faz parte da nossa realidade. Isso para mim faz muito mais sentido!

JÚNIOR: Concordo com o Rafa.... Quando temos a sensibilidade de prestar atenção no outro e perguntar sobre suas necessidades, conseguimos refletir e estudar a melhor maneira de ajudá-lo, a melhor metodologia que pode ser aplicada em determinada situação. Em todo o meu tempo de educação raríssimas vezes alguém perguntou sobre minhas necessidades a respeito da prática docente. Então, acho que a melhor formação é quando se consegue sensibilizar o próprio professor a compartilhar os seus problemas em determinado curso, porque se usarmos estratégias generalistas podemos não alcançar a todos.

SUZANA: Diante dessas proposições sobre como deveria ocorrer um processo de formação eu gostaria de saber como vocês se sentem com relação ao acompanhamento pedagógico que existe no *Campus Cacoal*. Como veem o departamento pedagógico da instituição?

JÚNIOR: O que vejo é que o Departamento de apoio ao ensino só entra em contato comigo para cobrar sobre o SIGA-Edu (sistema integrado de gestão acadêmica – Diários eletrônicos). O DAPE poderia nos ajudar justamente nos capacitando com mais frequência, oferecendo treinamento para sabermos agir em determinadas situações.

IARA: Desde 2012, ano que eu entrei aqui no IFRO, já tivemos duas supervisoras: a “Fulana” e a “Beltrana”. Duas excelentes profissionais, mas me parece que no IFRO ser burocrático é ser bom! As meninas do pedagógico não tem tempo, imagino que a supervisão deva fazer o acompanhamento pedagógico do professor, não é isso? Mas isso nunca acontece, porque eu só vejo elas trabalhando com coisas burocráticas, diários, horários. Então, não vejo má vontade, vejo um sistema de ensino com extrema burocracia. Sinceramente, não sei onde o IFRO vai parar! Está cada dia mais complicado, cada dia mais burocrático, cada gestor que entra cria mais um documento para ser preenchido e minha preocupação é essa. Vejo que 90% dos

profissionais daqui são muito bons, mas acho que se tivéssemos mais acompanhamento seria melhor, sinto falta disso.

Nesse momento, o grupo agitou-se... Todos conversavam ao mesmo tempo, comentando acerca da última da fala de Iara sem discordar com ela.

SUZANA: Mesmo com todos os problemas que permeiam a escola, sejam eles estruturais, pedagógicos, de pessoal, de gestão dos quais alguns foram citados, o que vocês consideram ser um bom professor?

CRISTIANO: Pelo que trago de experiência na docência, acredito que só podemos mensurar se o professor é bom ou foi bom a longo prazo...daqui 5, 10, 15, anos quando você nota que pode fazer a diferença para alguém. Você nota se o seu trabalho foi bem feito naquele momento. Eu mesmo tive alguns privilégios na vida de ter contato com ex-alunos meus. Tenho ex-aluno que trabalha comigo hoje no IFRO, tenho ex-aluno que tirei da “boca de fumo”, e com o tempo você percebe que para ser esse bom professor e fazer bem esse trabalho não devemos esperar que os resultados ocorram naquele ano, tem situações que até conseguimos, mas só podemos avaliar isso a longo, ou melhor, a longuíssimo prazo. Quando vemos aquele jovem sendo um profissional, com sua estrutura familiar montada é que vemos o reflexo do nosso trabalho. Nós sempre esperamos que os alunos sejam como nós fomos, mas na verdade, nossa função é dar o caminho das pedras e são eles quem vão trilhar isso, decidirem o que vão fazer com esse conhecimento, se vão buscar acrescentar mais. Ser esse bom professor é poder, mesmo que alcancemos somente 10%, proporcionar a formação para a vida. Mesmo sabendo que muitos alunos não se interessam pelo o que estão estudando eu decidi focar na formação do cidadão. Então, quando vou trabalhar um conteúdo, por exemplo, planejamento, falo sobre empresa, mas relaciono com o planejamento de vida e creio ser esse o melhor caminho.

NAIANE: (Fala olhando para o Cristiano) Legal, Cristiano.... Penso que é por aí.... Eu não tenho receita de como ser um bom professor, mas estou tentando aprender... Mas o que me faz sentir muito bem é quando eu consigo ensinar e o que o Cristiano acabou de falar sobre formar o cidadão para a vida me fez de lembrar de uma aluna que em certa ocasião encontrei chorando e conversando com outra professora, dizendo que iria desistir da escola. Eu não sabia qual era o problema dela, mas eu conversei e disse que ela era importante para mim, que não devia

desistir. A aluna só chorou e não me disse nada, apenas saiu. Aí, há algumas semanas a mãe dessa aluna esteve aqui na escola, eu as encontrei no corredor e a aluna disse para mãe que eu era a professora que havia falado com ela e por minha causa não havia desistido do curso. Vejo que ter esse tipo de atitude me faz ser uma boa professora, pois um ano e meio depois eu descobri que uma fala minha fez a diferença para ela.

JOAQUIM: Me preocupa muito a imagem que nossos alunos têm da gente, podemos tanto construir o futuro de alguém como destruí-lo...então...me assusta muito essa questão e faz com que eu me polície muito. Acho que ser pai me fez mudar bastante...ter essa visão, por isso que eu pretendo ser o melhor possível para os meus alunos, a gente acaba identificando os perfis e tenta fazer a diferença. Isso é muito complexo, mas é o que também me cativa.

SUZANA: Excelente, professores! Enquanto vocês falam eu reflito bastante e penso que vocês querem ser ouvidos, precisam compartilhar suas experiências, além disso, a formação que anseiam é de cunho reflexivo, partindo de situações reais. Certo?

JOAQUIM: Certo, Suzana! Precisamos saber exatamente quais são as regras do jogo! Vejo que o desenvolvimento dos saberes que citou lá no início da nossa conversa é muito importante... aquelas dimensões do trabalho docente.... Precisamos saber-fazer!

Continuou falando...pareceu estar ouvindo vozes espectrais...

Como fazer? Como este “como” se desdobra? Ou seja, em que se constitui o “aprender” a ser professor? Não estamos nos referindo ao aprender que se constitui como saída de um estado no qual não se sabe algo, para um estado no qual se passa a saber este algo. Não é o “estado de se saber algo”, mas o processo, a passagem, o momento: “Aprender vem a ser tão-somente o intermediário entre não-saber e saber, a passagem viva de um ao outro. Pode-se dizer que aprender, afinal de contas, é uma tarefa infinita...”²⁴.

SUZANA: (Corta). Vocês viram isso? Você anda viajando em outros campos (Risos). Todos concordam que precisamos saber-fazer!?

²⁴ Deleuze (1968/2006, p. 160).

SIM! Como foi significativo aquele sim em forma de coral. É como se estivéssemos em uma cerimônia de casamento. SIM! Vozes de comprometimento. Compromisso com a formação continuada de professores. (Pequena pausa).

SUZANA: Então, nosso próximo passo será refletirmos sobre o saber-fazer docente! Obrigada mais uma vez, a fala de cada um foi extremamente importante para o andamento da pesquisa e, principalmente, para a própria formação de cada um... Aguardo a todos em nosso próximo encontro.... Até lá!

5 UMA PARADA ESTRATÉGICA PARA A REFLEXÃO NA E SOBRE A AÇÃO

Formar-se, não é instruir-se; é antes de mais, refletir, pensar numa experiência vivida (...). Formar-se é aprender a construir uma distância face à sua própria experiência de vida, é aprender a contá-la através das palavras, é ser capaz de conceitualizar.

Formar é aprender a destrinchar dentro de nós o que diz respeito ao imaginário e o que diz respeito ao real, o que é da ordem do vivido e o que é da ordem do concebido (ou a conceber), o que é do domínio do pretendido, isto é, do projeto.

(REMY HESS)

Figura 5: Oficina Pedagógica



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Cena 2: Oficina pedagógica: o saber-fazer docente

Essa cena mostra o desenvolvimento da oficina pedagógica, uma ação planejada a partir do primeiro encontro de professores não licenciados, representado na cena 1. A temática trabalhada surgiu da necessidade apresentada nas falas dos professores, ou seja, com base no que se destacou como sendo um dos entraves para a melhoria da prática pedagógica.

Então, a oficina pedagógica compreende a execução de uma ação planejada após a identificação e conceituação dos problemas de forma coletiva. A metodologia adotada nessa oficina foi a tematização da prática, na qual propomos uma leitura de referência sobre o assunto e solicitamos que os docentes relacionassem as informações lidas e refletidas em grupo com o seu fazer docente. Assim, a prática passa a ser objeto de análise a partir do referencial lido.

O texto escolhido como pretexto para as discussões foi “Formação de professores: identidade e saberes da docência” da professora Selma Garrido Pimenta²⁵.

Para essa oficina, todos os professores²⁶ do *Campus Cacoal* foram convidados a participarem, pois em uma reunião com a equipe do Departamento de Apoio de Ensino, em que definiríamos o tradicional encontro pedagógico de início de ano letivo, comentamos acerca da oficina que realizaríamos com os professores não licenciados, participantes da pesquisa, e a Chefe do DAPE, professora Sirley, animou-se e perguntou sobre a possibilidade de envolvermos todos os professores nessa ação, já que o tema é bastante relevante no que tange à formação de professores.

No primeiro momento, ficamos apreensivos, temerosos que a participação dos professores licenciados dificultasse escutarmos as vozes dos sujeitos participantes. Além disso, a preocupação foi maior em termos que desenvolver uma ação com quase o triplo de professores. Mas por fim entendemos que a presença dos professores licenciados enriqueceria nossas discussões, reflexões e, pela troca de experiências, contribuiria ainda mais para a melhoria da prática pedagógica dos não licenciados.

Também nos motivou o fato de entendermos que a pesquisa já estava repercutindo positivamente na instituição, ganhando maior visibilidade e mostrando-se necessária, relevante. Concluímos que, se com essa ação pudéssemos despertar uma mudança em pelo menos um dos participantes a pesquisa já teria valido à pena. Assim, aceitamos o desafio!

Depois disso, era a hora de planejarmos a oficina de modo que os professores pudessem falar, não podíamos perder o foco da pesquisa, ouvi-los.... Planejamos e executamos conforme a cena a seguir.

Cenário

²⁵ Pimenta (2012).

²⁶ Os nomes presentes na cena 2 que não constaram na cena 1 são dos professores licenciados que participaram da oficina pedagógica.

A cena desenvolveu-se no refeitório do Campus Cacoal, por enquanto, único local com maior espaço disponível para reuniões e encontros. As cadeiras foram dispostas de forma que ficassem de frente para a tela de projeção de imagens.

As 13:30 horas do dia 02 de março de 2017 os professores começaram a chegar. Quando o número de participantes aumentou consideravelmente Suzana pegou o microfone e deu início à oficina.

SUZANA: Boa tarde! Sejam bem-vindos a nossa oficina pedagógica cuja temática é o *Saber-fazer docente*. Bom, como muitos devem saber estou cursando o Mestrado Profissional em Educação Escolar e desenvolvendo uma pesquisa-ação intitulada “Saberes e práticas pedagógicas na formação continuada de professores da educação profissional: vozes que ecoam e mobilizam ações no IFRO/ *Campus Cacoal*. ” Esse tema surgiu do que ouvi dos professores não licenciados em nosso primeiro encontro e essa configura uma ação da pesquisa que, inicialmente, desenvolveria somente com os professores não licenciados, mas para atender um pedido da nossa Chefe de Departamento realizaremos com todos vocês.

MÁRCIO: (Levantando a mão para falar) Suzana, gostaria de lhe agradecer por ter se disposto em reunir todos nós para essa ação. Fico contente em saber que há pessoas aqui realmente preocupadas com a formação dos professores da educação profissional.... Isso é muito bom!

SUZANA: Obrigada, Márcio! Minha intenção, ou melhor, o meu desejo é que a partir dessa pesquisa tenhamos momentos de formação continuamente aqui no *Campus*. Apesar de ter voltado o meu olhar para a prática pedagógica dos docentes não licenciados, acredito que todo professor, independente da área e modalidade de ensino em que atua, deve ter a formação continuada contemplada em sua instituição. Mas antes de mais nada gostaria de adiantar-lhes que se vocês estão pensando que eu vou aqui discorrer tudo o que eu sei sobre o assunto, enganaram-se! (Risos). Hoje, vamos refletir sobre a nossa prática, trabalharemos com uma metodologia chamada tematização da prática.

NAIANE: (Corta). E o que vem a ser a tematização da prática? Nunca ouvi essa expressão!

SUZANA: Bom, a tematização é quando olhamos para algo e tratamos como um objeto de reflexão.

Pequena Pausa.

FABIANA: E o porquê da prática?

SUZANA: Porque as reflexões partirão das ações que vocês desenvolvem em sala de aula. Quero dizer...faremos a leitura de um texto e com base no que a autora nos coloca, nos incita a pensar, discutiremos em grupo e relacionaremos o que apreendemos da teoria com nossa prática pedagógica. Assim, nossa formação estará calcada em uma reflexão crítica sobre a prática porque *o trabalho de tematização é uma análise que parte da prática documentada para explicitar as hipóteses didáticas subjacentes [...] se trata de olhar para a prática de sala de aula como um objeto sobre o qual se pode pensar.*²⁷

Pausa.... Todos ficaram em silêncio e Suzana continuou.

SUZANA: Como disse anteriormente não ficarei aqui reproduzindo oralmente o que sei acerca do assunto porque ao planejarmos essa oficina entendemos que ela não poderia resumir-se à transmissão de conteúdos, deveria sim, propiciar busca e indagação, produzindo novos olhares sobre a prática, permitindo aprendizagens mais consistentes. Isso, porque sempre nos preocupou o fato das formações serem geralmente improdutivas, pois *muitas “oportunidades-relâmpago” de formação não satisfazem as necessidades intelectuais e de motivação, a longo prazo, dos próprios professores e não se relacionam com os propósitos morais essenciais que se situam no centro do seu profissionalismo, nem vão diretamente ao encontro das necessidades dos professores que procuram melhorar a qualidade da aprendizagem dos alunos em contextos de mudanças.*²⁸

JOAQUIM: Acho interessante essa proposta! Parece-me que todos nós estamos enfadados de formações pouco significativas, descontextualizadas. É diferente quando podemos testar e aperfeiçoar propostas, hipóteses e expectativas baseadas em situações reais e é a reflexão mantida nas e sobre estas situações que faz com que o saber-fazer não se torne limitativo em termos de crescimento profissional.²⁹

²⁷ Weisz (2002, p. 123).

²⁸ Day (2001, p. 86).

²⁹ Day (2001).

SUZANA: (Com um tom questionador). De acordo com o que você disse, nesse momento nós refletiremos na ou sobre a ação?

JOAQUIM: (Sorrindo). Agora você me apertou sem me abraçar! (Risos generalizados). Sei que existe uma diferença... deixe-me pensar um pouco. (Pausa rápida) Bom, acredito que quando preciso tomar uma decisão em sala de aula diante de uma situação atípica, um questionamento não comum, tenho que refletir e decidir na hora o que vou fazer, assim, reflito **na** ação. Aqui, por exemplo, refletiremos **sobre** a nossa ação, sobre o que já fizemos ou costumamos fazer.

SUZANA: Humm...será que alguém andou lendo Schön? (Risos). Para ele, a reflexão na e sobre a ação, permite que os professores reinterpretem e reenquadrem o seu trabalho³⁰. *A reflexão na ação remete para o processo de tomada de decisão por parte dos professores enquanto estão ativamente envolvidos no ensino. [...]. Já a reflexão sobre a ação ocorre quer antes quer depois da ação. Num plano ideal, é um processo mais pensado e sistemático que permite a análise, a reconstrução e a reformulação da prática no sentido de planejar o ensino e a aprendizagem em termos futuros. Ao contrário da reflexão na ação, este processo cria oportunidades para conversar com outros sobre o ensino.*³¹ Partindo desses pressupostos, vamos trabalhar com vistas à formação do professor reflexivo.

ISABELA: Então, mãos à obra! Como vamos fazer isso?

SUZANA: Sim, vamos começar logo porque precisamos deixar bastante tempo para podermos falar! Faremos da seguinte forma: Eu reproduzi cópias de um texto intitulado *Formação de professores: identidade e saberes da docência*, cuja autora é Sema Garrido Pimenta, retirado do livro *Saberes Pedagógicos e atividade docente* também organizado por ela. Vocês irão se dividir em grupos e cada grupo deverá ler e discutir sobre o texto, compartilhando suas ideias, bem como suas práticas. Depois de terem discutido acerca do que leram, escolham 1 ou 2 representantes para falarem ao grande grupo, conforme as instruções do slide. (Aponta para o slide).

³⁰ Schön (2000).

³¹ Day, (2001, p. 55-56).

Figura 6: Slide com orientações para tematização da prática.

TEMATIZAÇÃO DA PRÁTICA

1. SEPARAÇÃO DOS GRUPOS PARA LEITURA DO TEXTO, DISCUSSÃO E COMPARTILHAMENTO DE IDEIAS E PRÁTICAS;
2. APÓS A LEITURA E DISCUSSÃO DO TEXTO CADA GRUPO DEVERÁ ESCOLHER REPRESENTANTES PARA:
 - ✓ DESTACAR UM OU DOIS PONTOS CONSIDERADOS IMPORTANTES NO TEXTO E COMPARTILHAR COM O GRANDE GRUPO;
 - ✓ RELACIONAR UM DOS PONTOS RELEVANTES DO TEXTO COM SUA PRÁTICA DOCENTE E RELATAR PARA OS DEMAIS... (O QUE HÁ NO TEXTO **QUE SE APROXIMA** DA SUA PRÁTICA OU DO QUE OCORRE NO SEU AMBIENTE DE TRABALHO?) E/OU
 - ✓ APRESENTAR O QUE DE FATO ESTÁ APRESENTADO NO TEXTO **QUE DIVERGE** DA SUA PRÁTICA OU DO QUE OCORRE EM SEU AMBIENTE DE TRABALHO E QUE TE FAZ REFLETIR SOBRE SUA AÇÃO? ...CONTE-NOS SUA EXPERIÊNCIA...

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Nesse momento os grupos foram divididos de acordo com uma contagem aleatória de 5 em 5, todos os números 1 formaram o primeiro grupo e assim sucessivamente. Em seguida, espalharam-se pelo ambiente para realizar a atividade proposta e tiveram 1 hora para concluírem.

Após uma hora de atividades os professores começaram a conversar animados...

SUZANA: (Falando ao microfone). Pessoal, por favor, voltem ao centro do salão para iniciarmos as apresentações. Estão prontos?

Os professores gesticularam que sim e alguns verbalizaram um sim animados.

ALEXANDRE: (Posicionou-se à frente do grupo para falar) O que posso destacar sobre o texto é que a autora propõe uma resignificação dos processos formativos a partir da reconsideração dos saberes necessários à docência, de forma que a prática pedagógica se torne objeto de análise. Vejo que estamos iniciando aqui esse processo, pois pela primeira vez nós nos reunimos com o intuito de falarmos sobre a nossa prática.

ISABELA: (Concordando com Alexandre). É verdade.... Ao discutirmos em grupo, chegamos à conclusão que o que vivenciamos aqui enquanto docentes se aproxima do que a autora fala no sentido de acreditarmos que o nosso saber-fazer é construído a partir das necessidades e desafios que o ensino nos coloca e isso é o que acontece com maior frequência, aprendemos no cotidiano. Mas, nos distanciamos, quando diz que a formação inicial de professores precisa mobilizar os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários à compreensão do ensino como realidade social, que desenvolva em nós a capacidade de investigarmos a própria atividade para, a partir dela, constituirmos e transformarmos nossos saberes-fazer. ³² Digo isso, pois nem mesmo os licenciados foram preparados dessa forma, os não licenciados, como eu, não investigamos a nossa prática, muito menos de forma contínua.

VINÍCIUS: Para essa autora, a experiência constitui um dos saberes da docência e essa experiência nós adquirimos ainda como alunos, além do que produzimos no contexto diário, principalmente, quando temos a oportunidade de refletirmos sobre a nossa prática e dos nossos colegas. Precisamos sair da nossa casinha e entrarmos na casinha do outro! (Risos). Sim, gente.... Estamos acostumados a trabalhar de forma isolada, ninguém sabe o que e como eu faço e eu não sei de ninguém, devíamos trabalhar de forma mais coletiva, pensar em unir nossos conhecimentos de área e pedagógicos para que juntos possamos dar aulas que proporcionem aprendizagens significativas, contextualizadas.

FÁBIO: Concordo com você! Quando pensarmos em trabalhar de forma menos individualizada, ou seria... individualista? Ou seja, de forma coletiva, avançaríamos bastante no que diz respeito a nossa ação docente, conseguiríamos dar mais sentido a tudo isso aqui.

SUZANA: (Corta). Vocês sentem-se solitários diante das dificuldades da docência?

Alguns gritaram, Simmm! (Risos).

SUZANA: (Em tom questionador). Então, isso não é bom sinal! A partir do que conhecemos sobre educação e do que lemos e discutimos em grupo hoje, o que poderíamos fazer para mudar essa realidade?

³² Parafraseando Pimenta (2012).

IARA: Suzana, eu já falei em nosso primeiro encontro e repito aqui para todos... Precisamos de formação continuada, de acompanhamento pedagógico sistemático, de sermos ouvidos e de escutarmos os outros. Mas vejo que não depende somente da escola, cada um deve comprometer-se com seu desenvolvimento profissional, com sua busca pelo conhecimento.

LAURA: Já que falou em conhecimento, esse é um dos saberes da docência que discutimos aqui. A autora apresenta-nos uma diferença entre informação e conhecimento dizendo que o segundo é consequência do primeiro e os professores lidam com o conhecimento, produzindo as condições para a produção dele. Informar o aluno que tomate é uma fruta é fácil, mas levá-lo a compreender que com tomate não se faz salada de frutas é produção de conhecimento.

DIONATAN: De todos os saberes citados vejo que o que mais dificulta nossa prática é justamente a ausência do último saber, o pedagógico. *Para ensinar não bastam a experiência e os conhecimentos específicos, mas se fazem necessários os saberes pedagógicos e didáticos.*³³ E como adquiri-los se nós, digo os professores das áreas técnicas, praticamos a docência sem esse saber?

SUZANA: Para superarmos as lacunas da formação inicial, tanto de docentes bacharéis e tecnólogos quanto dos próprios licenciados Pimenta (2012) nos sugere que os saberes pedagógicos sejam construídos *a partir das necessidades pedagógicas postas pelo real. [...] Trata-se, portanto, de reinventar os saberes pedagógicos a partir da prática social da educação.*³⁴ E para isso a formação de professores deve ocorrer continuamente nas escolas, já que *além da consideração dos aspectos epistemológicos característicos das áreas de conhecimento que denotam avanços intrínsecos e que colocam novas questões ao ensino, pois dizem respeito a novos entendimentos da questão do conhecimento no mundo contemporâneo, a renovação da didática terá por base os aspectos pedagógicos.*³⁵

FLAVIANO: O que mais me chamou a atenção foi o fato de os saberes da educação e da pedagogia não caracterizarem os saberes pedagógicos, são distintos.

JÚNIOR: Como assim? Pensei que fosse tudo uma coisa só.

³³ Pimenta (2012, p. 26).

³⁴ Ibid (2012, p. 27).

³⁵ Ibid (2012, p. 27).

NAIANE: (Corta, virando-se para Júnior). Entendo que os saberes da educação e da pedagogia contribuem para que o professor questione, analise e avalie sua prática, mas é na ação que se produzem os saberes pedagógicos, ou seja, a prática refletida a partir daqueles saberes constituem o saber pedagógico que a autora cita. Achei muito pertinente a seguinte citação presente no texto, vou lê-la para vocês: *A especificidade da formação pedagógica, tanto a inicial como a contínua, não é refletir sobre o que se vai fazer, nem sobre o que se deve fazer, mas sobre o que se faz.*³⁶

SUZANA: Justamente, Naiane! Mas isso demanda tempo, energia e disposição para tornar-se um pesquisador da própria prática. Concordam?

Alguns responderam que sim. Outros pareceram pensativos. (Pequena pausa).

THAÍS: Posso dar minha opinião sobre isso?

SUZANA: Claro, professora! Fale...

THAÍS: Concordo plenamente que nós devemos adotar essa postura diante da nossa prática pedagógica, mas sinceramente sozinhos não faremos isso, não porque não queremos, mas porque não sabemos por onde começar, tendemos a nos acomodar diante das coisas e se não tiver quem medie todo esse processo continuaremos estagnados, ou navegando sem rumo. (Risos).

FÁBIO: Resumindo, se não tivermos a “obrigatoriedade” de pararmos frequentemente com essa finalidade também acho difícil conseguirmos. Digo obrigatoriedade não pelo fato de sermos forçados, entende? Mas que a formação fosse parte da nossa rotina, de forma institucionalizada e isso é consenso, pelo menos no nosso grupo.

SUZANA: Bom, para mim a construção de um projeto de formação continuada a ser desenvolvido aqui no *Campus* é uma necessidade emergente, mas eu precisava ouvir de vocês acerca dessa necessidade, pois não poderia ser algo imposto, determinado.... Perderia o sentido!

³⁶ (Houssaye, 1995, p.28 *apud* Pimenta, 2012, p. 28).

Um projeto como esse deve não pode ser construído por uma equipe de coordenadores e técnicos pedagógicos, mas por todos os que compõem o ensino.

Nesse momento, a chefe do Departamento de Ensino, professora Sirley³⁷, que estava presente na oficina, pediu a palavra.

Todos ficaram atentos à fala de Sirley.

SIRLEY: (Parecendo animada com o calor da discussão). Que bom, gente! A necessidade de haver aqui um projeto de formação continuada é evidente nas falas de vocês. Vejo que a pesquisa da Suzana tem trazido à tona tudo isso, o que é muito importante! Todos os problemas que temos enfrentado recaem sobre a necessidade da formação continuada de professores, inclusive os problemas com a permanência e êxito dos alunos. Então, eu gostaria de propor que o projeto de formação que a Suzana citou seja institucionalizado e que possamos iniciar seu desenvolvimento a partir do segundo semestre. O que vocês acham?

Suzana abriu um largo sorriso e ar de satisfação. Alguns professores disseram sim, os outros acenavam a cabeça positivamente e poucos não expressaram opinião.

Com o rosto ainda rubro de alegria, Suzana retoma a fala.

SUZANA: Fico muito feliz por isso, Sirley! Ao final da pesquisa quando já estivéssemos com o projeto pronto eu o apresentaria à Direção de Ensino e ao DAPE para que fosse institucionalizada ou não pela gestão. É importante saber que o nosso trabalho, antes mesmo de ser concluído já está sendo requisitado devido a sua relevância em nossa realidade aqui no *campus*. Obrigada!

SIRLEY: Nós é que agradecemos por seu trabalho que veio ao encontro das nossas necessidades de mudança no que tange à melhoria da prática pedagógica através da formação continuada em serviço. Conto com a participação de todos na construção e execução desse projeto.... Obrigada pela presença e pela disposição em colaborar!

E assim a oficina pareceu encerrada, os professores começaram a se levantar e a se retirarem do espaço. Suzana ficou despedindo-se dos colegas e agradecendo...

³⁷ O nome da chefe do DAPE manteve-se conforme a realidade.

6 CHEGADA AO PORTO: CONSTRUÇÃO DO PLANO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Em primeiro lugar, ninguém poderá fazer pela escola aquilo que só ela pode fazer. Só a escola, com seu diretor, seu corpo docente, seus funcionários, suas associações de pais tem que examinar sua própria realidade específica e local; fazer um balanço das suas dificuldades e se organizar para vencê-las. Não há plano de melhoria empacotado por qualquer outro órgão que possa realmente alterar, substantivamente, a realidade de cada escola. Se a própria escola não for capaz de se debruçar sobre os seus problemas, de fazer aflorar esses problemas e de se organizar para resolvê-los, ninguém fará isso por ela.

(JOSÉ MÁRIO PIRES AZANHA)

Figura 7: Reunião para elaboração do Plano de Formação.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Cena 3: Encontro para produção do plano de formação continuada

Aqui, apresentamos a última fase da pesquisa que buscou atingir o último objetivo proposto: a produção coletiva do projeto de formação continuada embasada nos princípios do

trabalho coletivo, da prática reflexiva, da construção da identidade profissional e dos saberes docentes. Para isso, pesquisadora e professores colaboradores reuniram-se para juntos produzirem o documento que viabilizará novas e importantes viagens pelo conhecimento.

Como nas etapas anteriores as vozes dos passageiros foram ouvidas e respeitadas para que alcançássemos o resultado esperado durante toda a viagem/pesquisa. No entanto, nem tudo foi calmaria! O mar esteve revolto em alguns trechos do percurso. E como não enfrentar as tempestades que insistem em atingir a educação? Durante a pesquisa, enfrentamos situações desafiadoras como o tempo para nos reunirmos com o maior número possível de professores, pois a rotina deles no IFRO é intensa, suas cargas horárias são fechadas com atividades de ensino, pesquisa, extensão e preparação didática, além disso, são convocados constantemente para reuniões administrativas, colegiados, conselhos de classe e reuniões de pais.

As aulas do ensino médio integrado ao técnico acontecem nos períodos matutino e vespertino, logo, o tempo disponível para os encontros com os professores é muito pequeno e mesmo quando sobra é insuficiente para tantas demandas que permeiam os Institutos Federais.

Compreendemos que apesar de muitos professores ansiarem por uma formação contínua de qualidade acabam desmotivando-se em buscá-la, pois são sempre muito exigidos em diversos aspectos e não conseguem se concentrar em suas próprias formações. É como se fossem tocados ao bel prazer dos ventos, viajando muitas vezes sem rumo certo, mas seguem, mesmo cansados, às vezes irritados pela sobrecarga, tentando fazer o que consideram possível na educação profissional.

Para realizar a última reunião com os professores a fim de discutirmos e elaborarmos o plano de formação continuada tivemos que solicitar da direção de ensino um espaço em uma reunião administrativa que convocaria os professores e técnicos do ensino. Caso contrário, não teríamos mais condições de nos encontrarmos antes do fim do primeiro semestre. Felizmente, tanto a Direção de Ensino quanto o DAPE foram solícitos em incluir a execução desta fase na pauta da reunião, comprovando-nos que a realização da pesquisa-ação definitivamente não depende da vontade do pesquisador, mas de um conjunto de fatores impostos pela realidade da instituição que a recebe.

Enfim, a construção coletiva do plano de formação continuada foi o primeiro de muitos passos que serão dados rumo ao processo sistemático de formação contínua de professores ainda não visto no IFRO – *Campus Cacoal*.

Cenário

A cena ocorreu em uma sala de aula em que estavam presentes a pesquisadora, os professores não licenciados (colaboradores da pesquisa), professores licenciados, técnicos administrativos em educação, diretor de ensino e a chefe do Departamento de Apoio ao Ensino do IFRO – *Campus* Cacoal.

As 15:00 horas do dia 21 de junho de 2017, após informes da Diretoria de ensino, a pesquisadora iniciou uma conversa com os professores que a ouviam atentamente.

SUZANA: Boa tarde! (Falou em tom alegre). Gente, finalmente a minha pesquisa de mestrado está chegando ao fim e para concluí-la precisávamos nos encontrar mais uma vez. Conforme o que ficou acordado em nosso último encontro, na oficina pedagógica, produziríamos juntos um plano de formação continuada de professores que será desenvolvido no segundo semestre desse ano uma vez por mês até o final do ano letivo. Quero agradecer a participação de todos e dizer que esse trabalho coletivo é de suma importância para que alcancemos as melhorias que almejamos em nossa prática.

Fiquem à vontade para opinarem a respeito dessa temática e sugerirem como essa formação deve ocorrer em nosso *campus*. Esse é um espaço privilegiado para falarmos sobre o que acreditamos, nossas reais necessidades, o que é viável ou não de ser desenvolvido aqui e o plano de formação continuada considerará tudo isso para que realmente seja produtivo. Os senhores e senhoras estão com a palavra! (Olhou para o grupo no intuito de verificar quem iria iniciar a fala).

CRISTIANO: Para início de conversa gostaria de deixar registrado que nós, enquanto educadores, devemos nos “desarmar” para encararmos a formação continuada não como um peso ou mais uma das nossas obrigações. É importante que saibamos que o nosso conhecimento é construído, então, devemos despir-nos da arrogância que insiste em nos fazer acreditar que sabemos muito e que não precisamos mais estudar, melhorar nossa prática. Vejo que uma formação continuada que envolve o grupo de professores traz inúmeros benefícios não somente para nós, mas principalmente para os nossos alunos que são quem mais sofre com o despreparo dos professores.

SUZANA: Começamos muito bem! (Risos). Vou até convidar o filósofo e educador Mário Sérgio Cortella a contribuir conosco sobre o que você acaba de dizer, pois sua fala remeteu-me

à proposição dele quando afirmou que [...] *a novidade é a velocidade com que as mudanças ocorrem no nosso dia a dia. Houve um incremento da velocidade das alterações, o que exige de nós, na área de educação escolar, também uma atenção maior à nossa formação continuada. E só se forma aquele que sabe que ainda não está pronto. Para isso, é preciso humildade. O que é humildade? É saber que você não é perfeita ou perfeito. Eu aprecio essa palavra, “perfeito”, porque, em latim, significa “feito por completo”, “feito por inteiro”, isto é, “concluído”. E um educador sabe que não está perfeito, não está concluído, não está terminado. Esse é um sinal de humildade que ajuda a crescer, o que, quando desejamos edificar uma convivência decente, requer de nós a urgência de nos prepararmos ainda mais para os desafios éticos.*³⁸

SIRLEY: (Concordando com Suzana). A formação continuada nesses moldes: dentro da escola, envolvendo o grupo de trabalho, tem um propósito que vai além da capacitação do professor, mas contribui para a formação de uma equipe que constitui a identidade da instituição. Quando eu começo a ler, discutir, refletir em grupo dentro do espaço escolar sem me preocupar se ganharei um título ou não, se serei avaliado ou não, quem cresce é a instituição! Uma escola só cresce, no sentido da transformação e melhoria do ensino, quando todos os envolvidos no processo educativo têm o mesmo objetivo que é a formação plena do aluno.

SUZANA: (Corta). Com certeza, Sirley!

SIRLEY: (Animada e questionadora retoma a palavra). Isso é um ponto de partida para pensarmos: que tipo de escola somos? O que queremos com nossas aulas e cursos? Vamos continuar reproduzindo o que as circunstâncias nos impõem ou seremos uma instituição transformadora? As mudanças que queremos, a construção de nossas identidades profissional e institucional serão alcançadas se trabalharmos juntos e por mais que façamos nossos mestrados, doutorados e cursos *in company* fora daqui eles não proporcionarão a preparação e suporte que nossa realidade exige, portanto, precisamos juntos visar o nosso crescimento e conseqüentemente o crescimento do nosso *campus*. Entendo que a essência da formação continuada dentro da escola é isso: fortalecermo-nos como grupo e construirmos nossa identidade enquanto instituição nova e diferenciada das demais como o IFRO é.

³⁸ Cortella (2015, p. 20-21).

SUZANA: Isso que a Sirley acaba de dizer é muito importante! A formação continuada contribui para a formação da nossa identidade profissional, mas também nos fortalece enquanto equipe, instituição. Acredito que quando pararmos de olhar somente para nós mesmos, nossa própria prática e pensarmos a educação que queremos juntos, com objetivos comuns chegaremos cada vez mais longe em nossas viagens pelo ensino e a aprendizagem. Portanto, *“somos [...] o que fazemos para transformar o que somos. A identidade não é peça de museu, quietinha na vitrine, mas a sempre assombrosa síntese das contradições nossas de cada dia³⁹”*. E o que faremos para nos transformar e conseqüentemente transformar nosso *campus*? Temos que encarar os desafios...

MÁRCIO: (Levanta a mão para pedir a palavra). Já participei de um processo de formação continuada em outro *campus* do IFRO e concordo com os colegas que temos que partir para a formação sem medo. Entendo que nós temos concepções políticas, ideológicas e filosóficas contrárias e penso que isso é saudável, democrático, mas partindo de pontos de vistas macros podemos discutir ideias e chegarmos a consensos associando o que compreendemos como importante às nossas práticas em sala de aula. Na experiência que tive, os encontros de formação eram mensais e tínhamos um espaço no Ambiente Virtual de Aprendizagem onde as pessoas responsáveis postavam vídeos, textos, legislações e orientações pedagógicas para quem quisesse ir acompanhando. Depois, nos encontros, discutíamos temas que partiam do aspecto geral e relacionávamos com nossa prática docente e em todas as reuniões nós “quebrávamos o pau”, mas isso sempre foi positivo. (Risos).

A formação continuada é importantíssima e creio que fará com que tenhamos mais maturidade com relação a nossa função enquanto Instituto Federal. Como a Sirley falou precisamos formar uma identidade institucional e, digo mais, uma identidade pedagógica que ainda não temos. O IFRO trabalha desde a formação básica do Ensino Médio preparando alunos para o ENEM, mas também preparamos para o mercado de trabalho, para a vida. Então, precisamos conhecer o real objetivo dos Institutos Federais, discutirmos e refletirmos sobre o trabalho que estamos desenvolvendo, os resultados que estamos colhendo, e, além disso, trazermos essas reflexões para nossa prática diária.

SUZANA: Concordo, Márcio! (Acenando positivamente com a cabeça). A missão do IFRO precisa sair do papel para ser mobilizada, pois nós (docentes e técnicos) somos quem realmente

³⁹ Galeano (1991, p.123).

fazemos acontecer. Ofertamos o ensino médio integrado ao técnico, o técnico subsequente ao médio, os cursos tecnólogos, as graduações/licenciaturas e graduações/bacharelados tudo isso sob os eixos do ensino, pesquisa e da extensão. Logo, o docente que atua no Instituto Federal deve ter um perfil que atenda às especificidades da educação profissional e tecnológica.

Pequena pausa. Os professores continuam atentos ao que Suzana fala.

SUZANA: Sobre isso posso reportar-me à Lucília Machado quando afirma que [...] *o docente da educação profissional é, 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*⁴⁰.

LÚCIO: (Corta). O que vocês acabam de dizer é justamente o que penso, precisamos conhecer qual é nossa verdadeira missão aqui no IFRO, e principalmente, conhecer nossos alunos. A formação continuada deve proporcionar momentos para que nós possamos refletir sobre o perfil do aluno que temos. É fundamental, principalmente para professores que trabalham com alunos do ensino médio, conhecer a realidade juvenil. Arbitrariamente, juventude ganha contornos cronológicos, mas ser jovem não está ligado à idade e sim ao tempo/espço. É evidente a diferença de idade entre professores e alunos com o passar dos anos, pois essa diferença é intrínseca à profissão, mas ao conhecermos o mundo jovem continuamos atentos às transformações desse público e revendo as práticas e variabilidades didáticas, portanto em sintonia com os alunos.

Conhecer os jovens que temos em sala contribui para um melhor relacionamento com os estudantes, sem precisar reduzir o conteúdo e transformar a aula em show. Outro tocante é o mundo do trabalho, pois esses jovens estão às portas de uma nova profissão ao mesmo tempo diante de um quadro de intensas transformações no mundo do trabalho. Hoje, em Cacoal, menos de 0,5% ganham um salário acima de R\$ 5 mil. Para os jovens, inseridos em uma cultura imediatista e consumista (longe disso ser pejorativo), a realidade salarial e os tipos de emprego

⁴⁰ Machado (2008, p. 14).

da cidade e região estão abaixo dos sonhos dos estudantes. Entender esse contexto é importante para saber onde nossos pés estão pisando e a formação continuada pode auxiliar-nos nesse processo!

SIRLEY: (Concordando com Lúcio). Precisamos mesmo conhecer melhor os perfis dos nossos alunos e a comunidade em que (nós) estamos inseridos para podermos trabalhar com foco em uma formação mais ampla. Já que corroboro com a ideia de que *a educação do futuro deverá se aproximar mais dos “aspectos éticos, coletivos, comunicativos, comportamentais, emocionais... todos eles necessários para se alcançar uma educação democrática dos futuros cidadãos”*. Isso implica novos saberes, entre eles, *saber planejar, saber organizar o currículo, saber pesquisa, estabelecer estratégias para formar grupos, para resolver problemas, relacionar-se com a comunidade, exercer atividades sócio antropológicas, etc*⁴¹.

ISABELA: (Levanta uma mão pedindo a palavra). Diante de tudo o que já foi dito gostaria de salientar que a troca de experiências é muito importante e salutar em uma escola. Se essa formação continuada proporcionar momentos de trocas e crescimento entre nós como vem acontecendo no decorrer dessa pesquisa já valerá à pena!

RAPHAEL: (Corta). Concordo plenamente! Apesar de ter chegado a pouco tempo aqui vejo que há muita falta de diálogo entre os docentes. Às vezes, estamos trabalhando no mesmo curso e não conseguimos integrar nossas ações. Eu, por exemplo, me espelho muito na prática e experiências do professor Clodoaldo, pois o admiro e considero um verdadeiro mestre. Para muitos, ele é uma fonte! Então, se em nossa formação tivermos espaço para o diálogo, nós todos cresceremos muito, pois é extremamente importante que haja *troca de experiências entre pares, através de relatos de experiências, oficinas, grupos de trabalho: “Quando os professores aprendem juntos, cada um pode aprender com o outro. Isso os leva a compartilhar evidências, informação e a buscar soluções. A partir daqui os problemas importantes das escolas começam a ser enfrentados com a colaboração entre todos*⁴²”.

SUZANA: Vejo que cada um de vocês tem algo importante para falar e contribuir com esse plano. A intenção é exatamente essa! Não pensem que esse trabalho é meu e eu o colocarei

⁴¹ Excerto de Gadotti (2003, p. 25) em que cita Imbernón (2000, p. 11).

⁴² Excerto de Gadotti (2003, p. 31) em que cita Imbernón (2000, p. 78).

sozinha em prática. Não! Ele é nosso e por isso precisamos que todos se manifestem em sua construção.

Preparei uma prévia do plano de formação continuada com base em tudo que já foi dito pelos professores e professoras nos encontros anteriores. Peço que, por gentileza, acompanhem a leitura dele através da projeção em tela e vão apontando o que acreditam que precisa ser retificado ou incluído. Lembrem-se que o que já está escrito não é o fim, mas uma proposta inicial incompleta aberta à discussão e ao estudo das viabilidades conforme a realidade do nosso *campus*. O que lhes apresento agora serve para otimizarmos o tempo e não partirmos do zero. (Suzana iniciou a leitura da apresentação do plano, seus objetivos e conteúdos e antes de solicitar contribuições foi interrompida por um professor que levantou a mão pedindo a palavra.)

CRISTIANO: Suzana, particularmente vejo que pouca coisa precisa ser alterada no que já tens apresentado, por isso penso que você poderia disponibilizar essa prévia do plano de formação em nosso e-mail para que cada um possa lê-lo com tempo e contribuir de forma mais efetiva. Depois, você compila tudo em um só documento. O que vocês acham? (Olhando para o resto do grupo.)

A maioria acenou positivamente com a cabeça e alguns disseram em alto e bom som: “acho bom!”, “também concordo”, “é melhor mesmo”.

SUZANA: Bom, se vocês concordam com essa metodologia eu não vejo problemas em usarmos a tecnologia em nosso favor. (Risos). Então, faremos assim: hoje mesmo envio o material para os e-mails de todos vocês e aguardo suas contribuições para que possamos finalizar o documento. No entanto, volto a salientar que essa é uma responsabilidade nossa e que todo plano é flexível a mudanças no decorrer do percurso, quando tratamos de educação nada deve ser fixo, imutável, logo, chegaremos a um documento que poderá ser alterado em algum aspecto conforme a necessidade. Certo?

Responderam: certo!

Antes que a reunião fosse concluída o professor Judson pediu a palavra e dirigiu um olhar desafiador aos colegas presentes na sala.

JUDSON: Professora Suzana, considero esse trabalho que a senhora vem desenvolvendo bastante pertinente e quero contribuir com ele, mas por conhecer nossa rotina vislumbro um problema! Esses encontros ocorrerão uma vez ao mês, mas eu gostaria de deixar claro que além das atividades de ensino desenvolvo atividades de pesquisa e extensão com muita frequência e nem sempre poderei estar presente. Não gostaria de ouvir meu nome sendo citado, como eu sei que alguns colegas professores fazem, por conta de minhas ausências, pois quando não estou aqui no *campus* estou em outras escolas levando o nome do IFRO com as atividades que desenvolvo.

VERÔNICA: (Corta). Todos nós temos muitas atividades e certamente em alguns momentos não poderemos participar dos encontros. No entanto, precisamos nos conscientizar que a formação continuada é necessária e desde já gostaria de solicitar que o DAPE criasse um mecanismo para exigir que todos os professores participem efetivamente, porque não adianta uma meia dúzia de professores estarem buscando melhorar suas práticas enquanto outros continuam fazendo tudo exatamente como sempre fizeram! É preciso que haja bem mais comprometimento dos colegas...

SIRLEY: Não acredito que devemos pensar em obrigatoriedade quando falamos em formação continuada em serviço! Temos conhecimento do que cada professor está desenvolvendo aqui e também na comunidade, todos serão convidados a participarem, mas não podemos obrigar ninguém a estar presente em todos os encontros, pois reconhecemos as várias demandas que temos. Como eu disse anteriormente, precisamos criar uma cultura de formação, construir nossa identidade e isso levará tempo, mas temos que começar!

SUZANA: Obrigada, Sirley! Pessoal, não vamos pensar agora nos entraves, porque certamente, quando se trata de educação eles existem e não são poucos, mas vamos tentar superá-los a cada encontro... Mais uma vez agradeço a presença de todos e até breve. Como diz nosso diretor: “Juntos somos mais fortes!”.

O encontro foi encerrado e todas as pessoas presentes começaram a levantar-se das cadeiras e saíram da sala.

6.1 O PLANO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Após a compilação de todas as contribuições feitas pelos professores nos encontros presenciais e via e-mails chegamos ao final da elaboração do Plano de Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Tecnológica do IFRO – *Campus* Cacoal. Apresentamos, então, a versão final do documento que segue para compor o resultado final dessa pesquisa e que posteriormente será protocolado na diretoria de ensino do *campus* para sua institucionalização e execução:

PLANO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DO IFRO – CAMPUS CACOAL – 2017/2

Apresentação:

A formação continuada de professores faz-se necessária frente às defasagens da formação inicial e constitui-se uma importante modalidade de formação docente, tendo em vista que ao estudar e planejar suas aulas, ouvir e falar sobre suas experiências educativas, refletir sobre sua prática e relacionar-se com os pares e alunos o professor está formando-se. Dessa maneira, a aprendizagem docente ocorre durante toda a carreira em um processo constante de aprender e ensinar.

Os Referenciais para Formação de Professores assim definem formação continuada:

É necessidade intrínseca para os profissionais da educação e faz parte de um processo permanente de desenvolvimento profissional que deve ser assegurado a todos. A formação continuada deve propiciar atualizações, aprofundamento das temáticas educacionais e apoiar-se numa reflexão sobre a prática educativa, promovendo um processo constante de auto-avaliação que oriente a construção contínua de competências profissionais. Porém, um processo de reflexão exige predisposição a um questionamento crítico da intervenção educativa e uma análise da prática na perspectiva de seus pressupostos. Isso supõe que a formação continuada estenda-se às capacidades e atitudes e problematize os valores e as concepções de cada professor e da equipe (BRASIL/MEC/SEF, 2002, p. 70).

Logo, entendemos os professores como profissionais que se formam a partir dos seus processos de trabalho, ou seja, dentro da própria instituição escolar em que desenvolvem a prática docente. A sistematização da formação continuada viabilizada por meio de um Plano de Formação Continuada permite que as potencialidades formativas dos estabelecimentos de ensino sejam otimizadas, de forma que os saberes necessários à docência sejam construídos, não somente de forma individualizada, mas coletivamente.

A formação continuada realizada a partir da realidade vivida no ambiente escolar é mais produtiva e eficaz por ser contextualizada e não impositiva, generalizada. Esse tipo de formação parte dos problemas reais e proporciona a transformação de representações, de valores e de comportamentos que levam à produção de novas ações individuais e coletivas e, conseqüentemente, à melhoria da ação docente, conforme as seguintes considerações:

Ao confrontar suas ações cotidianas com as produções teóricas, impõe-se rever suas práticas e as teorias que as informam, pesquisando a prática e produzindo novos conhecimentos para a teoria e a prática de ensinar. Assim, as transformações das práticas docentes só se efetivam à medida que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática, a da sala de aula [...] o que pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p, 264).

Logo, a formação continuada desenvolvida na instituição de ensino oportuniza a construção dos saberes necessários à prática docente e, conseqüentemente, da identidade profissional docente, além de fortalecer a própria escola enquanto espaço coletivo de formação.

Objetivo Geral:

Propiciar a formação continuada dos professores EPT no *campus* de atuação, garantindo o desenvolvimento da prática docente e conhecimento profissional a partir da realidade institucional, resgatando princípios que embasam a prática pedagógica em um processo de ação-reflexão-ação.

Objetivos específicos:

- Constituir um espaço coletivo para discussão, sistematização e apropriação da práxis de instrumentos teórico-metodológicos, que permitam a todos os envolvidos reafirmarem suas posições e avaliarem suas práticas, ressignificando-as;
- Intensificar os encontros pedagógicos a fim de que sejam debatidos temas previamente determinados para a promoção da troca de experiências entre professores;
- Oportunizar a construção de saberes a partir da relação teoria e prática docente;
- Viabilizar a construção da identidade profissional baseada no domínio dos conteúdos pedagógicos e específicos de forma refletida, crítica e transformadora.

Metodologia:

O Plano de Formação Continuada deverá ser elaborado coletivamente no início de cada ano/semestre letivo com previsão de ações mensais que podem incluir diversas metodologias como:

- Reuniões pedagógicas;
- Oficinas de ensino;
- Vídeos formativos;
- Debates;
- Dinâmicas de equipe;
- Atividades em grupo;
- Estudos com aporte teórico, balizados nas concepções atuais de educação e legislação vigente;
- Tematização da prática;
- Palestras;

Os encontros de formação serão realizados uma vez ao mês, às quartas-feiras à tarde, e as atividades serão planejadas e coordenadas pelo Departamento

de Apoio ao Ensino - DAPE, incluindo docentes, coordenadores de curso, supervisora e técnicos em assuntos educacionais a partir das prioridades elencadas neste Plano de Formação Continuada, conforme o quadro a seguir.

Cronograma de execução em 2017/2	Conteúdos	Objetivos
Agosto	Avaliação: instrumento de desenvolvimento pedagógico e formativo.	Refletir acerca da avaliação enquanto instrumento formativo tanto do aluno quanto do professor, relacionando-a com sua prática docente.
Setembro	Formação didático-político-pedagógica do educador Contemporâneo.	Debater acerca da formação do professor EBTT <i>versus</i> a formação necessária para a atualidade, e, principalmente, para a educação profissional e tecnológica.
Outubro	Educação profissional e o mundo do trabalho: que profissional somos e qual temos que formar?	Estudar a história da educação profissional no mundo e no Brasil, analisar a realidade local na qual estamos inseridos e refletir sobre o perfil do profissional que precisamos formar na sociedade atual.
Novembro	Professor e aluno: sujeitos do processo educativo;	Discutir acerca da importância dos professores e alunos enquanto sujeitos coletivos. Pensar a formação do aluno do IFRO sob as bases do ensino, pesquisa e a extensão de forma coletiva, desenvolvendo e aprimorando o trabalho docente em equipe.
Dezembro	Metodologia de ensino;	Conhecer metodologias de ensino e demonstrá-las de forma prática.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referenciais para a Formação de professores**. Brasília: MEC / SEF, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/public/reformprof2.pdf>> Acesso em: 19 junho 2017.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A viagem encerra-se agora, ou melhor, a primeira parte dela, pois como sabemos a viagem não acaba nunca! Como comandante/pesquisadora avalio de forma positiva os resultados alcançados até aqui, já que uma mobilização rumo à formação continuada de professores ocorreu e seguirá colhendo frutos no IFRO – *Campus Cacoal*.

Essa pesquisa-ação que analisou os saberes docentes e a formação continuada de professores iniciou-se tímida, com um número de participantes reduzidos e limitados pela problemática central: falta de formação pedagógica de professores não licenciados e, principalmente, ausência de um programa de formação continuada que ocorresse de forma sistemática e promovesse a reflexão na e sobre a ação docente. Mas no decorrer dela muitos outros passageiros foram adentrando em nossa embarcação e seguiram viagem rumo ao porto, o Plano de Formação Continuada de Professores do Ensino Básico e Tecnológico do IFRO – *Campus Cacoal*.

Percebemos que o desejo por uma mudança no processo formativo docente já fervilhava em muitas mentes. Faltava apenas o primeiro passo e nós o demos, fizemos o convite, iniciamos a viagem, acolhemos as vozes emergidas no percurso, movimentamo-nos de forma participativa e entre erros e acertos desenvolvemos a pesquisa-ação como metodologia de formação de professores.

Pudemos compreender melhor os sentimentos dos professores não licenciados diante da docência. Quanto ao perfil desses professores, concluímos que a grande maioria deles jamais planejou ser um professor, mas levados pelas circunstâncias e oportunidades chegaram à Educação Profissional e Tecnológica. A prática pedagógica desses docentes pauta-se basicamente nos saberes dos conteúdos que ensinam e em experiências docentes que tiveram ainda enquanto alunos, além de reproduzirem práticas de seus antigos professores, pois conforme asseveram Pimenta e Anastasiou (2002) os professores iniciantes:

[...] trazem consigo inúmeras e variadas experiências do que é ser professor. Experiências que adquiriram como alunos de diferentes professores ao longo de sua vida escolar. Experiência que lhes possibilita dizer quais eram bons professores, quais eram bons em conteúdo, mas não em didática, isto é, não sabiam ensinar. Formaram modelos “positivos” e “negativos”, nos quais se espelham para reproduzir ou negar. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 79).

Os professores não licenciados, colaboradores da pesquisa, demonstraram ao longo dela que carecem de espaços formativos que proporcionem o diálogo, a troca de experiências entre os pares. Suas falas demonstraram uma necessidade de serem ouvidos em suas dificuldades, progressos e anseios, de poderem compartilhar suas ideias e, assim, melhorarem suas ações didático-pedagógicas.

Confirmamos o que supúnhamos desde o início: formações pedagógicas esporádicas em início de semestres são pouco eficazes e não contemplam os problemas reais que o *campus* bem como seus professores e alunos enfrentam. Além disso, em suas falas, os professores demonstraram que necessitam de acompanhamento pedagógico sistemático, pois desconhecem os saberes pedagógicos, seus conteúdos e sua aplicabilidade na rotina de sala de aula.

O encontro com o grupo de professores descrito na cena 1 desse trabalho e a oficina pedagógica descrita na cena 2 foram fundamentais para alcançarmos nosso segundo objetivo específico, pois durante essas ações pudemos proporcionar aos professores momentos de estudo e reflexão relevantes ao desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao ato de ensinar, conforme havíamos planejado.

A pesquisa-ação trouxe reflexões acerca dos saberes docentes e da formação continuada de professores viabilizou importantes apontamentos relacionados à prática pedagógica dos docentes que atuam na EPT, portanto, promoveu a formação de professores durante todo o seu desenvolvimento. Quando proporcionamos um momento em que todos tiveram a liberdade para falar sobre sua ação docente, as belezas e desafios desse ofício, contribuímos com a construção da identidade profissional desses professores, além disso, iniciamos um processo reflexivo extremamente importante: o olhar para si e, conseqüentemente, olhar para o outro em um processo dialógico, respeitoso.

Por fim, obtivemos êxito ao alcançarmos o terceiro e último objetivo, pois construímos coletivamente um plano interno de formação continuada visando subsidiar a política de formação no IFRO - *Campus Cacoal*.

Desta forma, a pesquisa-ação deu-se em três etapas. A primeira etapa foi o primeiro encontro com o grupo que proporcionou espaço aos professores não licenciados para que pudessem falar acerca da sua prática pedagógica, seus anseios, dificuldades e trajetórias até chegarem à docência. Assim, suas vozes foram ouvidas e essas mesmas vozes mobilizaram a segunda ação que foi a oficina pedagógica e a terceira e última ação foi a construção coletiva do plano de formação continuada constante na sexta seção.

Contudo, dois fatos chamaram-nos a atenção no decorrer da pesquisa: primeiro, o convite para que a oficina pedagógica fosse realizada com todos os professores, licenciados ou não, e segundo, o fato de antes de concluirmos a pesquisa já sabermos que o produto pensado como resultado dela estar sendo aguardado pela gestão da instituição para que possa compor a política interna de formação do IFRO - *Campus Cacoal*.

Assim, vimos que a pesquisa remexeu com águas que se encontravam paradas trazendo à tona, principalmente, o fato de uma grande parte dos professores da educação profissional e tecnológica não terem a formação pedagógica necessária para atuarem na docência. Logo, nossas reflexões acerca dos saberes docentes bem como sobre as dimensões do trabalho docente e da necessidade de uma formação continuada foram fundamentais para que houvesse uma tomada de consciência quanto à realidade que o IFRO - *Campus Cacoal* vem enfrentando no que diz respeito à formação de seus professores. As falas dos professores no decorrer de cada ação foram de suma importância para que cada um pudesse vislumbrar as lacunas de sua formação e, certamente, colocar-se em uma posição diferenciada no que tange à formação docente e a consequente melhoria da prática pedagógica.

Portanto, entendemos que a pesquisa veio ao encontro do que defende Nóvoa (2009) quando propõe uma formação de professores construída dentro da profissão e afirma que “propostas teóricas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho” (NÓVOA, 2009, p. 19).

Nesta visão, compreendemos com Gadotti (2003) que o legado desse trabalho consiste em uma mudança no olhar de muitos docentes para si mesmos, enquanto profissionais que carecem de formação contínua para que, numa visão emancipadora, não sejam apenas capazes de transformarem a informação em conhecimento e em consciência crítica, mas também possam formar pessoas. Contribuímos efetivamente com professores não licenciados, vindos de formações diversas à docência, a refletirem sobre sua prática e, principalmente, compreenderem a importância da formação para construção de suas identidades profissionais e melhoria de suas aulas.

Além disso, a pesquisa proporcionou uma mobilização não somente desses professores participantes, mas de todos os docentes que compõem o quadro de servidores do IFRO – *Campus Cacoal*, em torno de um objetivo comum: o Plano de Formação Continuada de Professores. Assim, demos um passo importante rumo à nova formação de professores, conforme preconiza Gadotti (2003):

Em síntese, a nova formação do professor deve estar centrada na escola sem ser unicamente escolar, sobre as práticas escolares dos professores, desenvolver na prática um paradigma colaborativo e cooperativo entre os profissionais da educação. A nova formação do professor deve basear-se no diálogo e visar à redefinição de suas funções e papéis, à redefinição do sistema de ensino e à construção continuada do projeto político-pedagógico da escola. O próprio professor precisa construir também o seu projeto político-pedagógico. (GADOTTI, 2003, p. 32).

Desta forma, iniciamos um processo de formação continuada com base na reflexão sobre a prática numa perspectiva coletiva com foco na instituição e nos professores e alunos que a constituem escola como um espaço de trabalho e formação. Nesse momento, a partir do que já foi realizado não há que se falar em desistência e acomodação, e sim, em perseverança nos objetivos e esperança nas transformações que virão devido às ações que foram e serão mobilizadas após esse trabalho. Logo, fechamos nossa escritura voltando ao texto de José Saramago concluindo que... *é preciso voltar aos passos que foram dados, para os repetir, e para traçar caminhos novos ao lado deles. É preciso recomeçar a viagem. Sempre!*

REFERÊNCIAS

ARENDDT, H. **A crise na educação: entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1961.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**.

Brasília: 2013. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&category_slug=abril-2014-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 10 fev. 2017.

_____. **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio:**

documento base. Brasília, 2007. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf>. Acesso em 10 fev. 2017.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**.

Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em 10 fev. 2017.

BARBIER, R. **A Pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Plano Editora, 2002.

BEZERRA, S. M. C. B. **Percorrendo usos/significados da Matemática na problematização de práticas culturais na formação inicial de professores**. 2016. 262 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemática) - Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, MT, 2016.

BRITO, A. E. Sobre a formação e a prática pedagógica: o saber, o saber-ser e o saber-fazer no exercício profissional. **Linguagem, Educação e Sociedade**. Revista do Mestrado em Educação. Teresina, PI, n.12, p.45-50, jan./jun. 2005.

CAMPOS, C. de M., **Saberes Docentes e autonomia dos professores**. 5 ed. Petrópolis - RJ: Vozes, 2012.

CLARETO, S. Como alguém aprende a ser professor? Políticas cognitivas, aprendizagem e formação do professor. In: FONTOURA, H; SILVA, M. (Org.). **Formação de Professores, Culturais: desafios à pós-graduação em educação em suas múltiplas dimensões**. Rio de Janeiro: ANPED Nacional, 2011.

CORTELLA, M. S. **Educação, Convivência e Ética: audácia e esperança!** 1. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

CUNHA, M. I. **CONTA-ME AGORA!** as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de educação**. São Paulo, v. 23, n.1/2, p.185-195, jan./dez. 1997.

DA MATTA, R. **Relativizando: uma introdução à Antropologia Social**. Rio de Janeiro: Rocco, 1991.

DAY, C. **Desenvolvimento Profissional de Professores: os desafios da aprendizagem permanente.** Porto – Portugal: Porto Editora, 2001.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição.** Tradução de Luiz B. L. Orlandi. Roberto Machado. 2. ed. São Paulo: Graal, 2006. 437 p.

DERRIDA, J. **Gramatologia.** São Paulo: Perspectiva, 1999.

DUARTE, R. Pesquisa Qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 139-154, mar. 2002.

FARIAS, K S. C. dos S. **Práticas mobilizadoras de cultura aritmética na formação de professores da Escola Normal da Província do Rio de Janeiro (1868–1889): ouvindo fantasmas imperiais.** 2014. 405 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação – Campinas, SP, 2014.

FELDMANN, M. G., (organizadora). **Formação de professores e escola na contemporaneidade.** São Paulo: Ed. Senac São Paulo, 2009.

FORMOSINHO, J. A academização da formação de professores. In: **Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente.** Porto – Portugal: Porto Editora, 2009.

FOUCAULT, M. **La technologie politique des individus.** In: Dits et écrits IV – 1980-1988. Paris: Gallimard, 1994f, 813 p.

FRANCO, M. A. F. S.; LISITA, V. M. S. de S. Pesquisa-ação: limites e possibilidades na formação docente. In. PIMENTA, S.; FRANCO, M. A. (Org.). **Pesquisa em educação: possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação.** 2. ed. São Paulo: Loyola, 2014. 2 v.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **A Educação na Cidade.** São Paulo: Cortez, 1991.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da Pedagogia: por uma teoria da Pedagogia pesquisas contemporâneas sobre o saber docente.** Ijuí: Unijuí, 1998.

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

GALEANO, E. **O livro dos abraços.** Rio de Janeiro: L & PM, 1991.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências humanas.** Brasília: Líber Livro, 2005.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GOMES, M. de O.; ANASTASIOU, L. das G. C. Formar e forma-se: a voz e a vez dos professores. In: PIMENTA, S. G.; FRANCO, M. A. (Org.). **Pesquisa em educação: possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2014. 2 v.

HELLER, A. **O Cotidiano e a História**. 4. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Líber Livro, 2008.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RONDÔNIA. **Plano de Desenvolvimento Institucional: 2014/2018**, Porto Velho, 2014. Disponível em: <<http://portal.ifro.edu.br/doc-isntitucionais/1795-pdi/file>>. Acesso em: 15 mar. 2017.

KIND, L. Notas para o trabalho com a técnica de grupos focais. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 10, n. 15, p. 124-136, jun. 2004. Disponível em: <http://portal.pucminas.br/imagedb/documento/DOC_DSC_NOME_ARQUI20041213115340.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2017.

LIRA, B. C. **Práticas pedagógicas para o século XXI: a sociointeração digital e o humanismo ético**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus Professor, Adeus Professora: novas exigências educacionais e profissão docente**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LOBO DA COSTA, N. M. Formação continuada de professores: uma experiência de trabalho colaborativo com matemática e tecnologia. In: NACARATO, A. M. N.; PAIVA, M. A. V. (Org.) **A formação do professor que ensina Matemática: perspectivas e pesquisas**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MACHADO, L. R. de S. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. v. 1, n. 1, jun. 2008. Brasília: MEC, SETEC, 2008.

MARIM, M. M. B. **AM[OU]: um estudo terapêutico-desconstrucionista de uma paixão**. 2014. 342 p. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática). – Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação – Campinas, SP, 2014.

MIGUEL, A. Vidas de professores de matemática: o doce e o dócil do adoecimento. In: GOMES, M. L. M.; TEIXEIRA, I. A. C.; AUAREK, W. A.; PAULA, M. J. (Org.). **Viver e Contar: experiências e práticas de professores e Matemática**. São Paulo: Livraria da Física, 2011.

_____. A Terapia Gramatical-Desconstrucionista como Atitude de Pesquisa (Historiográfica) em Educação (Matemática). **Perspectivas da Educação Matemática** - UFMS, Campo Grande, MS, v. 8, n. 18, Número Temático, p. 607-647. 2015.

MCDONALD, H. Wittgenstein, Narrative Theory, and Cultural Studies. **Telos: critical Theory of Contemporary**. vol. 2001, n. 121, p. 11-53. 2001.

MORENO, A. R. **Introdução a uma pragmática filosófica**: de uma concepção de filosofia como atividade terapêutica a uma filosofia da linguagem. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2005.

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.

NOGUEIRA, E. G. D. **“Quem viaja muito tem o que contar”**: narrativa sobre percursos e processos de formação de professores da educação básica. 2006. 197 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2006.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In. _____. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1992.

_____. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

_____. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005.

_____; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

REHEM, C. M. **Perfil e formação do professor de educação profissional técnica**. São Paulo: Senac São Paulo. 2009.

SILVA, C. J. R. (Org.) **Institutos Federais - Lei nº 11892, de 29/12/2008**: comentários e reflexões. Brasília, DF: Editora IFRN, 2009.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SHULMAN, L. S. **Those who understand** : knowledge growth in teaching. Education Researcher, Stanford, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986. Disponível em: http://www.fisica.uniud.it/URDF/masterDidSciUD/materiali/pdf/Shulman_1986.pdf. Acesso em: 10 Jul. 2017.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TERENCE, A. C. F.; FILHO, E. E. **Abordagem quantitativa, qualitativa e a utilização da pesquisa-ação nos estudos organizacionais**. In. XXVI ENEGEP, Fortaleza, 2006. Anais eletrônicos da Associação Brasileira de Engenharia de Produção - Abepro, Fortaleza, 2006. Disponível em: <http://www.abepro.org.br/biblioteca/enegep2006_tr540368_8017.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2017.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 12. ed. São Paulo: Libertad, 2009.

_____. Competência docente na perspectiva de Paulo Freire. In: **Revista de Educação - AEC**. n.143. p. 66-78. abr./jun. 2007. Disponível em: <http://www.sinprors.org.br/cepep/Celso_Vasconcellos_Artigo.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2017.

VEIGA-NETO, A. De geometrias, currículo e diferenças. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 23, n.79, p.163-186. ago. 2002.

_____. **Foucault & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VIEIRA, E.; VOLQUIND, L. **Oficinas de ensino? O quê? Por quê? Como?** 4. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2002.

WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2002.

WITTGENSTEIN, L. **Investigações filosóficas**. Tradução de José Carlos Bruni. São Paulo: Abril Cultural, 1979. (Coleção Os pensadores).

ANEXOS

ANEXO A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**

Esta pesquisa seguirá os critérios da ética em pesquisa com seres humanos conforme a Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde.

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

Nome do participante:

Instituição:

Documento de Identidade nº: _____ Data de Nascimento: ____/____/_____

Gênero: Masculino () Feminino () Outro ()

II – DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:**1 TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA:**

Saberes docentes no contexto da educação profissional:
uma análise e proposta de formação das práticas pedagógicas dos docentes bacharéis do Instituto Federal de Rondônia/*Campus* Cacoal.

2 PESQUISADORA RESPONSÁVEL:

Suzana Caroline da Silveira Couti

3 DURAÇÃO DA PESQUISA: Um ano e seis meses para o campo e 24 meses no total.

III – REGISTRO DAS EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA, CONSIGNADO:

O Sr.(a) está sendo convidado para participar da pesquisa: “Saberes docentes no contexto da educação profissional: uma análise e proposta de formação das práticas pedagógicas dos docentes bacharéis do Instituto Federal de Rondônia/*Campus* Cacoal”, de responsabilidade da pesquisadora **Suzana Caroline da Silveira Couti**, Técnica em Assuntos Educacionais,

Mestranda do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação do Mestrado Profissional em Educação Escolar – UNIR/RO

O presente estudo tem por objetivo:

Investigar as práticas pedagógicas dos docentes e os saberes aplicados à docência das disciplinas técnicas e, a partir dessa descoberta, promover a formação continuada dos professores de forma coletiva.

Assim, para seu conhecimento:

- 1 - O(a) Senhor(a) foi selecionado(a) devido a Instituição na qual atua ser objeto de estudo desta pesquisa.
- 2 - A participação do senhor (a) na pesquisa será respondendo a um questionário com questões abertas e fechadas e participação do Grupo Focal para levantamento de dados, análises e proposições acerca das práticas pedagógicas e saberes dos docentes bacharéis que atuam no IFRO *Campus* Cacoal com a finalidade de construção coletiva de um Plano de Formação Continuada;
- 3 - Suas respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial, isto é, em nenhum momento será divulgado o seu nome em qualquer fase do estudo;
- 4 – Sua participação como sujeito pesquisador proporcionará sua formação contínua a partir da pesquisa-ação e dos encontros de formação provenientes dela, dentro de um processo de ação-reflexão-ação que possibilitará maior conhecimento acerca da formação docente contínua e uma revisão de teorias, práticas e valores que permeiam o cotidiano escolar. Além disso, espera-se que a partir da execução dessa pesquisa a formação continuada coletiva possa tornar-se algo presente na realidade do IFRO/*Campus* Cacoal.
- 5 - Os resultados da pesquisa serão destinados à sua escola e à elaboração de trabalhos de pesquisas e/ou publicações científicas em revistas e eventos nacionais ou internacionais;
- 6 - Fica assegurado ao senhor (a) a possibilidade de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, ou mesmo recusar-se a responder perguntas que lhe cause constrangimento, sem nenhum prejuízo à sua pessoa;
- 7 - A leitura dos itens da pesquisa será feita pausadamente e em tom de voz alto e com esclarecimento de dúvidas quando necessário;
- 8 - Fica esclarecido que sua participação é voluntária e o senhor(a) não receberá nenhuma remuneração por estar participando da pesquisa;
- 9 - Fica esclarecido que durante a pesquisa faremos uso de imagem com e sem som;

10 - Todo material desta pesquisa ficará sob a guarda da pesquisadora Suzana Caroline da Silveira Couti.

11 - Ao concordar, o Sr.(a) receberá uma cópia deste termo onde consta o número do telefone e endereço da pesquisadora, que poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

IV AVALIAÇÃO DO RISCO/BENEFÍCIO DA PESQUISA

(X) Risco Mínimo () Risco Maior que mínimo

Descrição do Risco: a não publicação dos resultados da pesquisa em revistas e eventos nacionais ou internacionais por motivo administrativo ou científico, o que não acarretará nenhum dano aos pesquisados, nem comprometerá o sigilo dos dados.

Descrição do Benefício: colaboração nas discussões, análise e formação das práticas pedagógicas no âmbito da educação profissional.

V INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS

PESQUISADORES:

Suzana Caroline da Silveira Couti – Celular: (69) 84266192 / (69) 93354658 – Fixo: (69) 3343 2445

Endereço: BR 364, km 228, lote 2ª, Zona Rural, CEP: 76.960-970. Cacoal-RO. Email: suzana.couti@ifro.edu.br

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA – CEP

Endereço: BR 364, Km 9,5, ou Avenida Presidente Dutra, 2965 Câmpus José R. Bairro: Centro CEP: 78.000-000 UF: RO, Telefone: (69) 1182-2111. E-mail: cep.unir@yahoo.com.br.

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA – CONEP

Endereço: SEPN 510 Norte, Bloco A 1º Subsolo, Edifício Ex-INAN – Unidade II – Ministério da Saúde, CEP: 70.750-521, Brasília-DF, telefone: (61) 3315-5878. E-mail: conep@saude.gov.br

VI CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Declaro que, após ter sido devidamente esclarecido pela pesquisadora e ter entendido o que me foi explicado, consinto em participar do presente Protocolo de Pesquisa. Consinto, também, que

os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que minha identificação não seja realizada.

Cacoal, _____ de _____ de 2016.

Assinatura participante da pesquisa-ação
(sujeito da pesquisa)

Assinatura da Pesquisadora

ANEXO B: Termo de concordância**TERMO DE CONCORDÂNCIA**

Declaramos aos devidos fins que o INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS E TECNOLOGIA *CAMPUS* CACOAL/RO 07 DE MARÇO, localizado no Endereço BR 364, Km 228, lote 2 A, Caixa Postal 146 – Cacoal/RO, está de acordo com a execução do Projeto de Pesquisa-Ação intitulado “Saberes docentes no contexto da Educação Profissional: uma análise e proposta de formação das práticas pedagógicas dos docentes bacharéis do Instituto Federal De Rondônia/*Campus* Cacoal”, sob responsabilidade da mestranda SUZANA CAROLINE DA SILVEIRA COUTI e orientação da Prof^a Dra. KÁTIA SEBASTIANA CARVALHO DOS SANTOS FARIAS, do Programa de Pós-graduação em Educação Escolar – Mestrado Profissional, da Universidade Federal de Rondônia, em nossas dependências durante o período do primeiro e segundo semestre de 2016 e o primeiro semestre de 2017.

Para tanto, estamos cientes que os sujeitos de pesquisa serão os docentes bacharéis que atuam no âmbito do Campus Cacoal, nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio e que o projeto deve seguir a Resolução 466/12 da CONEP, que regulamenta a realização de pesquisa envolvendo seres humanos.

Cacoal, 29 de abril de 2016.

DAVYS SLEMAN DE NEGREIROS
Diretor Geral do *Campus* Cacoal
Portaria nº 343/GR/IFRO/2015

ANEXO C: Parecer Consubstanciado do CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
RONDÔNIA - UNIR



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: SABERES DOCENTES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL:
UMA ANÁLISE E PROPOSTA DE FORMAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
DOS DOCENTES BACHARÉIS DO INSTITUTO FEDERAL DE RONDÔNIA/CAMPUS
CACOAL.

Pesquisador: SUZANA CAROLINE DA SILVEIRA COUTI

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 56919116.6.0000.5300

Instituição Proponente: Universidade Federal de Rondônia - UNIR

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.633.513

Apresentação do Projeto:

Trata o protocolo de projeto apresentado por SUZANA CAROLINE DA SILVEIRA COUTI, aluna do Mestrado Profissional em Educação do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu da Universidade Federal de Rondônia.

Segundo a pesquisadora:

"Esta pesquisa está em desenvolvimento no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação Escolar – Mestrado Profissional, do Departamento de Ciências da Educação, do Núcleo de Ciências Humanas da Universidade Federal de Rondônia, na linha de pesquisa: Práticas pedagógicas, inovações curriculares e tecnológicas, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Os questionamentos que nortearão a pesquisa são: quais fatores impedem que a formação da prática pedagógica dos docentes bacharéis ocorra continuamente no âmbito do IFRO/Campus Cacoal? Como deve ocorrer o processo de formação continuada que atenda aos problemas relacionados à falta de formação pedagógica dos docentes e que ao mesmo tempo se adeque às especificidades do Ensino Técnico Profissional Integrado ao Ensino Médio?

Esta pesquisa pretende investigar as práticas pedagógicas dos docentes e os saberes aplicados à

Endereço: Avenida Presidente Dutra, 2965 campus José R.

Bairro: Centro

CEP: 78.000-000

UF: RO

Município: PORTO VELHO

Telefone: (69)1182-2111

E-mail: cepunir@yahoo.com.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
RONDÔNIA - UNIR



Continuação do Parecer: 1.633.513

docência das disciplinas técnicas e, a partir dessa descoberta, promover a formação continuada dos professores de forma coletiva, utilizando métodos de pesquisa-ação com foco em uma proposta de intervenção na realidade profissional. A abordagem da pesquisa será a qualitativa e a orientação metodológica é a pesquisa-ação, já que propõe uma intervenção na realidade profissional, possibilitando a participação dos usuários dos sistema escolar na busca de soluções aos seus problemas de forma reflexiva. A coleta de dados dar-se-á por meio da técnica de Grupo Focal que, conforme Gatti (2005) é um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal.

Os sujeitos da pesquisa, também pesquisadores, serão os docentes de áreas técnicas/bacharéis que estejam abertos à ação proposta com vistas à revisão e reflexão da teoria/prática pedagógica para o melhoramento de sua ação docente".

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Investigar as práticas pedagógicas dos docentes e os saberes aplicados à docência das disciplinas técnicas e, a partir dessa descoberta, promover a formação continuada dos professores de forma coletiva.

Objetivo Secundário:

I) Identificar os perfis profissionais dos docentes bacharéis, suas maiores queixas e dificuldades no que diz respeito à prática pedagógica, suas necessidades com relação ao suporte pedagógico da equipe da Coordenação de Apoio ao Ensino, suas opiniões acerca da formação continuada e, finalmente, suas sugestões de como essa formação poderia ocorrer na realidade em que estão inseridos; (II) Proporcionar momentos de estudo e reflexão relevantes ao desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao ato de ensinar; (III) Realizar interferências pedagógicas com base na teoria educacional existente, de forma a contribuir para a formação continuada dos docentes; (IV) Construir coletivamente um plano interno de formação continuada.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Nos termos da pesquisadora:

Riscos:

Os possíveis riscos aos participantes dessa pesquisa envolvem sentimentos de ansiedade, insegurança e preocupação frente aos temas didáticospedagógicos que serão abordados durante a pesquisa, além de divergências de entendimentos quanto aos

Endereço: Avenida Presidente Dutra, 2965 campus José R.

Bairro: Centro

CEP: 78.000-000

UF: RO

Município: PORTO VELHO

Telefone: (69)1182-2111

E-mail: cepunir@yahoo.com.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
RONDÔNIA - UNIR



Continuação do Parecer: 1.633.513

procedimentos de ensino e aprendizagem apresentados no processo de formação continuada.

Benefícios:

Esta pesquisa trará benefícios a curto e longo prazo no processo de ensino e aprendizagem das disciplinas técnicas do IFRO Campus Cacoal, pois a partir da formação continuada proposta, os docentes bacharéis adquirirão novos conhecimentos quanto à prática pedagógica e saberes docentes, melhorando significativamente suas ações junto aos alunos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O ponto de partida para a pesquisa-ação será a pesquisa bibliográfica que consistirá em uma revisão de literatura sobre formação continuada de professores e práticas pedagógicas, a fim de que se levante um arcabouço teórico que nos servirá de base às futuras ações, levantamento de hipóteses, interpretações e interferências. Para a coleta de dados utilizaremos a técnica de grupo focal que reunirá os sujeitos da pesquisa de forma que se possa identificar os perfis profissionais dos docentes bacharéis, suas maiores queixas e dificuldades no que diz respeito à prática pedagógica, suas necessidades com relação ao suporte pedagógico da equipe da CAE, suas opiniões acerca da formação continuada e, finalmente, suas sugestões de como essa formação poderia ocorrer na realidade em que estão inseridos. Buscaremos assim, identificar as saberes docentes predominantes na atuação docente dos sujeitos, como: concepções de prática pedagógica, de educação profissional, da relação teoria e prática e de ensino e aprendizagem. A partir dos dados levantados, proporemos encontros que contarão com a participação de todos os envolvidos no processo educacional, como: diretor de ensino, coordenadores de curso, técnicos em assuntos educacionais, supervisora, orientadora, além dos sujeitos da pesquisa. Dessa forma, buscaremos criar espaços privilegiados para leituras, debates e reflexões acerca das práticas pedagógicas, realizando interferências com base nas maiores dificuldades apresentadas pelos professores, de forma a contribuir para a formação docente dos mesmos. Por fim, apresentaremos a proposta de um plano de formação continuada construído coletivamente, com base na pesquisa, que possa ser aplicado pela equipe pedagógica do IFRO/Campus Cacoal, junto aos docentes.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresenta folha de rosto devidamente preenchida e assinada; TCLE que atende a resolução 466/12; Carta de anuência devidamente assinada; Projeto de pesquisa detalhado com cronograma e como serão obtidos os dados.

Endereço: Avenida Presidente Dutra, 2965 campus José R.

Bairro: Centro

CEP: 78.000-000

UF: RO

Município: PORTO VELHO

Telefone: (69)1182-2111

E-mail: cepunir@yahoo.com.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
RONDÔNIA - UNIR



Continuação do Parecer: 1.633.513

Recomendações:

ver abaixo

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após análise e considerando a resolução 466/12, o protocolo encontra-se bem instruído, portanto, recomendo a aprovação do mesmo.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_705150.pdf	09/05/2016 17:17:00		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_concordancia.PDF	09/05/2016 17:03:28	SUZANA CAROLINE DA SILVEIRA COUTI	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETOSUZANA.pdf	09/05/2016 17:01:03	SUZANA CAROLINE DA SILVEIRA COUTI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Consentimento_Livre_Esclarecido.pdf	09/05/2016 16:51:06	SUZANA CAROLINE DA SILVEIRA COUTI	Aceito
Folha de Rosto	Folha_rosto.PDF	09/05/2016 13:01:56	SUZANA CAROLINE DA SILVEIRA COUTI	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PORTO VELHO, 08 de Julho de 2016

Assinado por:
Edson dos Santos Farias
(Coordenador)

Endereço: Avenida Presidente Dutra, 2965 campus José R.

Bairro: Centro

CEP: 78.000-000

UF: RO

Município: PORTO VELHO

Telefone: (69)1182-2111

E-mail: cepunir@yahoo.com.br