

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS  
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**ENOI MARIA DA LUZ SANTOS**

**A AUTOFORMAÇÃO DOCENTE NO ENSINO TÉCNICO-PROFISSIONAL NA  
INTERFACE COM A PRÁTICA PEDAGÓGICA: SIGNIFICADOS E  
POTENCIALIDADES**

**São Leopoldo - RS**

**2013**

ENOI MARIA DA LUZ SANTOS

A AUTOFORMAÇÃO DOCENTE NO ENSINO TÉCNICO-PROFISSIONAL NA  
INTERFACE COM A PRÁTICA PEDAGÓGICA: SIGNIFICADOS E  
POTENCIALIDADES

Dissertação apresentada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Isabel da Cunha

São Leopoldo - RS

2013

Bibliotecária responsável: Ana Cristina Guimarães Carvalho CRB 3/1087

S237a Santos, Enói Maria da Luz.  
A Autoformação Docente no Ensino Técnico-Profissional na Interface com a Prática Pedagógica: significados e potencialidades / Enói Maria da Luz Santos. — 2013.  
154 f.: il.

Dissertação (mestrado) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, Centro de Ciências da Educação, Mestrado em Educação, 2013.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Isabel da Cunha.

1. Autoformação docente. 2. Ensino Técnico Profissional.  
3. Prática Pedagógica I. Título.

CDD: 370.71

ENOI MARIA DA LUZ SANTOS

A AUTOFORMAÇÃO DOCENTE NO ENSINO TÉCNICO-PROFISSIONAL NA  
INTERFACE COM A PRÁTICA PEDAGÓGICA: SIGNIFICADOS E  
POTENCIALIDADES

Dissertação apresentada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

São Leopoldo (RS), 10 de dezembro de 2013.

COMISSÃO EXAMINADORA

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Isabel da Cunha (Orientadora)

Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Cristhianny Bento Barreiro

Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia – IFSul

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Mari Margarete dos Santos Forster

Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

*Aos meus amados: Heli, referencial de apoio, afeto e relação permanente nesta vida; meus filhos Samuel, Ismael e Sarah, que se solidarizaram e apostaram nesse meu grandioso sonho de realização pessoal e profissional, mediado por alegrias e dificuldades nos entrelaçamentos de suas vidas.*

## MINHA GRATIDÃO...

*O valor das coisas não está no tempo em que elas duram, mas na intensidade com que acontecem. Por isso existem momentos inesquecíveis, coisas inexplicáveis.*

Fernando Pessoa

Ao concluir essa etapa, gostaria de externar a minha gratidão a todos que me fortaleceram e acompanharam esse percurso de forma direta ou indireta:

- Em primeiro lugar, a Deus, fonte inesgotável de toda a minha essência. Por ele me ter concedido embrenhar nesse caminho;
- Agradeço de modo particular à minha família (inclusive aqueles que já partiram), que, com suas sabedorias, entrelaçadas de simplicidade, honestidade e pureza, ensinaram-me maravilhas, que resultaram em energias positivas para o meu viver;
- Ao meu pai José e à minha mãe Maria (*in memoriam*), grandes Mestres, fortaleza da minha alma e patrimônio da minha existência;
- Minha gratidão especial às minhas irmãs queridas, Remédios e Rosimeire, que acreditaram nos meus ideais e ajudaram a suplantar minhas angústias e fragilidades;
- À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Maria Isabel da Cunha, pela afetuosa acolhida e disposição em partilhar sua fonte de sabedoria inesgotável, regada pela dedicação, inspiração, iluminação para a realização deste estudo. Sinto-me eternamente gratificada;
- Às professoras avaliadoras deste estudo Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Cristhianny Bento Barreiro, Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Mari Margarete dos Santos Forster, pela dedicação e exímias contribuições;
- Minha gratidão especial à Ana Cristina G. Carvalho e Jaislan Honório Monteiro pelo incentivo e contribuições, além dos demais colegas de trabalho (IFPI/*Campus* Picos) pelas motivações erigidas neste trajeto;
- À Coordenadora, Secretaria, Professores do Programa de Pós-Graduação, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, pelo carinho e por partilharem conosco parte de seu tempo, de suas vidas e de suas generosidades;
- Aos colaboradores, sujeitos desta pesquisa, companheiros de trabalho – IFPI/*Campus* Picos, pelo incentivo, espírito de solidariedade, ousadia e partilha para a materialização deste estudo;
- Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí/IFPI e UNISINOS, por intermediarem este empreendimento.

### ***A Extensão de Nossa Liberdade***

*Às vezes nós nos supomos donos do mundo, e temos a coragem de tentar erguer uma aspiração capaz de atingir toda a humanidade. Construimo-la com as forças mais puras do nosso espírito, animamo-la com o sangue das mais nítidas esperanças, e apresentamo-la como a melhor parte de nós mesmos, edificada no silêncio e na sombra, fortalecida de todos os impulsos excelentes, digna de aparecer na vida para triunfar sem vacilações. Porque temos a boa-fé imensa dos que acreditam que a humanidade deseja evoluir [...].*

Cecília Meireles (2001)

Crônicas de Educação

## RESUMO

A formação docente, compreendida nas suas múltiplas possibilidades, implica no reconhecimento da *autoformação* como processo de investimento do próprio sujeito em si, a partir do momento em que toma consciência das suas necessidades e desafios que pode impulsionar seu desejo de mudança, transformando-o em possibilidade de *autoformação*. Nessa acepção, a presente pesquisa teve como objetivo investigar como ocorre o processo de *autoformação* de professores do ensino técnico-profissional, tomando como referente o espaço do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI)/*Campus* de Picos. Investiu-se na compreensão dos percursos formativos dos docentes, entrelaçados à constituição de saberes e singularidades autoformativas que vivenciaram nessa modalidade de ensino. Potencializamos as contribuições da literatura sobre a docência na Educação Profissional como formadora de cidadãos e cidadãs que pretendem ingressar e fazer carreira no mundo do trabalho e que, portanto, devem, competentemente, preencher as exigências postas pela sociedade do conhecimento e da informação. Colocamos como objeto de estudo a compreensão dos movimentos direcionados à *autoformação* docente em processos vividos na prática pedagógica, considerando a relação indissociável entre o ser e o fazer, bem como as possibilidades de superação das concepções tecnicistas de formação docente indiferente às necessidades pessoais e contextuais dos processos educacionais. A pesquisa assumiu a natureza qualitativa, que se fundamentou em Abdalla (2006), Contreras (2012), Cunha (1989, 2005, 2006, 2009, 2010a, 2010b), Freire (1992, 1996), Gauthier *at al* (2006), Josso (2002), Nóvoa (1988, 1992, 1995, 1999, 2001), Tardif (2007), entre outros autores que enfatizam a importância de uma formação docente crítica e autônoma. Também, utilizou as contribuições de Gomes e Marins (2004), Kuenzer (1998, 1999, 2010), Machado (2008), Oliveira (2005, 2010) e demais autores para o delineamento dos aspectos inerentes à educação profissional. Figuraram como sujeitos dois professores de cada curso técnico na forma concomitante/subsequente nas áreas de Administração, Eletrotécnica e de Informática ofertado pelo *Campus* e, ao mesmo tempo, compõem o quadro permanente de docentes da referida Instituição. A produção de dados efetivou-se através de entrevistas semiestruturadas realizadas pela pesquisadora. O processo de análise de dados foi realizado com a técnica de análise de conteúdo apresentada por Bardin (1995) e Minayo (2012). A pesquisa evidenciou a valorização da *autoformação* docente como base enriquecedora do desenvolvimento pessoal e profissional, considerando que essa concepção de formação sublinha os investimentos pessoais feitos em prol da satisfação profissional, sem desprezar indicadores contextuais interferentes na concretização da prática pedagógica. Nessa perspectiva, há o reconhecimento da *autoformação* inserida no itinerário profissional docente, evidenciando-se como dimensão formativa demarcada pela individualização participativa, a qual valoriza a disposição para a mudança, motivações, criatividade e a ação reflexiva no que concerne à avaliação e reinvenção de suas práticas formativas.

Palavras-Chave: Formação docente. *Autoformação* docente. Docência no ensino técnico-profissional.



## ABSTRACT

Teacher training, understood in its multiple possibilities, implies in the recognition of self-formation as investment process of the subject itself, from the moment they become aware of their needs and challenges that can boost your desire for change, transforming it into possibility of self-training. In this sense, the present study aimed to investigate how is the teachers' process of self-education of the technical and vocational education, taking as reference the space of the Federal Institute of Education Science and Technology of Piauí (IFPI) / Picos Campus. It was invested in understanding the teachers' pathways, intertwined knowledge and the formation of singularities self-formatives who experienced this type of education. We leverage the contributions of the literature on teaching in Vocational Education and forming citizens who wish to join and to make career in the world of work and, therefore, should competently fulfill the requirements posed by the knowledge society and information. We place as object of study the understand the movements aimed at self-education teaching processes experienced in teaching practice, considering the indissoluble relation between being and doing , as well as the possibilities of overcoming techniques conceptions of teacher indifferent to the needs of personal and contextual processes educational. The research took a qualitative nature , which was based on Abdalla (2006), Contreras (2012), Cunha (1989, 2005, 2006, 2009, 2010a, 2010b), Freire (1992, 1996), Gauthier et al (2006), Josso (2002), Nóvoa (1988, 1992, 1995, 1999, 2001), Tardif (2007), among other authors emphasize the importance of teacher training critical and autonomous . Also, used the contributions of Marins and Gomes (2004), Kuenzer (1998, 1999, 2010), Machado (2008), Oliveira (2005, 2010) and other authors for the design of aspects of vocational education. Figured as subjects two teachers in each technical course concurrently / subsequent areas of Administration, Electrical and Computer offered by Campus and at the same time, comprise the permanent faculty of that institution. The production data was accomplished through semi-structured interviews conducted by the researcher. The process of data analysis was performed with the technique of content analysis presented by Bardin (1995) and Minayo (2012). The research showed the enhancement of the teacher's self-education based on enriching the personal and professional development, considering that this conception of training emphasizes personal investments made on behalf of job satisfaction, without disregarding contextual indicators interfering in the achievement of pedagogical practice. From this perspective, there is the recognition of self-formation included in the itinerary teaching professional , showing up as a formative dimension marked by individuation participatory, which values the willingness to change, motivation, creativity and reflective action in relation to the assessment and reinventing their practices training.

Keywords: Teacher's education. Self-education teacher. Teaching in technical and vocational education.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Ciclos orientadores das entrevistas dos docentes.....	85
Quadro 2 - Plano de análise.....	90
Quadro 3 - Matriz categorial de análise.....	94
Quadro 4 - Perfil profissional dos docentes interlocutores da pesquisa.....	96

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CERTIFIC	Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CPA	Comissão Própria de Avaliação
EITEC	Encontro de Inovação Tecnológica em Ensino de Ciências
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
EP	Educação Profissional
EPCT	Educação Profissional, Científica e Tecnológica
EPT	Educação Profissional Tecnológica
FAFOPA/PE	Faculdade de Formação de Professores de Araripina/Pernambuco
FORPROFEP	Formação de Professores para a Educação Profissional
GT	Grupo de Trabalho
IFET	Instituto Federal de Educação Profissional e Tecnológica
IFPI-	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
RFET	Rede Federal de Educação Tecnológica
SENEPT	Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
UESPI	Universidade Estadual do Piauí
UFPI	Universidade Federal do Piauí

## SUMÁRIO

<b>1 DIÁLOGO COM O OBJETO DE ESTUDO E OS MOVIMENTOS DA INVESTIGAÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>2 PRIMEIRAS PALAVRAS DE UM SER MOVIDO POR INQUIETAÇÕES, INTERROGAÇÕES, VIVÊNCIAS E ASPIRAÇÕES .....</b>	<b>22</b>
<b>3 A COMPREENSÃO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL .....</b>	<b>29</b>
<b>3.1 A Docência na Educação Profissional: contextualização .....</b>	<b>33</b>
<b>3.2 Formação Docente no Ensino Técnico-Profissional: estudos e pesquisas .....</b>	<b>42</b>
<b>3.3 A Constituição da Profissionalidade Docente: um desafio .....</b>	<b>46</b>
<b>3.4 A Formação Docente: saberes e processo reflexivo.....</b>	<b>51</b>
<b>4 O PROCESSO DA AUTOFORMAÇÃO DOCENTE E INTERFACE COM A PRÁTICA .....</b>	<b>56</b>
<b>4.1 Singularidades do Processo de <i>Autoformação</i> Docente: desafios e convergências .....</b>	<b>58</b>
<b>4.2 A <i>Autoformação</i> na Relação com a Prática Pedagógica.....</b>	<b>67</b>
<b>5 TRAJETO METODOLÓGICO DA PESQUISA: REVELANDO OS MOVIMENTOS DA INVESTIGAÇÃO .....</b>	<b>76</b>
<b>5.1 O problema.....</b>	<b>77</b>
<b>5.2 O contexto.....</b>	<b>78</b>
<b>5.3 Sujeitos da Investigação .....</b>	<b>81</b>
<b>5.4 Procedimentos e Instrumentos da Investigação.....</b>	<b>82</b>
5.4.1 Análise e Organização dos Dados .....	86
<b>6 CONHECENDO OS MOVIMENTOS DE SER E FAZER-SE PROFESSOR .....</b>	<b>91</b>
<b>6.1 Trajetória de Formação e Motivações para a Profissão .....</b>	<b>94</b>
6.1.1 Percursos de Formação Inicial e Continuada .....	94
6.1.2 Motivações para o Curso de Graduação .....	99
6.1.3 Motivações para a Docência.....	101
<b>6.2 A Prática Pedagógica: saberes e singularidades autoformativas.....</b>	<b>106</b>
6.2.1 O Ser Professor no Ensino Técnico-Profissional: saberes e práticas pedagógicas.....	107
6.2.2 A Prática Pedagógica como Espaço de <i>Autoformação</i> .....	116
<b>6.3 Formatos da <i>Autoformação</i> na Intrínseca Relação com a Prática Pedagógica.....</b>	<b>120</b>
6.3.1 Investimento na Formação Continuada .....	121
6.3.2 Motivações que Alicerçam a <i>Autoformação</i> .....	124
6.3.3 A <i>Autoformação</i> como Aporte da Prática Pedagógica .....	127

<b>7 DIÁLOGO COM A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA .....</b>	<b>131</b>
<b>8 CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS.....</b>	<b>137</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>144</b>
<b>APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>151</b>
<b>APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA - PROFESSOR.....</b>	<b>152</b>
<b>APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA - COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA....</b>	<b>154</b>

## 1 DIÁLOGO COM O OBJETO DE ESTUDO E OS MOVIMENTOS DA INVESTIGAÇÃO

*[...] a curiosidade humana vem sendo histórica e socialmente construída e reconstruída. Precisamente porque a promoção da ingenuidade para a criticidade não se dá automaticamente, uma das tarefas precípua da prática educativo-progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil.*

(FREIRE, 1996, p. 32)

A pesquisa é um processo reflexivo, sistemático, monitorado e crítico para construir respostas direcionadas a problemas emergidos de uma determinada realidade. Exige-se, portanto, um exame cuidadoso para descobrir novas informações ou relações, aperfeiçoar e verificar o conhecimento existente. Demanda atitudes analíticas, reflexivas e problematizadoras, já que a educação crítica visa combater o comportamento mecânico, imitativo e dependente produzido por determinadas propostas e práticas pedagógicas.

A educação brasileira, no contexto do cenário mundial, enfrenta a crise paradigmática que atinge as diversas áreas do conhecimento humano. Torna-se necessário e urgente investir em novos itinerários formativos, bem como incorporar contribuições que possam contemplar melhorias no contexto educacional, como forma de responder aos reclames direcionados à organização e qualidade do ensino, principalmente, no segmento de instituição pública.

O século XXI tem ocasionado profundas mudanças decorrentes da nova ordem social, permeada por diferentes valores e necessidades, afetando substancialmente o mundo do trabalho e, ao mesmo tempo, fomentando intensas reflexões subjacentes à educação, sobretudo à educação profissional, que tem despontado necessidades emergenciais. Esse novo contexto tem sido favorável às inovações que possam ser protagonizadas, também, pelos contributos de docentes. Contudo, as mudanças são lentas e desafiantes, e ainda tênues o investimento no processo de mudanças educacionais e sociais. Há um novo cenário marcado pelas perplexidades ocasionadas pela evolução tecnológica contemporânea, que vem suscitando relações paradoxais entre a formação do sujeito e as exigências consubstanciadas pelo mundo do trabalho<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Para Eliezer Pacheco, o objetivo central dos Institutos *não é formar um profissional para o mercado, mas sim um cidadão para o mundo do trabalho, o qual poderia ser tanto técnico, como um filósofo, um escritor ou tudo isto [...]. Significa superar o preconceito de classe de que um trabalhador não pode ser um intelectual, um artista. Novas formas de inserção no mundo do trabalho e novas formas de organização produtiva como a economia solidária e o cooperativismo devem ser objeto de estudo na Rede Federal.* Esse referencial diz respeito a uma publicação, com formato de uma cartilha intitulada – Os Institutos Federais: Uma Revolução na Educação Profissional e Tecnológica, publicada pelo Ministério da Educação e Cultura/Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC, sem especificação de data.

As organizações explicitam os requisitos básicos de inserção e permanência do trabalhador em seus ambientes de trabalho, que, nem sempre, vão ao encontro da qualificação profissional, devolvendo a capacidade de ser autônomo e a flexibilidade na relação com problemas de natureza diversificada. Inclui-se, também, a capacidade do educando se relacionar consigo mesmo e com o outro; o desenvolvimento da criatividade, bem como a disposição para aprender sempre em consonância com as mudanças demandadas pela sociedade hodierna.

A capacidade de interagir com a aprendizagem ao longo da vida representa um dos grandes desafios para os profissionais, incluindo especificamente, os que estão ligados à formação do sujeito em ambientes escolares. Não é possível pensar em mudanças na educação sem pensar em mudanças na ação docente. Pesquisas, debates e reflexões dão visibilidade substancial à importância de estudar a prática educativa e docente em contextos sociopolítico, econômico e cultural brasileiros, diante das transformações inerentes ao mundo do trabalho. Vários temas têm se configurado como objeto de estudos, entre eles, o que diz respeito à formação dos profissionais, a profissionalização do professor e suas singularidades, incluindo o desenvolvimento da competência profissional em seus diferentes níveis e modalidades de ensino.

É dentro desse amplo debate de necessidades educacionais e sociais que se insere esta pesquisa acerca do processo de *autoformação* docente, no contexto da educação profissional, mediado pela possibilidade de se pensar um processo de formação potencializado e retroalimentado por um exercício profissional autônomo, criativo e reflexivo que vislumbre práticas cotidianas inovadoras. Uma formação que responda: *para que se educa, como se educa e para quem se educa?* O local da ação docente passou a ser entendido como um campo de relações imprevisíveis, como espaço de aprendizagem autônoma e independente, regulada por um *saber plural* em convergência com a produção de uma epistemologia própria ancorada em práticas reflexivas.

As práticas reflexivas pressupõem uma postura, uma identidade, um *habitus*<sup>2</sup> em que a realidade não se limita a discussões ou intenções, mas pelo *locus*, em que se instala pelos resultados da reflexão no cotidiano do exercício profissional, partindo do pressuposto de que a

---

<sup>2</sup> Termo abordado por Perrenould (1993, p. 39), a partir da linha de pensamento de Pierre Bourdieu – “[...] o sistema de disposições duradouras e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona em cada momento, como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações e torna possível a concretização de tarefas infinitamente diferenciadas graças às transferências analógicas de esquemas que permitem resolver problemas da mesma natureza”. Nessa mesma ótica de abordagem, Abdalla (2006, p. 10), à luz das contribuições de Gimeno Sacristán, passa a conceber que *o habitus é comportamento consolidado, capaz de produzir outras práticas que vão além das já existentes.*

autonomia e a responsabilidade de um profissional estão intrinsecamente inter-relacionadas com o *saber ser* e o *saber fazer-se* nos ambientes onde atua. Como contributo de fortalecimento dessa discussão, Abdalla argumenta que

quanto mais o nosso professor foi tomando conhecimento de sua realidade, explicitando os seus valores, tanto mais ele foi tomando decisões, que o levaram a enfrentar e superar alguns dos inúmeros obstáculos que foram aparecendo pelo caminho (ABDALLA, 2006, p. 85).

Na percepção construída ao longo das relações experienciais<sup>3</sup> acerca de sua realidade educacional e nas conseqüentes tomadas de decisão, o professor alimenta a interação com dois aspectos distintos, porém com uma mesma analogia de valor – atitude de *ser* e *estar* professor. É por intermédio dessa consciência, ou seja, da imersão crítica sobre si mesmo, da consciência de limites e possibilidades que ilustrassem a visão profissional que se tornam protagonistas do processo de conhecimento.

É uma visão ampla de formação de caráter emancipatório e autônomo em que os professores não podem se colocar como sujeitos neutros, mas como agentes formadores que contribuam com processos de mudanças na escola. Esse postulado encontra guarida no pensar de Giroux (1997, p. 258), quando afirma que esse transformar passa por “uma política na qual a crítica e a esperança estejam fundamentadas em um projeto prático de possibilidade”.

Sobre as formas de compreender a educação, podemos dizer que a complexa e difícil arte de educar, de produzir e criar sentidos perpassa o campo da formação/*autoformação* e nos indaga a respeito de sua possibilidade de emancipação. Nesse entorno de compreensão, Cunha (2009, p. 175) concebe que

os processos de emancipação são estimuladores de intervenções compromissadas com as rupturas que atuam no sentido da mudança. Não são medidos pelo tamanho e abrangência, mas sim pela profundidade e significado que têm para os sujeitos envolvidos. São difíceis de dimensionar objetivamente, pois atuam nos espaços de subjetividade e necessitam um tempo de maturação para poder produzir efeitos, que podem ser múltiplos e heterogêneos.

---

<sup>3</sup> Josso (2002) destaca que as construções *experienciais* vão constituindo os valores de vida, e assim, (re)significando os próprios referenciais teóricos. Esses, por sua vez, representam marcas que diferenciam o sentido atribuído por cada participante ao seu projeto de estudos em determinada realidade educacional. Dessa forma, a projeção de si em projetos em médio prazo, por exemplo, poderá fazer com que os pares, certifiquem-se do delineamento necessário daquilo em que desejam tornar-se, num fazer e num ser, em relação aos próprios projetos institucionais.



Assim, uma atitude emancipatória é uma possibilidade de produção contínua, em um processo que exige, permanentemente, a capacidade da autorreflexão. A educação pode se configurar como um espaço de integração e criação de novas formatações de convivência e de sociabilidade, um vasto campo de possibilidades de experiências, aprendizados, confrontos, sentidos, não só em relação ao que sabemos acumulado e circulante, mas do que podemos vir a ser e, a saber, e do que precisamos colocar em prática para que consolidemos a autonomia.

A *autoformação* de professores tem se configurado como uma das temáticas recorrentes nas discussões sobre formação docente, desde a década de 80, sendo concebida como uma atitude dinâmica de autocriação, centrada na autonomia e nas capacidades pessoais de construção de conhecimentos significativos à consolidação de uma prática pedagógica de substantivo valor. No cerne dessa discussão, Vaillant e Marcelo (2012, p. 32) consideram que

a formação hoje em dia é formação individual e social. Mas se requer desenvolver em todas as pessoas, especialmente nos docentes, a capacidade de autoformação, a capacidade de delinear e desenvolver processos de aprendizagem ao longo da vida, utilizando em cada momento os meios mais apropriados e eficazes.

A complexidade do mundo em que vivemos faz com que surjam grandes demandas culturais, políticas e econômicas. O professor não pode ser visto como um sujeito passivo ou mero operador de estratégias educacionais repetitivas, mas um sujeito dinâmico, que procura redimensionar a sua prática pedagógica em seus diferentes contextos educacionais. A relação do professor com o ensino não constitui um trajeto arbitrário, mas um caminho desbravado por um ser com papel definido, carregado de *destrezas*, conhecimentos, atitudes, valores, dentre outros atributos. Cunha (2006) traduz essa ideia ao afirmar que

o exercício da docência nunca é estático e permanente; é sempre processo, é mudança, é movimento, é arte; são novas caras, novas experiências, novo contexto, novo tempo, novo lugar, novas informações, novos sentimentos, novas interações (CUNHA, 2006, p. 24).

As questões subjacentes ao trabalho docente tornam-se relevantes quando analisamos a Educação Profissional Técnica, na qual profissionais oriundos de diferentes cursos universitários<sup>4</sup>, com formação específica em suas respectivas áreas, exercem atividades da docência por determinadas circunstâncias da vida, em alguns casos, sem a formação específica para o referido ofício.

---

<sup>4</sup> Cursos bacharelados e cursos tecnológicos.

Mediante as crescentes exigências de qualificação profissional nas instituições da Rede Federal de Educação Tecnológica (RFET), parte dos docentes possuem cursos de mestrado ou doutorado em suas áreas específicas, contudo, no entendimento de Kuenzer, Ciavatta Franco e Machado<sup>5</sup> (2008), esses cursos têm instrumentalizado professores para a pesquisa, mas sem a efetiva formação para o ensino. Assim, ao desenvolverem seu trabalho em determinada instituição, que tem como objeto a formação de profissionais, seja de nível técnico ou superior, esses profissionais constroem sua prática pedagógica em um ambiente institucional diferenciado das escolas de Educação Básica. Essa situação, aliada a questões relacionadas à cultura das instituições da RFET, faz emergir estudos peculiares à formação docente nessa modalidade de ensino, em convergência a um campo fértil de discussões e constituição de novas contribuições.

Os acervos referentes à formação docente têm sido tema recorrente nas pesquisas do campo da educação nos últimos anos, com enfoques diversificados nos estudos sobre professores de diferentes níveis e modalidades de ensino. Entretanto, observa-se que quando o tema é a formação de professores/as da Educação Profissional, os estudos ainda não têm revelado suficiência. Baseado em tal pressuposto, Machado (2008, p. 11) argumenta, portanto, que “a falta de concepções teóricas consistentes e de políticas públicas amplas e contínuas têm caracterizado, historicamente, as iniciativas de formação de docentes, especificamente para a educação profissional, no Brasil”.

Na concepção dessa autora, a carência de pessoal docente qualificado tem se constituído em um dos pontos cruciais frente à expansão da educação profissional no país. No contexto das medidas vinculadas à expansão quantitativa da oferta dessa modalidade educativa, assim como a reorganização das instituições da Rede Federal, vêm se discutindo propostas de formação dos profissionais que aí atuam, através de reflexões direcionadas à materialização de novas ações como forma de corresponder à demanda de necessidade nessa instância de formação.

Diante da importância reservada às discussões e ações emergidas — que vão além da formulação das políticas públicas direcionadas à educação profissional — a presente pesquisa se propôs *compreender o processo de autoformação<sup>6</sup> docente numa articulação com a prática*

---

<sup>5</sup> Discussão das três autoras, em mesa redonda no Simpósio “Educação Superior em Debate”, ocorrido em Brasília, no ano de 2006.

<sup>6</sup> Vaillant e Marcelo (2012, p. 32) destacam Dumazedier e Pineau como os dois principais pesquisadores franceses que vêm contribuindo com as singularidades subjacentes à *autoformação*. Para o primeiro, trata-se de *uma educação sistemática que o indivíduo se dá a si mesmo*. Para Pineau, trata-se da *apropriação de sua formação pelo sujeito social*.

*pedagógica*, procurando reconhecer os movimentos desvelados na trajetória de professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI)/*Campus Picos*, constituída no exercício de suas atividades docentes junto ao ensino técnico-profissional.

Nesse sentido, o objeto do estudo procurou abranger o entendimento dos movimentos de *autoformação* em processos vividos pelos docentes no contexto da prática pedagógica, considerando a relação indissociável entre os modos de *ser* e de *fazer-se* professor. Procurou-se transcender a concepção tecnicista de formação docente alheia às necessidades pessoais e contextuais dos processos educacionais.

O aporte discursivo desse estudo tem como propósito identificar os investimentos mobilizados por parte dos interlocutores em prol de sua *autoformação*; procuramos compreender os motivos que levaram os docentes da pesquisa a investirem no aprimoramento de seus saberes no ensino técnico. Também, explicitar de que forma o processo de *autoformação* que vivemos interfere na materialização de sua prática, bem como caracterizar como a prática pedagógica se constitui em um *locus* de *autoformação* de professores do ensino técnico-profissional.

Nosso intento foi compreender a aprendizagem da docência, as tensões e intenções projetadas no processo de tornar-se professor na RFET, envolvendo a relação entre a formação e os saberes/conhecimentos que são construídos durante a trajetória profissional no magistério, bem como as estratégias utilizadas para superação de desafios e dilemas da prática nesse segmento de ensino. Procuramos articular a *autoformação* aos fazeres docentes, lançando um olhar crítico-reflexivo sobre as estratégias adotadas pelo professor no delineamento de suas ações.

Analisar essa temática significou, por um lado, um avanço na luta pela superação da racionalidade técnica, que, por longo tempo, norteou a formação de professores no Brasil e, por outro lado, um modo de valorização da subjetividade e da experiência de si<sup>7</sup>, configurada em uma realidade aberta ao questionamento da essência do ser e de suas maneiras de gestar as vivências formativas profissionais. Nessa perspectiva, entendemos que a *autoformação* se define pela apropriação de aprendizagens flexíveis, geradoras de mudanças na efetivação da prática pedagógica e no (re)dimensionamento dos modos de se (auto)constituir no itinerário das atividades docentes e mobilização de um *saber plural*<sup>8</sup>.

---

<sup>7</sup> A *experiência* discutida ao longo do texto é de natureza formadora, sob o ângulo da aprendizagem. É a experiência que “simboliza atitudes, comportamentos, pensamentos, saber-fazer, sentimentos que caracterizam uma subjetividade e identidades” (JOSSO, 2002, p. 34).

<sup>8</sup> Para Tardif, pode-se definir como saber docente um *saber plural*, formado pelo *amálgama* de saberes oriundos da *formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais*. Ver Tardif (2007).

É importante a compreensão do “ser” e do “fazer-se” professor, no contexto da escola pública, considerando, nesse propósito, as singularidades que demarcam a construção de uma prática pedagógica inovadora, a qual se distingue como uma realidade experiencial matizada pelas vivências do professor, num confronto com os fatores contextuais que definem a orientação e a gestão das práticas autoformativas.

O interesse por este estudo emergiu do itinerário formativo experienciado por mim, percorrido na docência a partir do ano 1983, em uma escola da rede pública estadual de ensino que vem trabalhando com a oferta de cursos técnicos de nível médio, desde o referido ano até o presente momento. No ano de 2007, integrei-me ao quadro permanente de servidores do IFPI/*Campus* Picos no exercício de atividades de apoio ao ensino. Esse trajeto de experiência profissional, em sua totalidade, oportunizou-me uma maior visibilidade e premência em investigar questões relacionadas à formação e *autoformação* docente, bem como as relações que se estabelecem entre os profissionais atuantes no contexto de instituições dessa natureza, dada a sua complexidade na relação com o ensino.

A escolha do tema foi aflorando, também, ao longo de meus estudos acadêmicos realizados na pós-graduação *lato sensu* (Educação Profissional e Tecnológica), uma vez que esses estudos fizeram coro aos meus conhecimentos e experiências no campo da formação, abrindo entradas à construção de sentidos para o *ser professor* nas instâncias públicas escolares. Trata-se, portanto, de um tema pessoalmente significativo, cujo desenvolvimento estimula a crítica e a revisão de estratégias que consubstanciam a *autorregulação da aprendizagem* na formação docente articulada às práticas vividas.

A compreensão do processo de formar-se continuamente, em uma relação de desenvolvimento profissional, justifica a relevância do presente estudo em investigar, sob diferentes ângulos, iluminados pela teoria pertinente aos processos de tornar-se professor e de desenvolver-se profissionalmente na vida professoral em articulação com a formação inicial e continuada.

Para ser professor, assume-se a ideia de horizontalidade e de verticalização de saberes e fazeres convergentes à cátedra do ensino profissional, de modo a compreender a lógica da atividade do professor, bem como as dinâmicas identitárias de seu ofício. Essa capacidade se encontra no cerne do exercício da profissão, do processo continuado de formação de saberes e competências<sup>9</sup>, concebidas como a habilidade de mobilizar diferentes instrumentos, seja na

---

<sup>9</sup> Abdalla (2006) faz referência ao conceito de competência defendido por Le Boterf, fazendo uso das seguintes palavras: “a competência não é um estado, nem um saber que se possui, nem um adquirido de formação; só é compreensível ‘em ato’ e, daí, o seu caráter finalizado, contextual e contingente”. (ABDALLA, 2006, p. 46).

dimensão cognitiva, afetiva, conativa, ou prática para responder situações previsíveis ou de momento.

Considerando os estudos e as questões apresentadas, assim como a necessidade de aprofundamento de investigações sobre essa temática, procurei, por meio da pesquisa qualitativa, mediada por dados empíricos advindos de entrevistas semiestruturadas<sup>10</sup>, recursos que possam deter às informações concernentes às relações experienciais na docência dos interlocutores, sem, no entanto, perder o foco do objeto e dos objetivos do estudo.

O presente trabalho está estruturado a partir de uma discussão introdutória identificada como “Diálogo Sobre o Objeto de Estudo e os Movimentos Constitutivos da Investigação”, com o propósito de identificar o objeto de estudo, a definição dos objetivos geral e específicos, além da explicitação das questões balizadoras do referido estudo. Nessa instância, também procurei justificar a relevância e interesse pela temática.

O texto tem, como substratos teóricos neste processo investigativo, contribuições de Abdalla (2006), Contreras (2012), Cunha (1989, 2005, 2006, 2009, 2010<sup>a</sup>, 2010b), Freire (1992, 1996), Gauthier *et al* (2006), Imbernón (2000, 2010), Josso (2002), Nóvoa (1988, 1992, 1995, 1999, 2001), Tardif (2007), entre outros autores que enfatizam a importância de uma formação docente crítica e autônoma. Também, essa pesquisa é subsidiada por Gomes e Marins (2004), Kuenzer (1998, 1999, 2010), Machado (2008), Oliveira (2005, 2010) dentre outros para um melhor delineamento dos aspectos inerentes à educação profissional.

No **Capítulo 2**, apresentamos as **Primeiras palavras de um Ser Movido por Inquietações, Vivências e Aspirações**, que traz um recorte de minha história de vida, desde a origem familiar, formação acadêmica até a tessitura de minhas experiências profissionais construídas em diferentes espaços e níveis educacionais.

Entendi ser necessário fundamentar o estudo em dois eixos teóricos: o primeiro tratando dos diálogos relacionados à compreensão da docência no contexto da educação profissional; o segundo configura-se em discussões aliadas ao processo de *autoformação* docente na interface com a prática pedagógica, mediadas por desafios e convergências em um contexto de práticas.

No **Capítulo 3**, consta uma abordagem preliminar teórica, epistemológica do estudo, que tem como alvo **A Compreensão da Docência na Educação Profissional** provida de um discurso que abarca contexto, concepções e especificidades inerentes à educação profissional.

---

<sup>10</sup> Sobre esta questão, Minayo (2012) considera as entrevistas como conversas que têm finalidade e se caracterizam pela forma de organização. Podem ser classificadas em: a) sondagem de opinião; b) semiestruturada; c) aberta ou em profundidade; d) focalizada e e) projetiva. A entrevista é um instrumento que viabiliza o contato direto, face a face, entre o pesquisador e o entrevistado.

Além dessa abordagem, a discussão adiciona um diálogo sucinto sobre pesquisas realizadas nos últimos anos sobre a temática em pauta, dando prosseguimento com reflexões direcionadas à constituição da profissionalidade e formação docente em articulação com os saberes e processo reflexivo.

**O Capítulo 4** é denominado **O Processo de Autoformação Docente e Interface com a Prática**, seção em que procuramos discutir as concepções teóricas que orientam a pesquisa em diálogo com autores que focalizam o objeto da investigação. Nessa perspectiva, a ênfase está nos processos relativos à configuração da *autoformação* docente em articulação com a prática pedagógica. As considerações que essa discussão abriga concebem esse processo como uma prática de desenvolvimento emancipatório e autônomo, para os quais a prática de vivência contribui significativamente para a constituição de experiências de ampliação da consciência dos educadores, sem suprimir a realidade contextual da educação *versus* às propostas verticalizadas de formação profissional docente.

**No Capítulo 5**, apresentamos o **Trajetó Metódoógico da Pesquisa: revelando os movimentos da investigação**, demonstrando a base epistêmica norteadora do estudo a partir de uma abordagem descritiva da investigação, enfatizando o contexto institucional do estudo, os interlocutores da pesquisa, procedimentos e instrumentos da investigação.

Na sequência, focalizamos a discussão e análise de dados, através do **Capítulo 6** identificado como **Conhecendo os Movimentos do Ser e Fazer-se Professor**, trazendo os relatos dos interlocutores professores oriundos das entrevistas semiestruturadas, evidenciando singularidades intrínsecas ao processo de *autoformação* docente no ensino técnico-profissional. Com esse mesmo intento, inserimos o **Capítulo 7, Diálogo com a Coordenação Pedagógica**, para uma maior fidedignidade e consistência às respostas desencadeadas pelas questões balizadoras da pesquisa.

Finalmente, ao modo da conclusão, retomamos os argumentos empreendidos ao longo do texto, sob o título **8, Considerações Conclusivas**, para serem apresentados os arremates da pesquisa, dando enfoque ao *ser* e *fazer-se* professor como contributos ao processo de *autoformação* docente, concebido no percurso do estudo enquanto processo que integra a atitude de *ser-sendo-educador* e, naturalmente, como objeto central da discussão empreendida.

Nessa secção, buscamos apresentar reflexões acerca dos resultados encontrados, procurando mostrar os aspectos mais relevantes para uma melhor compreensão do processo de aprendizagens autoformativas, desencadeado pelos docentes do ensino técnico-profissional e, ao mesmo tempo, apresentando a nossa contribuição no sentido de que outras reflexões

sejam realizadas, possibilitando um conhecimento ascendente sobre o docente dessa modalidade de ensino, sua formação e prática pedagógica. Por fim, apresentamos os **Apêndices (A, B e C)**, com o objetivo de mostrar os instrumentos que foram utilizados no decorrer do estudo.

## 2 PRIMEIRAS PALAVRAS DE UM SER MOVIDO POR INQUIETAÇÕES, INTERROGAÇÕES, VIVÊNCIAS E ASPIRAÇÕES

*A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.*

(FREIRE, 1996, p.160)

A relação com o conhecimento representa o objeto da experiência escolar, construída em diferentes espaços que oportunizam uma formação que converge à *inteireza*<sup>1</sup> do ser humano, entrelaçado pela dimensão emocional, social, biológica, neurológica, ética e cultural. Essas dimensões constituem um patrimônio de valores e saberes configurado na probidade dos processos que promovem a *autoformação* do sujeito.

Compreendo que estamos constantemente atingidos pelos desassossegos, tensões que nos fazem sentir inseguros diante dos *abismos* da nossa ignorância, do obscuro, das incertezas; em suma, do sentimento de não saber como dar o próximo passo. Afinal, somos humanos e parte de um contexto. Temos a nítida consciência de que o ofício de professor tem como alvo a formação de seres humanos, e o humano está dentro de uma tessitura marcada por inúmeros vieses simbólicos.

Marcas de dificuldades, *inteireza* respingada de subjetividade, prenhe de (re)significação alicerçaram as pegadas da minha caminhada, propiciando-me a compreensão, desde muito cedo, que a essência era a marca singular do que nos constitui e do que queremos contribuir nas relações com o outro. Por essa razão, na escolha profissional e na experiência de docência por um pouco mais de trinta anos de atuação, procurei não perder o entusiasmo pelo ofício no cotidiano de escola pública, embora abalizada por algumas adversidades de precarização da profissão. De fato, a minha prática docente foi constituindo as nuances ao longo dos anos junto à Educação Profissional, Ensino Médio e, posteriormente, a experiência de Ensino Superior, além da partilha com projetos mapeados pela possibilidade de inclusão social e atividades conjugadas à supervisão pedagógica.

Assim como um trabalho artesanal, procurei dar uma forma original a algo inacabado construído por meio de movimentos, não por acaso, simbolicamente um produto de possível valia oriundo de uma história de vida e, ao mesmo tempo, representativa de uma coletividade que compartilhou com esse processo de identidade. Produto artesanal refletido em ações

---

<sup>1</sup> A palavra *Inteireza*, de acordo com o Portal (2006) na **Enciclopédia de Pedagogia Universitária** envolve a educação para a *Inteireza* como uma proposta de autoconstrução do ser humano, voltado para a interioridade de seu próprio Eu, redescobrimo-se em suas dimensões constitutivas: social, emocional, espiritual e racional, que desenvolvidas de forma equilibrada são essenciais para a ressignificação de sua dignidade.



conjugadas ao ato de retratar ou recontar os principais momentos de uma vida marcada pelos meandros da sensibilidade, disposição, *medo*, *ousadia* em construir ou participar de desafios emergidos no cotidiano escolar.

Uma das *pegadas* reconta a origem da minha vida, nascimento de uma criança desejada e amada pelos pais, que guarda na lembrança momentos de felicidades e de desilusões. Eu e meus irmãos provocávamos conflitos, mas logo a alegria estava de volta.

Com o passar dos anos, compreendi que, apesar das posturas firmes e tradicionais, os meus pais lutavam pela valia do respeito e dignidade para cada um de nós. Nossa família, como muitas outras, passou por momentos circunstanciais, entre eles, a luta pela sobrevivência para o sustento de uma família numerosa, morando em uma cidade pequena e pacata, Picos/PI. Meu pai era quase analfabeto e minha mãe mais escolarizada. Contudo, ela teve que interromper os estudos por falta de oportunidades e questões conjugadas ao casamento. Ambos enfrentaram uma vida dura, marcada por lutas e perseverança.

Desde as primeiras idades, fomos orientados a respeitar os mais velhos, respeitar o outro, alimentar a fé e, ao mesmo tempo, valorizar os estudos, enfim, *saber cuidar*. Sempre estudamos em escolas públicas, cujas políticas, estrutura e organização se apoiavam em um quadro de carência desalentador, seja pela não perenidade das políticas das ações educacionais relativas à qualidade de ensino, crise paradigmática, carência de ações congregadas à formação de professores na modalidade inicial e continuada, além de outras interveniências que dificultavam o processo.

Assim, minha experiência escolar de ensino fundamental foi um pouco fragilizada, afetada pela incipiente formação de alguns professores e gestores, onde o entorno material deixava muito a desejar, desde a indisponibilidade de livros didáticos até outras necessidades. Na verdade, o professor era o personagem que protagonizava o processo, sujeito ativo, autoritário, portador de saberes, mas, ainda submisso à mera transmissão do conhecimento, partindo do pressuposto de que o aluno seria incapaz de criar e interagir na construção de seu próprio aprendizado.<sup>2</sup> Diante desse entendimento, Freire (1996) concebe como *educação bancária* a margem de ação que se propõe oferecer ao educando conhecimentos prontos para serem guardados e arquivados.

Apesar dos impasses vivenciados, eu tinha um perfil de aluna esforçada, que alimentava o sonho de alcançar uma melhor qualidade de vida, embora ainda como parte dos

---

<sup>2</sup> Fonseca (1997), ao reconhecer as importantes contribuições disseminadas por Nóvoa, no aspecto da investigação pedagógica. Assim, procurou transcrever os seus dizeres relacionados à condição do docente, *especialmente no pós-Guerra* – “reduzia-se a profissão docente a um conjunto de competências e de capacidades, realçando essencialmente a dimensão técnica da ação pedagógica”. (FONSECA, 1997, p. 29).

embates do castigo, da repetição, das cópias, algumas vezes, de constrangimentos vivenciados no próprio ambiente escolar.

Ao concluir o ensino fundamental, parti para o magistério, como forma de me preparar para a docência na Educação Infantil ou séries iniciais. Na integração com esse nível de ensino, emergiu a opção pela docência. Entusiasmada, passei a investir na trajetória acadêmica, o que não tardou o acesso a uma primeira licenciatura, através da Universidade Federal do Piauí (UFPI)/*Campus* Teresina. Tal empreendimento foi gerado da vontade de concluir um curso superior e, ao mesmo tempo, aprimorar a minha qualificação para o magistério.

Depois de dois anos, eu já estava ministrando disciplinas da área profissionalizante, em uma escola técnica de nível médio da rede estadual de ensino. Porém, a descontinuidade das ações de políticas públicas fez com que o curso ofertado pela respectiva instituição não sobrevivesse; por isso, investi em uma segunda graduação, ingressando no curso de Licenciatura Plena em Letras Português/Inglês, na Faculdade de Formação de Professores de Araripina (FAFOPA)/PE. Na oportunidade, encantei-me pelo itinerário de formação do curso, até por que já bebia dessa fonte de conhecimentos ao ministrar aulas no Ensino Médio na mesma escola de origem.

Em anos subsequentes, passei a cursar Especialização *lato sensu* em Educação Infantil pela Universidade Estadual do Piauí. Ao passar por essa experiência, senti-me motivada a ingressar no Curso de Pedagogia, por força da reconhecida importância daqueles conhecimentos no plano de uma *práxis* pedagógica orientada por princípios filosóficos, sociológicos, psicológicos e didáticos. Esses favoreceram, de certa forma, na desmistificação dos avanços e retrocessos da história da educação e, ao mesmo tempo, apurar a minha postura crítica e reflexiva articulada à ressignificação e apropriação de saberes e práticas pedagógicas necessárias ao exercício da docência.

Partindo desse propósito, conclui o curso de Pedagogia com habilitação em Magistério, na UFPI/*Campus* Picos. Nessa trajetória de vida acadêmica, alguns componentes obrigatórios do currículo se mostraram teoricamente significativos ou mesmo inócuos, precisando ser reinventados frente aos desafios confrontados no cotidiano da prática docente.

Provavelmente por esse motivo, em momentos posteriores, ingressei em uma segunda especialização *lato sensu* em Programa de Ensino da Língua Portuguesa, com o propósito de (re)significar saberes teórico-metodológicos e tecnológicos inerentes à respectiva área através da Universidade Federal do Pernambuco (UFPE). *A priori*,

desejava buscar mais instrumentos que favorecessem a minha prática na condição de professora do Ensino Médio e professora substituta da Universidade Estadual do Piauí (UESPI)/*Campus Picos*.

A experiência de cinco anos de prática docente com formação de professores junto à supracitada instituição de ensino superior fez muita diferença na minha formação profissional. O desafio de vencer o *medo*, a *ousadia* ao ministrar aulas em parceria com um público determinado, contagiado pela vontade de reconhecimento e realização profissional foi importante. Boa parte desses estudantes já exercia a docência, portanto corroboraram, dentre outras coisas, o despontar de minhas inquietações marcadas, principalmente, pela vontade de sufocar limitações desencadeadas durante o processo, e carregando comigo o aporte conceitual de Dewey (*apud* IMBERNÓN, 2010, p. 39) ao considerar que “o conhecimento como ato é trazer à consciência algumas de nossas disposições, com o intuito de resolver uma perplexidade, concebendo a conexão existente entre nós mesmos e o mundo em que vivemos”.

Depois desse percurso de vida acadêmica e de docência (em 2007), passei a conciliar a função de Técnica em Assuntos Educacionais no IFPI/*Campus Picos*. No momento, desempenho atividades de apoio ao ensino nessa Instituição, além de conciliar outras atividades que incluem projetos de extensão referentes à inclusão social de jovens e adultos.

O diálogo construído em relação ao meu itinerário formativo e atividades desenvolvidas ratificam o meu comprometimento com a escola enquanto estudante/acadêmica e profissional do ensino. Toda essa trajetória de tensões, compromisso e trabalho vem refletindo significativamente nos *movimentos* de minha formação. Posso presumir que a formação inicial em qualquer nível de ensino não dá conta de ensinar tudo o que o professor necessita para sua prática. As instituições de ensino pelas quais estudei contribuíram na (re)significação de meus saberes articulados à possibilidade da *autoformação* docente em interface com a prática.

Ao mencionar a palavra *movimentos*, no corpo do texto, reporto-me ao poema de Manoel Bandeira (1963), intitulado *A onda*<sup>3</sup>, cujo repertório é minimamente simplificado, porém carregado de significados, presença de combinações sonoras, pela repetição de vocábulos e expressões, com o intento de simular a dinâmica dos movimentos provocados por

---

<sup>3</sup> O que mais nos chama a atenção desde a primeira leitura do poema é o uso de palavras muito parecidas entre si, ou seja, de *paranomásias*: *onda-anda-aonde-ainda*. A palavra que serve de base a essas variações quase minimalistas no som é "*onda*", que dá título ao poema. Consulte o teor de significado do poema na íntegra – *a onda anda/aonde anda/a onda?/a onda ainda/ainda onda/ainda anda/aonde?/a onda a onda*.

cada *onda* do mar. A *onda* é, sobretudo, *onda* quando em movimento. Se ela parar não é mais *onda*, não anda. Em síntese, comparo a *onda* ao professor que também precisa de movimentos continuados para a materialização de seu ofício. É um percurso de ir e vir, revelando que nada pode permanecer estático ou sem estar sujeito à transformação. Da mesma forma, traduz-se a relação do professor com a sua prática. É um processo ativo propiciado pelas iniciativas de buscas contínuas de conhecimentos significativos à formação do educando, metaforizado no enchimento da *onda*, para não perder a sua essência.

Os movimentos da *onda* fazem-se necessários, pois o mundo passa por mudanças contínuas, em processo acelerado, cada vez mais exigente e competitivo. As políticas públicas não conseguem corresponder a esse cabedal de transformações educacionais. O desenvolvimento das comunicações e tecnologias rompem as barreiras tradicionais do tempo e do espaço, desencadeia, também, uma sociedade globalizada que afeta profundamente as relações de seus sujeitos em suas diferentes dimensões.

As reformas educacionais ocasionaram mudanças para a vida dos professores, afetando, principalmente, a sua formação. Novas exigências fazem com que eles vivam tempos paradoxais. Suas tarefas foram ampliadas, mas pouco valorizadas e, às vezes, desmotivados para a potencialização de suas ações em direção às necessidades educacionais do momento.

Embora a precarização da docência ainda se mantenha intensa, considero louvável a regulamentação da LDB nº 9.394/96<sup>4</sup>. Esta tem gerado algumas provocações, entre elas, a possibilidade de envolvimento dos educadores dos diferentes níveis de ensino em discussões relacionadas à formação de profissionais da educação, a promoção de mais oportunidade para os professores se qualificarem por meio de programas diferenciados, seja pela via presencial ou à distância. As reformas, por si só, não são suficientes, sejam nos aspectos curriculares, princípios norteadores de formação, novas competências profissionais, novos eixos curriculares, inclusão digital, paradigmas educacionais emergentes, entre outras pautas de discussões. É preciso um longo investimento para que resultados positivos aconteçam.

A ideia de ser professor emergiu dos *movimentos* de um contexto permeado de afinidades e experiências vivenciais. No momento em que me integrei à sala de aula, ministrando aulas para alunos do ensino médio/ensino técnico-profissional e ensino superior, isso ora me encantava, ora me desencantava, mas, sobretudo, sentia-me gratificada por esse itinerário de um *saber plural* construído à luz da reflexão sobre si mesmo, valores, crenças e

---

<sup>4</sup> A **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira** (LDB 9394/96) se configura como a legislação que regulamenta o sistema educacional (público ou privado) do Brasil (da educação básica ao ensino superior).

práticas que almejavam a legitimidade da profissão. Confesso que, em algumas ocasiões, tive que superar limitações estruturais e, ao mesmo tempo, compreender a necessidade de contribuir com a partilha, apesar de um contexto menos favorável e carente, mas talvez a sensação de poder fazer algo por aqueles sujeitos atingidos pela desigualdade social.

A profícua convivência com a educação profissional em instituições escolares no exercício da docência e enquanto membro da Coordenação Pedagógica do IFPI/*Campus* Picos fez com que desabrochasse um maior interesse em investigar e, ao mesmo tempo, a possibilidade de gerar contribuição a essa modalidade de ensino. Assim, concluí a especialização em Educação Profissional e Tecnológica na qual fomentou minha curiosidade em relação aos saberes e práticas na docência da educação profissional, temática contemplada no meu Trabalho de Conclusão de Curso da supracitada especialização. O caminho formativo nessa modalidade de ensino me fez entender que a formação continuada exige um envolvimento permanente.

A profissionalidade constitui o foco de toda a ação. Sem os conhecimentos, destrezas e valores, torna-se impossível almejar mudanças que afetem significativamente a escola. Para tanto, tentei compreender os processos de *autonomia*, ampliando meu olhar com as contribuições de estudiosos, como Contreras (2012), Freire (1996), Josso (2002), Gimeno Sacristán (1999), Nóvoa (1992, 1995, 2001), dentre outros. Eles se constituíram como movimentos provocados pela *onda*, um caminho para o desenho de uma prática em contínuo processo de construção, pautada em *convergências e tensões* na relação com o ensino.

Na compreensão de Contreras (2012, p. 81),

autonomia, responsabilidade, capacitação são características tradicionalmente associadas a valores profissionais que deveriam ser indiscutíveis na profissão de docente. E a profissionalização, pode ser, nessa perspectiva, uma forma de defender não só os direitos dos professores, mas da educação.

Penso, hoje, que o educador precisa investir no seu potencial de aprendizagem pessoal, na capacidade de enfrentar desafios para integrar novos conhecimentos e experiências necessárias ao enfrentamento da realidade social, agregar empreendimentos significativos ao bem comum, procurando reconhecer os limites e interagir com eles. É preciso o compromisso na condição de orientador e sinalizador de múltiplas possibilidades, apesar de momentos difíceis decorrentes do desprestígio social, de salários aviltantes e limitadas condições de trabalho enfrentadas pelos professores.

A realidade educacional exige um novo paradigma de formação docente fundado na capacidade do sujeito fazer a leitura da realidade nas diferentes dimensões, tecnicamente capaz de apropriar-se de informação, de problematizar, analisar e responder aos desafios da conjuntura social da qual faz parte. Daí a complexidade do ofício da docência. Frota (2003, p. 127) argumenta que as instituições de ensino superior devem formar “professores que tenham uma compreensão crítica da função da educação, do conhecimento enquanto processo e das relações interpessoais com a sociedade”.

Cunha (2005), ao valorizar as contribuições das reflexões presididas por Tardif (2007) e seu grupo de pesquisa, também ressalta que a profissão docente está mergulhada em *dimensões éticas*, que abarcam valores, senso comum, saberes cotidianos, julgamento prático, entre outras singularidades.

Frente à premissa de formação do professor intelectual crítico, reflexivo, pesquisador e produtor de conhecimentos, como participante qualificado na organização da gestão da escola, é preciso propor ferramentas para o professor potencializar sua autonomia profissional, ser capaz de analisar suas práticas e buscar meios para interagir no processo de desenvolvimento de habilidades e competências. Sendo assim, os saberes docentes ganham significado e concretude na *práxis* pedagógica, principalmente através da experiência de sala de aula, espaço através do qual o professor tem a oportunidade de produzir, transformar e mobilizar conhecimentos e habilidades que dão sentido à docência.

Nesse percurso formativo de desenvolvimento profissional, entretanto, posso refletir sobre as repercussões das experiências formativas nos *movimentos* da dimensão criadora de ação docente na educação profissional, o que resultou nesta pesquisa desenvolvida junto aos docentes do IFPI/*Campus* Picos. Este estudo veio à tona como possibilidade da ampliação de aportes conceituais e temáticos já explorados, bem como a importante contribuição para minha prática docente e apoio ao ensino, além de fomento a minha condição de pesquisadora.

### 3 A COMPREENSÃO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

*Às vezes, diante da figura do(a) professor(a) sinto-me como se estivesse diante de um velho e apagado retrato de família. Com o tempo perderam-se cores e apagaram-se detalhes e traços. A imagem ficou desfigurada, perdeu a viveza, o interesse. Mais um retrato a guardar na gaveta de nossos sonhos perdidos, para revê-lo em tempos de saudade.*

(ARROYO, 2002, p.13)

A epígrafe de Arroyo nos leva a refletir sobre a imagem do(a) professor(a) e as mudanças ocasionadas pelo tempo em relação às demandas educacionais emergidas em cada momento da história, fomentando novas leituras e compreensão própria de determinada realidade.

As mudanças vertiginosas ocasionadas pelo tempo fazem com que o mundo do trabalho passe a exigir sujeitos competitivos, flexíveis e “autônomos na solução de problemas”, incluindo a aptidão de polivalência nas atividades, “prontidão para as mudanças e a disponibilidade de aprender sempre” (GOMES; MARINS, 2004, p. 86-87). São desafios constantes, porque o universo do conhecimento se altera e, desse modo, a educação é condicionada a acompanhar as mudanças por uma sobrevivência incontestável. Esse ideário de formação para Gomes e Marins (2004, p. 85) “tem despertado um sentimento de ilusão, visto que atribui-se<sup>1</sup> à educação o peso unilateral de inserção de nossa sociedade no processo de globalização e reestruturação produtiva, como uma espécie de salvação”.

Desde os primórdios da história da educação profissional, as Instituições da RFET passaram por inúmeras mudanças, mas, especificamente, a partir da década de 90 (noventa), define-se uma época em que várias delas foram mediadas por Leis, Decretos e Resoluções, introduzindo modificações significativas na estrutura organizacional e, conseqüentemente, na forma de condução e/ou ressignificação do trabalho docente nos cursos profissionalizantes. De acordo com o momento histórico vivido, emergiram questionamentos e discussões sobre a prática docente nessa área. Nessa linha de compreensão, Machado (2008, p. 15) argumenta que

os professores da educação profissional enfrentam novos desafios relacionados às mudanças organizacionais que afetam as relações profissionais, aos efeitos das inovações tecnológicas sobre as atividades de trabalho e culturas profissionais, ao novo papel que os sistemas simbólicos desempenham na estruturação do mundo do trabalho, ao aumento das exigências de qualidade na produção e nos serviços, à exigência de maior

---

<sup>1</sup> A expressão de acordo com a norma culta ficaria – “visto que se atribui”.

atenção à justiça social, às questões éticas e de sustentabilidade ambiental. São novas demandas à construção e reestruturação dos saberes e conhecimentos fundamentais à análise, reflexão e intervenções críticas e criativas na atividade de trabalho.

Configura-se uma *nova institucionalidade* para a educação profissional com base numa concepção de educação voltada para atender às transformações processadas pela tecnologia, repercutindo na informação, na ciência e conhecimento da sociedade contemporânea (MANFREDI, 2002). A partir da nova legislação, a educação profissional se propôs a assumir um “novo” paradigma e as reformas educacionais tiveram consequências diretas sobre a profissionalização e formação docente, requerendo mudanças à formação do professor e novas aprendizagens para o aluno.

As questões relacionadas à docência tornam-se mais desafiantes, pois se tratam de profissionais com diferentes formações, sendo que uma parcela considerável não possui formação específica para a docência. Trabalham e constroem sua identidade e sua prática por meio de estratégias que precisam ser mais empreendidas e exploradas. Apesar disso, a educação profissional demanda do professor um posicionamento diferenciado para organizar e conduzir a prática docente, com base em um conhecimento sobre o seu campo de atuação, sobre a função social da escola e da educação profissional, no âmbito do ensino técnico e da educação tecnológica, no contexto de uma formação humana.

Compreendemos que é papel da escola formar seus alunos para se relacionarem com o mundo como sujeitos portadores de habilidades profissionais convergentes às necessidades do mundo do trabalho, críticos e conscientes. Ao pensar nesse perfil de professor frente à nova demanda de aprendizagem quantitativa e qualitativa, Gomes e Marins (2004) concebem como um desafio ao docente:

Para tanto, esse profissional da educação deverá contribuir com sua experiência e suas vivências profissional e pessoal, propondo uma visão ampla e panorâmica do processo produtivo, da apropriação do conhecimento, e possibilitando uma formação comprometida, responsável e flexível que torne possível desenvolver a capacidade de reagir a mudanças rápidas no mercado de trabalho (GOMES; MARINS, 2004, p. 26).

Imbernón (2000) ressalta que “ser um profissional da educação significará participar da emancipação das pessoas. O objetivo da educação é ajudar a tornar as pessoas mais livres, menos dependentes do poder econômico, político e social” (IMBERNÓN, 2000, p. 28).



Como explicar, então, as questões sobre a atuação, o papel do docente diante desse conjunto plural e complexo de responsabilidade. A função docente deve ser analisada à luz do contexto de mudanças sociais e educacionais que refletem diretamente ou indiretamente na sua atuação profissional.

Muitas vezes, é patente o descompasso que atinge o professor, percebido pela “linearidade entre competência dos docentes e desempenho dos alunos. Desconsideram-se os demais fatores que interferem na formação dos estudantes, tais como suas condições de ingresso, contexto cultural [...]” (CUNHA, 2005, p. 108). Entre outros obstáculos, como a provisoriedade do conhecimento e a descrença nas “verdades científicas”, que tem como efeito certa fragilidade de um sentimento de insegurança no que se refere ao que e como ensinar.

A profissionalização docente vai além das características e qualidades no campo profissional, como conceito restrito de organização do trabalho e parte de um sistema estruturado, tendo em vista o mercado de trabalho. A profissionalização precisa ser entendida, sobretudo, como uma questão aliada ao princípio da formação inicial e contínua, elemento básico e estratégico da mudança e articulação da ação docente, através da escola e da interação das significações partilhadas. Partindo desse pressuposto, Tardif (2007) propõe que os professores sejam sujeitos do conhecimento, uma vez que possuem saberes específicos que são utilizados, produzidos e retraduzidos por eles na prática cotidiana do ambiente escolar.

Nessa perspectiva, esses saberes devem estar vinculados a outros saberes que permitam a compreensão do conhecimento fundamentada no ensino e na aprendizagem, sobretudo, numa sociedade repleta de transformações, como é o caso da sociedade contemporânea, cognominada como sociedade da informação e do conhecimento. Brito (2007) afirma que é importante a articulação entre saberes da formação (pedagógicos, disciplinares, curriculares e outros) e os saberes construídos na prática, através dos quais os docentes experimentam, constroem e reconstróem metodologias e alternativas de controle em sala de aula. Nessa perspectiva, o saber docente não se limita aos conhecimentos teóricos internalizados, mas esses conhecimentos são renovados na ação docente. Por outro lado, esse saber não é feito só de práticas, mas converge à *dinâmica e dialética* que articulam teoria e a prática, numa relação de simultaneidade.

A partir do final da década de oitenta, instituiu-se a concepção de profissionalização mediada pela prática reflexiva e na aquisição de saberes e competências que correspondessem às mudanças inevitáveis na escola. A profissionalização passou a ser

compreendida como um processo de racionalização do conhecimento colocado em práticas eficazes para determinada situação, partindo do pressuposto de que o profissional deve apropriar-se de competências que viabilizem a identificação, análise e solução de problemas em situações concretas de aprendizagem.

Dos anos noventa em diante, buscaram-se novos enfoques epistemológicos para compreender a prática pedagógica e os saberes pedagógicos, inclusive relativos ao conteúdo escolar a ser ensinado/aprendido. Nesse período, desenvolveram-se pesquisas que elegem a complexidade da prática pedagógica e dos saberes docentes, primaram pelo resgate do papel do professor e, ao mesmo tempo, fomentaram a importância de se pensar a formação numa abordagem que transcendesse a formação acadêmica, articulando o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente. Nesse contexto, construiu-se a perspectiva de que “é preciso investir positivamente os saberes de que o professor é portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceptual” (NÓVOA, 1992, p. 27).

Ainda sobre essa concepção de uma nova prática docente, Gomes e Marins (2004), ao presidirem discussões peculiares à formação do professor do ensino técnico, fazem as seguintes considerações:

No caso específico dos professores, essas competências são extraídas de seus conhecimentos acadêmicos tanto quanto dos saberes vindos da experiência e da ação: do enfrentamento de situações em seu cotidiano em sala de aula, de sua experiência de vida como ser humano que se desenvolve e aprende todo o tempo, criando e recriando sua história de vida profissional e pessoal (GOMES; MARINS, 2004, p. 104).

No que concerne à visão desses autores sobre a prática pedagógica do professor, necessário se faz o conjunto de atitudes e habilidades, configuradas em competências sustentadas pelo compromisso da busca processual de caminhos para aprender e ensinar de forma colaborativa e intencional, focada em resultados favoráveis à formação do educando como um todo, a partir do trabalho individual e coletivo. Esse pressuposto constitui um dos grandes desafios que as instituições educativas precisam acolher, procurando disponibilizar novos espaços de aprendizagem para aprimoramento de metodologias que possam integrar experiências profissionais e pessoais construídas nos seus itinerários formativos.

### 3.1 A Docência na Educação Profissional: contextualização

Um aspecto importante a ser considerado é o grande crescimento da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica nos últimos anos, expresso pelo atual processo de expansão da Educação Profissional no Brasil, consolidado pela Lei n. 11.892/2008<sup>2</sup>, que cria no âmbito do Ministério da Educação um novo modelo de instituição de educação profissional e tecnológica: o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. São instituições estruturadas a partir dos antigos CEFETs<sup>3</sup> e que, no entendimento de Silva (2009, p.8),

geram e fortalecem condições estruturais necessárias ao desenvolvimento educacional e socioeconômico de 38 (trinta e oito) institutos, com 314 (trezentos e catorze) *campi* espalhados por todo o país. No cenário desse processo de expansão da educação profissional, vem culminando o crescimento expressivo do número de matrículas nas instituições da RFET, o que torna ainda mais evidente a necessidade de estudos e debates sobre temáticas de formação de professores para poder atuar na EP. Brasileira.

Com essa expansão, previa-se corresponder ao desafio de sair do patamar de 144 escolas da rede em 2005, para alcançar 366 unidades em 2010, o que vem provocando à necessidade crescente de se discutir a forma de organização dessas Instituições, bem como seu papel no desenvolvimento social do país.

Entretanto, quando se faz a leitura de aspectos que configuram a docência na EP, parece ainda existir, nesse campo, o mito de que “para ser bom professor, basta o domínio da área do conhecimento específico que se vai ensinar”, o que constitui um dos equívocos do paradigma da racionalidade técnica, conforme o pensamento de Diniz-Pereira (1999, p. 112).

Esse mesmo entendimento aparece nos estudos de Oliveira (2005), quando a autora argumenta que

há uma tradição na área no sentido de se considerar que, para ser professor, o mais importante é ser profissional da área relacionada à(s) disciplinas que se vai lecionar ou que leciona. O professor do ensino técnico não é concebido como um profissional da educação, mas um profissional de outra área e que nela também leciona (OLIVEIRA, 2005, p. 5).

<sup>2</sup> Eliezer Pacheco, ao tratar da criação dos Institutos Federais, através da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, e de seus empreendimentos almejados, entre eles, a autonomia reconhece que ela *surge explicitamente em relação a sua natureza jurídica de autarquia e à prerrogativa de criação e extinção de cursos e emissão de diplomas. Porém, pode também ser inferida de sua equiparação com as universidades federais naquilo que diz respeito à incidência das disposições que regem a regulação, a avaliação e a supervisão das instituições e dos cursos da educação superior* (Texto extraído do Livro intitulado “Os Institutos Federais: Uma revolução da Educação Profissional e Tecnológica”, de autoria de Eliezer Pacheco).

<sup>3</sup> Centros Federais de Educação Tecnológica.

As iniciativas de formação docente, no plano das formulações das políticas públicas, bem como na operacionalização de suas ações, não têm respondido a contento às demandas e necessidades, especificamente, na área de educação profissional tecnológica no contexto brasileiro, possivelmente pela ausência de concepções teóricas mais estáveis e de políticas públicas amplas e perenes.

Ozga (2000), ao tratar da análise de metodologias aplicadas para o exercício da investigação subjacente à política educacional frente à realidade contemporânea, afirma que esta deve ser entendida como sendo “parte do debate sobre políticas ‘oficiais’ e não como algo que lhe é exterior, algo meramente técnico” (OZGA, 2000, p. 20) e que a maneira como um pesquisador encara a política educacional influencia o tipo de investigação que se propõe a realizar.

Brzezinski (1999) reconhece a complexidade das políticas no que converge à formação de professores, fazendo o alerta de que

[...] é preciso esclarecer que é importante os profissionais da educação não assumirem a mediocridade do mundo oficial como projeto. Importante reconhecer esse momento como de fecundidade de ideias e práticas. Nesse movimento fecundo, as ideias e práticas se ressignificam e se fortalecem para sustentar a ousadia de os educadores levarem adiante, com responsabilidade política e ética, as possibilidades de dar maior significado à sólida formação e à valorização profissional do docente, em todos os níveis e modalidades de ensino (BRZEZINSKI, 1999, p. 102).

No início do século XX, a legislação previa a formação para o ensino das profissões. Com a criação das Escolas de Aprendizes Artífices, de 1909, constavam os deveres do professor dessa modalidade de ensino, incluindo cuidados com ferramentas e utensílios, passando pelos apontamentos e registros de frequência e chegando às normas de respeito ao diretor, sem que nenhum artigo fosse dedicado à formação pedagógica desses docentes.

A iniciativa de formação foi pontuada a partir do ano de 1917, com a criação da Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Brás, no antigo Distrito Federal, onde a preocupação se configurava na formação de professores, mestres e contramestres para escolas profissionais e também a preparação de professoras de trabalhos manuais para as escolas primárias. Outras iniciativas de formação de professores para o ensino técnico surgiram através das leis orgânicas de ensino, como na Lei Orgânica do Ensino Industrial, que faziam algum direcionamento para a formação de professores. Pode-se presumir que ao longo dos anos várias medidas foram mobilizadas em torno de novos itinerários formativos dos docentes

participantes do cenário da educação profissional, embora com resultados suscetíveis a tensões, em vários momentos da história.

A formação de professores tem como marco inicial para o ensino técnico, no âmbito de LDB através da Lei n. 4.024/61, o artigo 59, a formação para o Ensino Médio com *locus* nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras e na formação de professores de disciplinas específicas do ensino técnico, por meio de cursos especiais. Nos anos posteriores, o MEC<sup>4</sup> normatizou diversas vezes as exigências para o professor do ensino técnico, contemplando em diferentes pareceres e resoluções o caráter especial dessa formação. Ainda no ano de 1970 foram oportunizados os Esquemas I e II<sup>5</sup>, através de portaria ministerial, para organizar as diferentes ofertas de formação específicas existentes no país que sobreviveu mesmo com a vigência da Lei n. 5.692/71.

Esta Lei institucionalizou o que a Reforma Universitária de 1968 havia determinado, definindo que toda formação de professores para o ensino de segundo grau se fizesse em instituições de ensino superior. Entretanto, normas complementares não corresponderam à medida. O Decreto-Lei nº 464/69<sup>6</sup>, por exemplo, admitia a possibilidade de que especialistas formados em nível superior realizassem exames em instituições oficiais de ensino, as quais lhes confeririam a habilitação. Esse público, num prazo de cinco anos deveria cursar a referida formação. Essa exigência jamais foi cumprida. Vale lembrar que, nesse período, a legislação impunha que todos os cursos de segundo grau fossem profissionalizantes, o que fazia com que a demanda por professores das chamadas disciplinas técnicas fosse bem maior.

Através de análise realizada por Ozga (2000) em relação ao panorama das políticas educacionais do período de transição dos anos 70 até o final dos anos 80, percebe-se que os planos de operacionalização das ações das políticas educacionais ainda não corresponderam a contento a natureza do acesso e da igualdade de oportunidades; “que os respectivos processos são relativamente consensuais, refletindo as preocupações partilhadas dos três maiores grupos de criadores de políticas, o governo central, o governo local e os professores” (OZGA, 2000, p. 204).

---

<sup>4</sup> Ministério da Educação e Cultura.

<sup>5</sup> A denominação de Esquema I e Esquema II (Portaria Ministerial 339/70) representam os cursos emergenciais. Os primeiros para complementação pedagógica de portadores de diploma de nível superior. Os segundos para técnicos diplomados e incluíam disciplinas pedagógicas do Esquema I e as de conteúdo técnico específico.

<sup>6</sup> Comentário realizado por Machado (2008, p. 11) esclarece que ‘o Decreto-lei nº 464/69 permitiu que não havendo professores e especialistas formados em nível superior, exames de suficiência realizados em instituições oficiais de ensino superior indicadas pelo Conselho Federal de Educação (CFE) poderiam conferir esta habilitação’.

Infelizmente a sociedade conviveu com dificuldades e relações contraditórias fortemente influenciadas por uma cultura de exclusão e submissão. A educação, historicamente se manteve de forma dual, focada nas ciências, nas letras e nas artes, com caráter estritamente acadêmico em função das elites; ao mesmo tempo, uma educação voltada à formação profissional instrumentalizada para o trabalho, dirigida às classes desfavorecidas, “desafortunadas” da sorte.

Na década de oitenta, intensificou-se a concepção da profissionalização tanto na formação dos discentes como para a docência, tentando superar a prática tecnicista e instrumental, em um contexto no qual se consolidava a compreensão da importância da educação escolar para a construção da democracia e ganhando espaço a identidade do professor como educador na oferta de uma educação de qualidade. No entanto, foi gerado um embate de valor significativo frente às discussões a respeito da profissionalização da atividade de ensino no país. Nesses termos, Weber (2003) pontua que

o delineamento de requerimentos de formação inicial e continuada teria, assim, que superar a dicotomia competência técnica – competência política, presente tanto no debate acadêmico como naquele relativo à definição de políticas educacionais, desde o final dos anos de 1970 (WEBER, 2003, p. 1.131).

Entre outras ações evidenciadas no contexto de formação de professores, pode-se pontuar que, de 1979 a 1982, o CFE emitiu diversos pareceres com o intento de regulação da situação de professores provenientes dos Esquemas I e II. Por isso, foi concedida a autorização para a oferta de cursos emergenciais.

Diante de medidas e discussões desencadeadas, foi promulgada na nova LDB n. 9394/96 um capítulo relacionado à Educação Profissional, regulamentada por meio do Decreto n. 2.208/97, tendo a formação do professor de Educação Profissional detalhada na Resolução CNE/CEB n. 02/97 (BRASIL, 1997). Essa estabeleceu três núcleos para os conteúdos: Contextual, Estrutural e Integrador. Com vistas a viabilizar a efetiva formação desses educadores, o art. 8º do Decreto n. 2.406, de 27 de novembro de 1997, recebeu a seguinte redação:

Art. 8º - Os Centros Federais de Educação Tecnológica, transformados na forma do disposto no art. 3º da Lei nº. 8.948, de 1994, gozarão de autonomia para a criação de cursos e ampliação de vagas nos níveis básico, técnico e tecnológico da Educação Profissional, bem como para implantação de cursos de formação de professores para as disciplinas científicas e tecnológicas do Ensino Médio e da Educação Profissional (BRASIL, 1997).

Pelo desencadeamento de algumas medidas operacionalizadas em função da formação de professores da educação profissional, é possível compreender que a partir da década de 1990, embora de forma um pouco tímida, investiu-se em novos enfoques e paradigmas que provocaram a ressignificação da prática pedagógica, bem como dos saberes pedagógicos e epistemologias relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem. Foi um momento oportuno para o desenvolvimento de pesquisas, dada à complexidade do ofício. Na ocasião, buscou-se resgatar o papel do professor, focando a importância de redimensionar a sua formação numa abordagem que transcendesse a relação acadêmica, apostando no desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente.

Para Machado (2008, p. 15), é preciso

superar o histórico de fragmentação, imprevisto e insuficiência de formação pedagógica que caracteriza a prática de muitos docentes da educação profissional de hoje implica reconhecer que a docência é muito mais que mera transmissão de conhecimentos empíricos ou processo de ensino de conteúdos fragmentados e esvaziados teoricamente.

Ozga (2000), ao discorrer sobre as políticas públicas, apropriou-se do termo “educação economizada”, que propicia cometer falhas à medida que leva em conta as consequências sociais das suas abordagens “racional”, na tentativa de resolver problemas sociais. Tais competências convergem ao que se chama de “pedagogia pós-fordista”, que não difere atitudes morais das sociais na mesma forma que concebe a instrução e a aprendizagem como técnicas impulsionadoras da produção.

A LDB n. 9.394/96 trouxe referências gerais para a formação de professores, extensivas aos de disciplinas específicas: formação mediante relação teoria e prática, aproveitamento de estudos e experiências anteriores dos alunos desenvolvidas em instituições de ensino e em outros contextos, e prática de ensino de, no mínimo, 300 (trezentas) horas.

Pereira (1999) externa preocupação com essa orientação legal. Para o autor, em virtude da necessidade urgente de se habilitar os profissionais liberais que hoje estão em sala de aula exercendo o magistério, corre-se o risco de que as recentes políticas educacionais para formação docente favoreçam a improvisação no preparo dos profissionais da educação.

De acordo com Oliveira (2005), essa formação direcionada a professores do ensino técnico

[...] vem sendo tratada, no Brasil, como algo especial, emergencial, sem integridade própria, que carece de marca regulatória, e que, por meio de programas, desenvolve-se, paradoxalmente, sem a superação das situações

vigentes e ditas emergenciais, e sinalizando uma política de falta de formação. Aliás, esta falta de formação justifica-se pelo recorrente não reconhecimento de um saber sistematizado próprio da área (OLIVEIRA, 2005, p. 25).

O professor, como parte da precarização de suas condições de trabalho, fica, muitas vezes, entre a profissionalização e a proletarização. A autora ainda emite reflexões sobre a precarização que o trabalho docente vem sofrendo nos aspectos subjacentes às relações de contratos provisórios de trabalho, salários insatisfatórios, entre outros.

Foi uma exigência de considerável valor à formação pedagógica dos docentes da Educação Profissional, o Decreto n. 2.208/97, que tornou obrigatória essa formação, complementada pela Resolução n. 02/97, que especificou a estrutura organizacional dos Cursos Especiais de Formação Pedagógica de Docentes para a Educação Profissional.

Nessa perspectiva foi consolidada a garantia de que os docentes deveriam ser selecionados, principalmente, pela experiência profissional e que a preparação para o magistério não precisaria ser prévia, pois poderia se dar em serviço, em convergência com a admissão de programas especiais de formação pedagógica. Contudo, cursos regulares de licenciatura foram também citados, mas sem quaisquer outras referências concretizadas.

Por sua vez, o Decreto n. 5.154/04 (BRASIL, 2004), que revogou Decreto n.2.208/97, não fez menção à questão da formação do professor para a Educação Profissional. Essa posição pode reforçar a concepção das relações entre experiência profissional e formação acadêmica, permeada pela indiferença ou não reconhecimento da docência na EP como um campo de conhecimento com identidade própria.

A formação de professores para a educação infantil e ensino fundamental é amplamente debatida em pesquisas acadêmicas e produções científicas. Quando se trata dos professores que atuam no ensino médio, a produção científica é escassa. As pesquisas apontam que questões relacionadas à formação dos professores que atuam na educação profissional é assunto pouco habilitado em literaturas e discussões realizadas em eventos de grandes proporções. Assim, torna-se evidente a fragilidade das políticas públicas amplas e contínuas e de um lastro teórico que dê sustentabilidade à matéria, repercutindo, portanto, nas iniciativas de formação docente nessa modalidade de ensino.

Ao discorrer sobre a formação de professores da educação profissional, Kuenzer (2010, p. 500) diz que,

este professor deverá estar qualificado não para se subordinar a lógica da inclusão excludente, formando os trabalhadores precariamente para o



exercício de trabalhos precarizados, mas sim para enfrentá-la, assegurando a todos, independentemente do ponto da cadeia produtiva onde possam se inserir, conhecimentos científico tecnológicos e sócio-históricos que lhes permitam uma inclusão menos subordinada, a par do conhecimento necessário para organizar-se e enfrentar as condições geradoras de sua subordinação.

Nessa dimensão de apropriação de conceitos, a SETEC vem, nos últimos anos, realizando estudos e discussões sobre uma política mais ampla de formação de docentes para a área subjacente. Portanto, vem se discutindo a possibilidade de contemplar itinerários formativos, entre eles, a inserção de Licenciaturas, proposta-base para apreciação do Conselho Nacional de Educação. Para uma melhor fruição das ideias e participação neste debate entre os setores interessados e esboçar delineamentos que expressem, de forma plausível, as necessidades e demandas nesse campo, a SETEC/MEC, através do Departamento de Políticas e Articulações Institucionais, constituiu um Grupo de Trabalho (GT) para sistematizar as questões referentes ao diagnóstico e às propostas de alternativas.

No campo da Formação de Professores para a Educação Profissional, Oliveira (2010) reconhece a importância da realização, em Brasília, em 2003, do *Seminário Nacional de EP*, promovido pela SETEC através das seguintes palavras:

O Seminário teve como um dos temas a formação de professores e foi considerado um instrumento de subsídios para a construção do traçado de uma política na área da EP. No Documento de políticas públicas para essa área (BRASIL. MEC/ SETEC, 2004), elaborado a partir do Seminário, entre as ações a serem implementadas relativas ao tema em pauta, definem-se: Estabelecer uma política de formação de professores para a educação profissional e tecnológica [...]. Criar possibilidades de formação inicial e continuada para os professores, evitando-se o erro constante da improvisação [...]. Estruturar a licenciatura [...] (OLIVEIRA, 2010, p. 462).

A formação deste GT denominado Formação de Professores para a Educação Profissional expressa o compromisso assumido pela SETEC no momento em que realizou o evento “Simpósio Educação Superior em Debate: Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica”, realizado em setembro de 2006, pela referida Secretaria e pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa).

Mediante a realização de eventos e discussões mencionados, em novembro de 2006, ocorreram, também, a *Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica* e a *Jornada Nacional da Produção Científica* na área. No decorrer desses dois eventos, um dos temas abordados foi a FORPROFEP. Vale destacar que na introdução dos Anais da Jornada, o

então Secretário de Educação Profissional e Tecnológica do MEC, Eliezer Pacheco se pronunciou com os seguintes argumentos:

A I Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, realizada em novembro de 2006, em Brasília, representa um marco na história da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil. Em quase cem anos de existência, esta é a primeira vez em que houve um amplo debate para definir uma política nacional para o segmento (PACHECO, 2007, p. 7).

Como forma de afirmação dessa política de formação, o MEC/SETEC divulgou, em 2008, a *Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica*. No editorial, veicula-se: “A Revista [...] surge para dar visibilidade à produção científica e tecnológica realizada no âmbito dessa modalidade da educação” (MEC/SETEC, 2008). No primeiro número foram divulgadas duas investigações sobre a FORPROFEP, apresentados no Simpósio de 2006 (MACHADO; MOURA 2008). Nesses termos, Moura compreende que

a formação e a capacitação devem, portanto, ir além da aquisição de técnicas didáticas de transmissão de conteúdos para os professores e de técnicas de gestão para os dirigentes. Evidentemente, esses aspectos continuarão sendo importantes, mas o objetivo macro é mais ambicioso e deve privilegiar a formação no âmbito das políticas públicas do país, principalmente as educacionais, numa perspectiva de superação do modelo de desenvolvimento socioeconômico vigente, de modo que se deve priorizar mais o ser humano do que, simplesmente, as relações de mercado e o fortalecimento da economia (MOURA, 2008, p. 30).

Nos últimos anos, os interessados em investigar as peculiaridades subjacentes à formação de professores defendem a importância do desenvolvimento pessoal e profissional do docente, além da valorização das experiências construídas através de uma prática reflexiva e busca contínua da profissionalização. Para Freire (1996), o ato de ensinar converge a um processo dinâmico e recíproco, pois à medida que o professor ensina, também aprende. Este, na qualidade de mediador do conhecimento, auxilia e interage junto aos discentes para formá-los na condição de pessoa, cidadão e profissional e, ao mesmo tempo, o docente aprimora sua formação pessoal e profissional numa relação dialética e interativa.

Ainda em análise sobre a formação de professores para o ensino técnico, Kuenzer (1999) defende a concepção de formação que procure contemplar a “construção da identidade do professor como cientista da educação” (KUENZER, 1999, p.164), independente da modalidade de ensino em que irá atuar. Além disso, parte do pressuposto de que as especificidades dessa formação são pontuais, haja vista que, por seu caráter orgânico, essas políticas estejam inseridas em um modelo de educação, portanto, de formação de professores

que compreende os diferentes níveis e modalidades de ensino. Ainda fortalece a ideia de que “a falta de especificidade (para a formação) contribuía para a falta de identidade do professor” (KUENZER, 1999, p. 168), tendo em vista que a formação até podia ser em outras áreas profissionais correlatas à disciplina a ser ministrada, ou complementar ao bacharelado, como forma de melhor concretizar o conhecimento em suas respectivas áreas.

No bojo dessas discussões prenes de significados e reinterpretações, especificamente, sobre o perfil do professor, Demo (2004, p.121) argumenta que:

O professor moderno não valoriza apenas o legado teórico, mas sabe fazer da prática uma trajetória de reconstrução do conhecimento, desde que saiba teorizá-la. Teorizar a prática significa não separar a produção do conhecimento frente à realidade [...]. Na verdade, a aprendizagem sempre começa com a prática, que logo é teoricamente confrontada.

A partir da década de noventa, a tônica da formação continuada centrou-se na reflexão dos professores sobre suas práticas e sobre as práticas escolares. Os investigadores buscaram entender os problemas do cotidiano escolar como base para a criação de alternativas transformadoras, fundamentadas na abordagem do professor reflexivo.

Nessa perspectiva, o leque de questões examinadas proliferou-se. A formação passou a ser compreendida também no âmbito da instituição escolar, na qual o profissional exerce suas atividades, envolvendo os docentes, a Coordenação Pedagógica e demais participante que compõe à comunidade escolar. Isso significa dizer que as diferentes experiências do sujeito e suas vivências são importantes para a produção do conhecimento e para as inter-relações estabelecidas no interior da própria instituição formativa.

Também se faz necessário contemplar as políticas públicas que congreguem a formação profissional dos docentes que atuam nessa modalidade de ensino, seja no plano de formação inicial e/ou continuada. Partindo dessa premissa, os referidos profissionais não devem se limitar ao domínio de conhecimentos específicos, mas do exercício de uma pluralidade de saberes sólidos e consistentes, constituindo-se num todo alicerçado e aprimorado ao longo do tempo, na condição de pessoa e profissional.

As questões abordadas nos permitem concluir que temos, atualmente, iniciativas que visam essa qualificação profissional, mesmo que, nem sempre, correspondam de forma satisfatória às necessidades vividas. São propostas administradas por programas especiais, cursos de pós-graduação, formação em serviço e formação a distância, mas ainda são poucas as iniciativas de criação de cursos de licenciatura ou programas em longo prazo.

Certamente há necessidade de uma política de formação que leve em consideração os aspectos humanos, culturais, epistemológicos e sociais: uma formação orientada pela reflexão sobre o vivido, pela partilha coletiva, pela transcendência dos esquemas tradicionais de formação sem negá-los, valorizando-se e aprimorando-se os saberes experienciais e vivenciais como núcleo vital dos processos de formação/*autoformação*, de modo a sensibilizar os educadores quanto à compreensão da sua própria autonomia regada pela experiência de ser e fazer-se professor.

### **3.2 Formação Docente no Ensino Técnico-Profissional: estudos e pesquisas**

Para uma compreensão mais consistente acerca do estudo a ser empreendido, realizamos um mapeamento de pesquisas que vêm sendo realizados em torno da educação profissional, mais especificamente em relação ao desenvolvimento profissional docente desse segmento de ensino.

Pareceu importante conhecer percursos realizados para ampliar a profícua compreensão da temática em estudo, assim como de suas possibilidades. Realizamos um levantamento das pesquisas divulgadas nos periódicos e portais mais conhecidos da área de Educação e Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Tomamos como alicerce para o levantamento de dados os seguintes materiais:

- a) Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica a partir de três edições, assim como as matérias disponíveis no site da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - SETEC;
- b) Portal de dissertações e teses da CAPES<sup>7</sup>, no qual foram pesquisados os resumos das teses (2005-2010) com as seguintes expressões: Ensino técnico e profissionalizante e Aprendizagem da docência.

Iniciamos o levantamento pela Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica. Esse aporte foi criado com o intuito de fomentar a produção científica e tecnológica realizada no âmbito dessa modalidade de educação ora em expressão. A SETEC vem tomando providências para a melhoria da infraestrutura e da qualificação dos profissionais que atuam nessa área e crê que a Revista venha colaborar nesse sentido.

Em sua primeira edição em 2008, dos 11 artigos publicados na Revista, dois apresentaram uma vinculação direta com a temática “docência nos cursos técnicos de ensino técnico-profissional”. O primeiro deles, “Diferenciais inovadores na formação de professores

---

<sup>7</sup> Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

para a educação profissional” (MACHADO, 2008), explora as discussões realizadas pela SETEC no Grupo de Trabalho de Formação de Professores para a Educação Profissional. Para isso, analisa duas reuniões realizadas no segundo semestre de 2007, uma em Brasília e outra em São Luiz (MA). Essas reuniões e discussões veiculadas pela SETEC apontaram que há carência de pessoal docente qualificado e concluiu que este tem sido um dos pontos nevrálgicos para a expansão da EPT no país.

No segundo artigo dessa edição, “A formação de docentes para a EPT”, (MOURA, 2008), ao discutir a questão da formação docente, destaca a necessidade de considerarmos no mínimo três situações distintas: 1 – a dos profissionais não graduados que já atuam na EPT; 2 – os graduados que já atuam na EPT, mas não têm formação pedagógica e os futuros profissionais que estão em formação inicial e 3 – os profissionais que ainda iniciarão a formação inicial superior. Antes dessa discussão do curso de formação encaminha para outra que também não é trivial, que se refere à área de diplomação desse profissional. Nas disciplinas e áreas propedêuticas, o acadêmico diploma-se em matemática, português, história, geografia, artes e irá atuar na sua respectiva área. Na EPT, cada curso necessita de diferentes disciplinas e, certamente, não cabe a cada uma delas ter um curso superior de licenciatura. Assim, dificulta resolver a diplomação desse sujeito em correspondência à especificidade de sua atuação.

Diante da complexidade exposta pelos dois textos é possível compreender a preocupação da SETEC e dos pesquisadores em relação à busca de alternativas para a qualificação dos profissionais docentes que atuam na EPT. No entanto, como afirma Moura (2008), temos algumas alternativas postas, mas ainda paliativas e vistas como forma de sanar situações emergenciais. Não há uma política pública permanente de qualificação para esses profissionais.

Na segunda edição desta Revista, encontramos cinco artigos e, destes, três são os que se articulam com a temática aqui estudada. No primeiro dos artigos, “O surgimento da Rede Federal de Educação nos primórdios do regime republicano no Brasil” (KUNZE, 2009), temos o histórico da origem do Ensino Técnico com as Escolas de Aprendizes Artífices em 1909.

Continuando essa historicidade, o segundo artigo, “Da escola de Aprendizes ao Instituto Federal de Sergipe: 1909-2009” (SANTOS NETO, 2009), mostra-nos, de forma sucinta, as principais transformações realizadas no Ensino Técnico desde sua criação até os dias atuais.

No artigo “A produção de ciência e tecnologia nos Institutos Federais, 100 anos de aprendizagem” (CONCIANI; FIGUEREDO, 2009) há uma discussão referente à expansão e à inserção do Ensino Superior na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Isso se dá principalmente com a Lei 8.948, de 08 de dezembro de 1994, instituindo os CEFETs, que passam a agregar o Ensino Superior a sua oferta de cursos. As questões discutidas nesta segunda edição da Revista apresentam os fatores históricos, sociais, econômicos e culturais pelo qual perpassou a organização do Ensino Técnico, dando subsídio para o entendimento da estrutura organizacional que temos hoje.

A terceira publicação refere-se a um Caderno Técnico Científico da Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica (2010). Esse caderno foi desenvolvido pela SETEC a fim de divulgar as produções que percorrem todos os eixos da Educação Profissional, Científica e Tecnológica, apresentando trabalhos desenvolvidos na área, porém sem um vínculo direto com o processo de formação de professores do ensino técnico-profissional que aqui realizamos.

A leitura e análise das publicações dessa Revista nos mostrou a necessidade de se pensar em estratégias formativas permanentes que forneçam subsídios para a aprendizagem da docência dos profissionais que atuam nessa área.

No balanço da pesquisa realizada por Pena (2011) sobre a formação de professores da educação profissional, da década de noventa em diante, pode-se constatar uma diversidade de temáticas identificadas nas teses localizadas no portal de dissertações e teses da CAPES. Nesse banco de base há apenas o resumo das teses, situação que dificultou uma análise mais profunda das temáticas abordadas. Dessa forma, a autora filtrou títulos e resumos relacionados, principalmente, à temática da “Aprendizagem da Docência”, e “Ensino Técnico e Profissionalizante”.

As discussões realizadas nesses trabalhos contemplavam assuntos como: 1 – Discussões gerais relativas a inovações e implementações realizadas nas Redes Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (20 teses); 1.1 – Discussões relativas ao histórico de algumas dessas instituições, sejam elas Escolas técnicas, CEFET ou IFET (11 teses); 1.2 – Discussões que versam sobre as modificações alicerçadas pelas Políticas Públicas (5 teses); 2 – Discussões que abordavam o nível médio (5 teses); 3 – Discussões relativas à aprendizagem na docência em cursos Técnicos (2 teses) e , por fim, 4 – Discussões sobre a aprendizagem da docência nos cursos Técnicos de Ensino Médio Integrado (2 teses).

As teses interligadas aos itens 3 (três) e 4 (quatro) discutiram a Aprendizagem da Docência de forma um pouco mais aprofundada. A primeira delas, referente ao item 3, “A

formação dos formadores: pressupostos e reflexões sobre a formação dos professores de ensino técnico a partir de uma perspectiva de pedagogia em ato” (PETEROSSO, 1992) apresentava um estudo sobre a formação de professores para o Ensino Técnico na sociedade industrial. A segunda tese, “A Reforma da Educação Profissional: implicações na prática pedagógica dos professores do ensino técnico” (ALBUQUERQUE, 2008), que buscava compreender como a formação inicial dos professores da educação profissional determina a constituição da matriz de disposições, do campo social e do capital cultural e quais os saberes que os professores mobilizam quando ensinam, bem como as fontes sociais de aquisição.

Em relação à temática de aprendizagem na docência do ensino técnico, foram encontradas 2 (duas) teses que apresentavam discussões com referenciais teóricos e perspectivas epistemológicas diferenciadas. Uma delas, intitulada “Educação profissional técnica de nível médio no contexto do paradigma da acumulação flexível” (STEFFEN, 2008) discute a educação profissional através do conceito de qualificação profissional, considerando: o processo de formação profissional, o processo de aprendizagem que ocorre na prática e a convergência com as exigências decorrentes do modelo de acumulação flexível.

A tese de Vieira (2010), denominada “A formação de professores do ensino técnico de nível médio estadual e suas relações com o arranjo produtivo local na cidade de Jahu – SP” explorou a formação docente dos profissionais diretamente ligados aos cursos Técnicos de Ensino Médio Integrado e buscou a relação com os Arranjos Produtivos Locais (os possíveis contratantes dessa mão de obra qualificada), confrontando aspectos relacionados à evolução e características dessa modalidade técnico-profissional, seus vínculos com o mercado de trabalho e o atendimento às suas demandas no que se relacionam ao consumo e produção.

Oliveira (2010) esclarece em suas análises que a ausência de referência à formação docente na legislação educacional como, por exemplo, a LDB, corrobora para a existência de poucos trabalhos sobre a formação de professores para a EP nos estudos do campo da formação docente em geral, e para a interpretação de que o docente dessa área não necessita de uma formação específica. A autora defende a necessidade de aproximação entre esses dois campos, pois, na década de 1990, nos eventos dedicados a esse tema, não se observa atenção à formação de professores para a EP. Isso pode se confirmar, pela análise de eventos que ocorreram na última década no Brasil, como por exemplo, o I Simpósio de Grupos de Pesquisa sobre Formação de Professores (junho de 2006), promovido pela ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação), em que, dos 71(setenta e um) grupos participantes, apenas um grupo contemplava pesquisas ligadas à Educação Profissional.

Outro dado provocador de perplexidade é o levantamento dos trabalhos provenientes da Reunião Anual da ANPED, de 2008, nos Grupos de Trabalho de Formação de Professores, Trabalho e Educação e Política de Educação Superior, que mostra que, entre os 45 trabalhos, 14 abordam o tema particular sobre a formação de professores, mas nenhum deles discute a formação de professores para a educação profissional.

Essa falta de diálogo entre a formação de professores em geral e a formação de professores para a EP – que, tendo em vista a LDB, já dura mais de uma década – vêm sendo, aos poucos, minimizadas por alguns eventos, registrados por Oliveira (2010), realizados nos últimos dez anos e que têm possibilitado a emergência do campo de formação de professores para a EP. Entre eles, é notório o XV ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino), realizado em 2010, que teve a Educação Profissional e Tecnológica como um dos subtemas “Educação Profissional e Tecnológica: convergência e tensões no campo da formação e do trabalho docente”, com trabalhos relevantes sobre a formação de professores para a EP.

Também parece importante registrar o II SENEPT (Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica), promovido pelo CEFET-MG, em 2010, que teve em sua programação um Grupo de Trabalho denominado “Profissionalização e formação de professores em Educação Profissional e Tecnológica”.

O olhar arguto sobre essas produções realizadas evidencia a necessidade de mais investimentos, no âmbito da pesquisa, focados na formação docente para a educação profissional, não somente por tratar-se de um campo ainda pouco pesquisado, mas também pela possibilidade de que os estudos nessa direção possam propiciar a ampliação dos conceitos epistemológicos circunscritos no processo de formação e atuação dos professores dessa modalidade de ensino.

Os resultados dos estudos realizados poderão constituir-se em importante aporte para a compreensão do trabalho docente nos Institutos Federais, no contexto da substancial institucionalidade decorrente do atual processo de expansão de Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Brasil.

### **3.3 A Constituição da Profissionalidade Docente: um desafio**

O desenvolvimento e a consolidação dos estudos subjacentes ao professor e à atividade docente desencadeia, a partir das décadas de 80 e 90, um movimento relacionado à profissionalização no ensino. Com origem no hemisfério norte, mas estendendo sua influência



a diversos países, inclusive ao Brasil, esse movimento defende a necessidade de construir um repertório de conhecimentos específicos da docência como fonte de afirmação e legitimação profissional. Essa tendência vai inspirar também propostas de formação de professores e uma série de reformas educacionais em vários países (TARDIF; LESSARD; GAUTHIER, 2001).

A preocupação em se discutir a profissionalização docente representa um desafio de cunho teórico e prático, partindo do pressuposto de que a docência tem suas peculiaridades e se desenvolve em situações específicas, o que resulta em singularidades em relação a outras atividades concebidas como profissão.

No cotidiano escolar, ainda se faz perceber professores que se mantêm submissos à burocracia estabelecida pela organização escolar, limitando-se a desenvolver conteúdos das disciplinas em função de sua eficácia profissional. Como decorrência dessa condição (TARDIF; LESSARD; GAUTHIER, 2001), os professores sentem-se cada vez menos valorizados, ocasionando à profissão a supressão de *status* e prestígio, além da substantiva precarização do ensino. A burocracia e o controle estabelecidos pelos sistemas educacionais fragilizaram a autonomia dos professores. As pesquisas advertem sobre um estado de precariedade em relação à formação profissional, que não responde efetivamente à realidade a ser enfrentada pelos egressos no exercício profissional.

A formação profissional do professor é constituída por distintas experiências que compõem e fundamentam a prática pedagógica. Fazer-se professor requer, desde a formação inicial, a constante reflexão *do que se faz, como se faz e como deveria ser feito*. Esse movimento de retroalimentação da prática pedagógica resulta no processo dialético que dá direcionamento a formação profissional. Para explicitação dessa questão, Gimeno Sacristán (1999) apreende que a profissionalidade<sup>8</sup> significa,

[...] a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor. A discussão sobre a profissionalidade do professor é parte integrante do debate sobre os fins e as práticas do sistema escolar, remetendo para o tipo de desempenho e de conhecimentos específicos da profissão professor (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 65).

Compreende, portanto uma produção singular tingida por componentes pessoais e profissionais, dinamizados a partir de uma contextura social circunscrita de valores,

---

<sup>8</sup> Para o entendimento deste conceito, Libâneo (2004, p. 75) atribui profissionalismo como um *conjunto de requisitos profissionais que tornam alguém um professor, uma professora, é denominado profissionalidade. A conquista da profissionalidade supõe a profissionalização e o profissionalismo.*

concepções e significados subjacentes à profissão docente, os quais acomodam tanto as possibilidades, como as limitações.

Popkewitz (1995), ao emitir conceitos acerca do vocábulo *profissionalidade*, concebe como “uma palavra de construção social”, cujo conceito é suscetível a mudanças decorrentes das condições sociais em que as pessoas se apropriam, pois tem uma relação com a maneira como o termo profissionalização é utilizado no contexto político, no qual a prática pedagógica se desenvolve.

Esse autor menciona três fatores significativos à prática pedagógica do professor, articulados ao fazer docente. No bojo de suas discussões, considera o contexto propriamente *pedagógico*, o contexto *profissional dos professores* e o *contexto sociocultural*. O primeiro está associado à prática da docência, construída no fazer pedagógico, diário ou de rotina. O segundo se refere ao contexto da categoria docente, ou seja, o fazer individual que se torna coletivo articulado ao campo individual. Em outras palavras, a classe de professores legitima determinadas ações que constituem o específico de ser professor. O terceiro aspecto é representado pelo contexto sociocultural, ou seja, os conteúdos e os eleitos pela própria cultura e legitimados pela sociedade como o acervo fundamental para a formação dos estudantes. Esses conteúdos e valores referenciam a prática docente e são (re)significados pelos professores.

Para Contreras (2012), a profissionalidade se refere às qualidades da prática profissional dos professores em função das exigências do trabalho educativo. Nessa ótica de apreensão, a profissionalidade vem significar, “[...] não só descrever o desempenho do trabalho de ensinar, mas também expressar valores e pretensões que se deseja alcançar e desenvolver nesta profissão” (CONTRERAS, 2012, p. 82).

A condição do docente como profissional vai além da reivindicação de valores que tradicionalmente convergem com a retórica da profissionalização. É importante compreender que as qualidades a que faz referência a profissionalidade docente não se resume à descrição de “um bom ensino”. Não é um receituário do que deve ser feito para alcançar a qualidade do ensino. Trata-se de incluir as dimensões do fazer profissional com a forma de conceber e viver coletivamente em harmonia com a proposta de conteúdos significativos.

Para atender os requisitos da profissionalidade docente, Contreras (2012) apresenta três dimensões distintas desse conceito:

- a) A obrigação moral. Essa primeira dimensão é derivada do fato de que o ensino supõe um compromisso de caráter moral para quem o realiza;

- b) O compromisso com a comunidade. Esta segunda dimensão é derivada da relação com a comunidade social na qual os professores devem realizar a prática profissional. Para o autor, a educação não se configura em um problema da vida privada do professor, mas uma ocupação socialmente proposta e responsabilizada publicamente;
- c) A competência profissional. A obrigação moral dos professores e o compromisso com a comunidade requerem uma competência profissional coerente com ambos. Por conseguinte, é preciso incluir as competências profissionais complexas, que combinem habilidades, princípios e consciência do sentido e das consequências das práticas pedagógicas.

E é nesse contexto de significados que o termo profissionalidade se institui nas pesquisas sobre os professores. A discussão em torno da profissionalidade docente e de seus desdobramentos implica um esforço no sentido de melhor compreender esse conceito. Esse termo é uma derivação terminológica de profissão. Outras derivações frequentemente utilizadas são: profissionalização e profissionalismo. São termos polissêmicos, que assumem significados diferentes em função dos contextos, países e referências teóricas em que são utilizados (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004 *apud* CONTRERAS, 2012).

Nessa perspectiva, a expressão profissionalismo pode ser entendida como “desempenho competente e comprometido dos deveres e responsabilidades que constituem a especificidade de ser professor e ao comportamento ético e político expresso nas atitudes relacionadas à prática profissional” (LIBÂNEO, 2004, p. 75). Em outras palavras, esses requisitos estão imbricados ao domínio dos conteúdos, metodologia e dedicação ao ensino, comprometimento com a sua formação continuada, dentre outros atributos necessários à autonomia docente.

Pelas discussões veiculadas, é prudente assumir que a profissionalização é concebida como processo que transforma uma atividade desenvolvida no mundo do trabalho mediante a mobilização de conhecimentos e competências específicos. Um processo que, calcado nas características de profissões estabelecidas, nomeia, classifica uma ocupação como profissão, associando-lhe imagens, representações, expectativas historicamente definidas, ou como processo de reconhecimento social de uma atividade ou ocupação. São conceitos frequentemente debatidos no âmbito da produção pedagógica e sociológica que procuram elevar as compreensões sobre esse campo. Fazendo avançar esse conceito multifacetado, Cunha argumenta que, “talvez, para o caso do trabalho docente, a concepção de profissionalidade seja mais adequado do que a de profissão” (CUNHA, 2009, p 175),

argumentando que o exercício da docência é um processo dinâmico, permanente dentro de um contexto de mudanças no tempo e no espaço.

A transformação de uma ocupação em profissão estaria relacionada não somente com a aspiração de um maior status social, como também pela busca de um reconhecimento da especificidade da ocupação, da responsabilidade de seu exercício, bem como sobre a legitimidade de espaços de autonomia necessários para a consolidação dessa atividade.

As expressões profissionalidade e profissionalização subjazem à docência como um processo de constituição e identificação profissional, desenvolvido pelos professores ao longo de sua trajetória, nos diferentes espaços de socialização, seja a escolarização básica, a formação profissional e, sobretudo, o ambiente do trabalho, onde os professores exercem e aprimoram a profissão. Esse processo compreende uma relação dialética entre dois polos, ou seja, as condições sociais e institucionais dirigidas ao trabalho docente e, por outro, as formas de vivenciar e colocar em prática a docência, no âmbito individual e coletivo, no contexto escolar.

Tardif (2007), no intuito de compreender melhor a profissão docente, aponta, ainda, as dimensões da crise que assola a profissão docente. Menciona, por exemplo, numa primeira instância, que a crise do profissionalismo é, sobretudo,

uma crise da perícia profissional, ou seja, dos conhecimentos, estratégias e técnicas profissionais por meio das quais certos profissionais (médicos, engenheiros, psicólogos, formadores, professores, etc.) procuram solucionar situações problemáticas concretas. A perícia profissional perdeu progressivamente sua aura de ciência aplicada para aproximar-se de um saber muito mais ambíguo, de um saber socialmente situado e construído localmente (TARDIF, 2007, p. 151).

O sentido de profissionalidade docente, diante desse conjunto de elucidações, inclui a subjetividade pedagógica apreendida e utilizada durante os desafios emergidos no cotidiano escolar. É um saber fazer construído individualmente a partir de referenciais externos, porém tornando-os próprios e únicos. São instrumentos construídos pelo próprio professor para deles se utilizar na profissão, tornando-se um saber pessoal. Esse saber não se refere somente à prática, mas também à forma de colocar-se diante da profissão e compreendê-la na interação e contribuição social, ética e política.

### **3.4 A Formação Docente: saberes e processo reflexivo**

Nas últimas décadas, tem-se suscitado amplas discussões relacionadas à busca de novas bases para se pensar o processo formativo do professor, com o intento de ultrapassar o caráter prescritivo que essa formação assumia até a década de oitenta. Tais discussões têm como perspectiva a ressignificação da cultura profissional pautada na produção de um conhecimento mais próximo das vivências e experiências dos professores em seus enfrentamentos cotidianos, como parte de sua realidade de trabalho.

De acordo com Pereira (1999), o descuido com o embasamento teórico na formação de professores também pode ser prejudicial aos cursos de licenciatura. O rompimento com o modelo que prioriza a teoria em detrimento da prática não pode significar a adoção de esquemas que supervalorizem a prática e minimizem o papel da formação teórica. Assim como não basta o domínio de conteúdos específicos ou pedagógicos para alguém se tornar um bom professor, também não é suficiente estar em contato apenas com a prática para garantir uma formação docente de qualidade. Sabe-se que a prática pedagógica não é isenta de conhecimentos teóricos e que estes, por sua vez, ganham novos significados diante da realidade escolar.

Tardif (2007) afirma que os professores possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas. Essa visão opõe-se à relação clássica e dualista da teoria/prática, na qual a teoria é produção do conhecimento e a prática é aplicação do conhecimento produzido fora do ofício de professor.

Na complexidade do mundo contemporâneo, permeado por grandes demandas culturais, políticas e econômicas, o professor não pode ser visto como um sujeito passivo ou mero operador de estratégias educacionais repetitivas. Ao contrário, terá de ser um sujeito dinâmico, capaz de redimensionar a sua prática pedagógica em seus diferentes contextos educacionais. Por conseguinte, a concepção clássica formalista de educação tradicional e racionalista necessita ser suprimida para convergir a uma educação cidadã, em que todos se transformam, transformando com autonomia e liberdade, suas formas de ser e agir na coletividade.

O Brasil, como muitos países no contexto da globalização, nem sempre tem claro a que modelo de desenvolvimento econômico aspira. Por conseguinte, essa situação faz com que haja oscilações e incertezas em relação a um modelo de desenvolvimento, coerente com as necessidades de caráter social e econômico. Essa condição vem sendo revelada,

historicamente, pela relação de submissão aos indicadores econômicos, aos organismos internacionais de financiamento e às políticas dos organismos internacionais.

Essa condição e as mudanças de cunho científico-tecnológicas afetam todas as atividades humanas na grande maioria dos países, de forma a fortalecer, não raras vezes, a hegemonia da racionalidade tecnológica sobre a racionalidade ética. Essa racionalidade passa a influenciar o mundo com base na “razão instrumental e nos princípios da produtividade, lucratividade e qualidade total” (MOURA, 2008, p. 26).

Embora o país enfrente esse desafio, é preciso interagir em seus diferentes segmentos e buscar uma sociedade que concebe o homem diferentemente da lógica da globalização econômica, mas com visibilidade para a formação de cidadãos emancipados, capazes de exercerem sua cidadania, usufruindo das transformações que proporcionem melhorias de ordem coletiva.

Diante dessa realidade, é importante identificar o papel dos professores frente a uma população que ainda apresenta um grau elevado de analfabetos funcionais, trabalhadores de baixa escolaridade e de jovens que ainda alimentam o sonho de aquisição de uma escolarização tecnológica ou superior. Para atingir esse patamar, é preciso (re)significar a educação em seus diferentes contextos, envolvendo o pressuposto de que o professor se configura em um ser social, de relações com o outro, com desígnio de produzir meios de vida a partir do conhecimento secularmente acumulado pela humanidade.

Na compreensão de Ciavatta (2007), o educador precisa identificar a realidade dos alunos e de nossas escolas, do sistema educacional em que estamos inseridos. A autora, durante a I Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica afirma que

o professor se faz professor na relação com o aluno, o primeiro tema que responde a esse vir-a-ser profissional são os fins da educação do aluno cujas necessidades devem pautar a nossa formação. Segundo, como professores, somos vinculados a instituições, devemos pois pensar nas bases e diretrizes da educação na sua historicidade que é o nosso espaço de trabalho. Em terceiro lugar, devemos pensar nos desafios dessa educação que se refere ao mundo do trabalho e de suas contradições (CIAVATTA, 2007, p. 220).

Partimos da concepção de que os fins da educação devem estar em sintonia com as necessidades de formação do educando, no sentido de formar para ter acesso à qualidade de vida, na luta em defesa dos direitos de cidadania. Com essa proposição, a formação dos professores de educação profissional e tecnológica ocupa reconhecido valor no contexto do desenvolvimento social e cultural do país.

Uma formação restrita, funcional e transitória não corresponde às necessidades de formação dos discentes que, em sua maioria, são jovens e adultos carentes de escolaridade. A formação dos docentes, bem como dos discentes, não pode ocorrer de forma aligeirada, sem consistência do ponto de vista humano, profissional e tecnológico, mas integrada a uma visão holística, amparada por operações práticas com uma visão social, bem como com um embasamento científico adequado em relação ao tempo e ao espaço.

Além da proposta de formação aos docentes é preciso compreender que não se pode prescindir das condições de trabalho<sup>9</sup>, garantia de direitos, salários coerentes com a demanda de exigência da profissão e da vida pessoal, incentivo para a qualificação profissional e acesso às tecnologias.

Os professores atingidos pela pouca autonomia, repletos de atividades rotineiras e destituídos de reconhecimento profissional podem enfrentar “os limites de um currículo dualista e fragmentado em disciplinas, desenvolvido por meio de uma prática pedagógica baseada na transmissão de conteúdos” (RAMOS, 2005, p.107).

Para minimizar essa possibilidade, tem-se contraído discussões no âmbito da educação superior, assim como os novos parâmetros curriculares para a educação básica, mas ainda são incipientes os estudos onde se discutem questões relativas à educação profissional.

Na concepção de Frigotto (2001), é possível uma mudança mais ampla que contemplaria ações parciais na perspectiva de uma política de estudo mais consolidada para a educação nacional. Ele coloca como possibilidade a revisão da própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9394/96, que, com seu caráter ainda minimalístico acaba dando coro ao processo de mercantilização da educação.

A existência dessa problemática acima descrita, Kuenzer (*apud* CARVALHO; LACERDA, 2010, p. 308) argumenta que

a atual proposta de ensino profissional é tão anacrônica e confusa que não serve sequer ao capital, que tem mais clareza do que o próprio MEC sobre as demandas de formação de um trabalhador de novo tipo, numa perspectiva menos retrógrada de superação do taylorismo.

No entanto, queremos destacar que o novo Decreto n. 5.154/2004 apregoa superar essa visão reducionista, propondo contemplar uma educação integrada e tecnológica que tenha como foco o atendimento das necessidades de aprendizagem e não de mercado.

---

<sup>9</sup> Gomes e Marins, ao tratarem dos efeitos emergidos quanto ao uso das novas tecnologias, apontam as ideias de Feldmann acerca da terminologia trabalho, em entrevista às autoras, São Paulo, outubro de 2001. A supracitada autora afirma que “trabalho é a resignificação enquanto possibilidade de produção da existência humana e está implicada na relação educacional” (GOMES e MARINS, 2004, p. 67).

Um imenso desafio se estabelece para buscar incessantemente os instrumentos necessários à construção de novos caminhos suscetíveis de experimentação. Para Moura (2008, p. 29), “o mundo do trabalho demanda por indivíduos autônomos que possam atuar no ambiente de gerações de conhecimento e, também, de transferência a outros contextos em constantes transformações”. Nessa perspectiva, o trabalho é reconhecido como uma dimensão mais ampla, de valoração da existência humana: *o homem se faz homem por intermédio do trabalho, como parte do mundo, é capaz de transformar a si mesmo e ao outro, por se instituir uma relação recíproca dentro de um determinado contexto*<sup>10</sup>.

A formação profissional do docente da educação profissionalizante tem produzido inúmeras discussões, dentre elas, o reconhecimento da existência e necessidade da mobilização de múltiplos saberes para o exercício da profissão. Nesse meio, encontram-se os saberes pedagógicos que servem de aporte às ações direcionadas ao processo de ensino-aprendizagem, compreendendo o domínio das dimensões próprias do planejamento, organização, gestão e avaliação do ensino.

Machado (2008) reconhece que, apesar de algumas especificidades inerentes ao professor de educação profissional, os professores de educação básica têm necessidades similares na dimensão de valorização de sua profissão, desenvolvimento profissional, condições de trabalho e salariais; carreira que articulada aos seus direitos a possibilidade de suprimir a precarização, proporciona o comprometimento com uma educação de qualidade. Há uma proposição: a explicitação de causa comum a todos os professores que deve uni-los enquanto categoria profissional.

Cunha, ao discorrer sobre os *saberes docentes no íterim de uma avaliação emancipatória*, argumenta que “o professor, quando vê respeitado o seu processo de trabalho, quando é ouvido e considerado nas suas proposições, estabelece uma relação positiva consigo mesmo e com seus alunos” (CUNHA, 2005, p. 213). Nesse patamar de relação, o docente exerce sua liberdade, confiando em seu potencial e, ao mesmo tempo, comprometendo-se com a (re)configuração de seus saberes. Certamente, os docentes necessitam repensar práticas para redimensioná-las, ou mesmo, abrir mão de práticas sedimentadas com o tempo e *saberes profissionais historicamente acumulados*, numa análise crítica de seu próprio trabalho.

O aspecto da prática e dos saberes pedagógicos sempre se constituiu numa missão complexa e desafiadora e tem trazido muitas perplexidades e discussões entre os envolvidos

---

<sup>10</sup> Esse conceito atribuído à palavra trabalho concebe “a *práxis* como eixo de transformação da ação do homem na natureza e no mundo” ao seu redor, vai ao encontro do pensamento marxista (GOMES e MARINS, 2004, p.70).



no processo de ensinar e aprender. Entre as múltiplas contribuições, Machado (2008, p.18) argumenta que

o professor da educação profissional deve ser capaz de permitir que seus alunos compreendam, de forma reflexiva e crítica, os mundos do trabalho, dos objetos e dos sistemas tecnológicos dentro dos quais estes evoluem; as motivações e interferências das organizações sociais pelas quais e para as quais estes objetos e sistemas foram criados e existem; [...].

Assim, além da experiência profissional articulada à área de formação específica é desejável que o docente esteja apto à agregação de saberes suscetíveis às prementes necessidades de formação dos discentes, procurando trabalhar com as diversidades regionais, políticas e culturais. Requer habilidades para educar de forma dinâmica e contextualizada junto aos conhecimentos de cunho tecnológico, buscando formas de corresponder a situações-problema, a partir do diálogo com os diferentes campos de conhecimentos e articular sua prática educativa ao contexto social em todos os seus níveis de abrangência. Conforme Freire (1996), o professor deve assumir uma postura crítica, reflexiva, orientada pelo compromisso social e sabendo atrelar a sua competência técnica e política dentro de sua área de conhecimento.

Moll (2007), ao se pronunciar em relação aos princípios legais que têm orientado ou orienta a educação profissional, afirma que os processos educativos que qualificam para o exercício profissional e, ao mesmo tempo, para o exercício da cidadania e da solidariedade, precisam investir nesse novo perfil de formação que demanda “um novo paradigma epistemológico e pedagógico” (MOLL, 2007, p. 241), que vá além da restrita sobreposição entre campos de conhecimento e campos de profissionalização. Dessa forma, as políticas públicas direcionadas à educação básica e à educação profissional e tecnológica necessitam estabilizar ações que assegurem essas dimensões inter-relacionadas, como forma da divisão do trabalho não se configurar no segmento dos que pensam e dos que realizam.

Entretanto, compreende-se que esse movimento é sempre dialético, partindo do pressuposto de que os sujeitos não são desprovidos de reflexão e vontade própria, reagem às definições estruturadas com mais ou menos autonomia, dependendo de suas trajetórias de formação complementar. Nisso acreditamos quando firmamos uma perspectiva esperançosa que aposta na capacidade docente que reconhece os processos de *autoformação*. Certamente há muito que construir, mas há de se reconhecer a autonomia como possibilidade humana a ser valorizado no coletivo dos professores.

#### 4 O PROCESSO DA AUTOFORMAÇÃO DOCENTE E INTERFACE COM A PRÁTICA

*A motivação para mudar é o elemento que determina que qualquer indivíduo se arrisque a olhar para o outro lado do espelho. E no surgimento e manutenção dessa motivação assumem um papel fundamental as ilusões, os projetos pessoais, os outros, os contextos vitais nos quais nos desenvolvemos e crescemos.*

(VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 31)

A epígrafe nos remete a pensar que existe um indicador de responsabilidade pessoal e profissional que determina a capacidade de interagir com a aprendizagem das pessoas, a tomar iniciativa e atrair outros a seu projeto, a provocar melhoria em seus diferentes contextos. “Independentemente da necessidade do contexto, do ambiente, do grupo, há um fator que determina que uma pessoa aprenda ou não. Esse fator é a vontade de melhorar ou de mudar” (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 31).

No contexto atual, os debates subjacentes à formação docente trazem à tona a configuração de um novo paradigma de formação, de forma a desvirtuar o foco de análise da dimensão técnica (fazer) e, ao mesmo tempo, contemplar a discussão dos saberes e práticas docentes que fortalecem o sentido das experiências nas aprendizagens profissionais. A pessoa torna-se cada vez o responsável maior pela sua própria formação, sem abrir mão de outros empreendimentos. É uma aprendizagem que, no âmbito escolar, o docente, aos poucos, vai adicionando valores que agregam legitimidade à profissão a partir do controle das dimensões de seu projeto, incluindo conteúdos, objetivos, recursos e avaliação.

As discussões sobre formação docente, realizadas nas últimas décadas, têm fortalecido a necessidade de mais empreendimentos direcionados à complexidade da tarefa de ensinar. As pesquisas apontam que os processos formativos devem ultrapassar os investimentos restritos à dimensão instrumental da profissão docente, como forma de materializar ações que perspetive a formação como processo de potencialização da cultura profissional norteada por práticas docentes participativas, reflexivas e críticas.

Sob esse viés, é preciso reinventar o desafio de formação, o que, em outras palavras, significa dizer, para Abrahão e Frison (2012, p. 9), que a

formação docente se estabelece como uma prática educacional gestada dentro de uma ótica que exige do professor o exercício autorreflexivo de seus fazeres pedagógicos. A (auto)formação se torna, portanto, um investimento de domínio do professor, quando este percebe que dispõe de mecanismos de controle de suas experiências educacionais, podendo, a partir da sua análise, autorregular suas atitudes, sua aprendizagem, gestando o tempo tomado na definição e articulação da sua prática pedagógica.

De acordo com os argumentos aqui explorados, é possível perceber a presença de investimentos científicos que problematizam a experiência do professor na sua condição de sujeito autônomo e interveniente nos processos de desenvolvimento docente. A experiência<sup>1</sup> exerce, contudo, um papel estruturante nos processos de formação, possibilitando aos docentes (re)significarem não só a sua vivência profissional, como também a sua inserção na proposta de educação continuada em que estão envolvidos e as suas relações com os conhecimentos aos quais têm acesso.

Os estudos dos processos de formação, de conhecimento e de aprendizagem, induzem a se estabelecerem marcos importante sobre as “experiências formadoras”, como afirma Josso<sup>2</sup> (2002, p. 35). As abordagens da autora acerca da aprendizagem pela experiência estão ancoradas na capacidade de resolver problemas, partindo-se da compreensão de que

a experiência formadora é uma aprendizagem que articula, hierarquicamente, saber-fazer e conhecimentos, funcionalidade e significação, técnicas e valores num espaço-tempo que oferece a cada um a oportunidade de uma presença para si e para a situação pela mobilização de uma pluralidade de registros (JOSSO, 2002, p. 28)

Essa compreensão faz fortalecer a ideia de que a formação é, inevitavelmente, um trabalho de reflexão sobre a trajetória de ações para propiciar a (re)construção consciente de si mesmo e de seus movimentos de cunho pessoal-experiencial de formação. A constituição desse processo demanda, então, o resgate de relato de experiências dos docentes, o qual constrói autonarrativas que expressam aspectos demarcantes da formação e da atuação docente, contribuindo, pois, na condição do “ser professor”, nas esferas da educação pública.

Um das singularidades observadas por vários autores refere-se a compreender que a *autoformação* não é sinônimo de aprendizagem isolada. No entendimento de Vaillant e Marcelo (2012), o processo é diferente da postura de Robinson Crusóé, ao se relacionar com o mundo a partir de alternativas de autossuficiência e isolamento em função da sobrevivência. “Pelo contrário, a *autoformação* pode enraizar-se nas experiências que, voluntariamente,

---

<sup>1</sup> Dewey, em 1938, já previa os possíveis obstáculos resultantes de algumas experiências em função de aprendizagens subsequentes. A sua obra *Democracia e Educação* já postulava que o importante é a qualidade da experiência que se tenha. Ele apregoava que o cerne da experiência para consolidar a aprendizagem deveria corresponder pelo menos a três princípios – “continuidade”, “interação” e “reflexão”.

<sup>2</sup> Enquanto Dumazedier (o pioneiro da *autoformação* na França, professor da Sorbonne-Paris) investiu na corrente social da *autoformação*, Gaston Pineau, da Universidade de Tours-França, fundou a vertente existencial, seguido por outros, como a equipe da Universidade de Genebra, da qual faz parte Marie-Christine Josso e Pierre Dominicé, autores cujos textos têm circulado no Brasil, já desde os anos 1990, disseminados, especialmente, por António Nóvoa, nos cursos de pós-graduação em Educação.

desenvolvem os indivíduos em seu processo de crescimento” (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 33).

Para Abrahão e Frison (2012, p. 9). a *(auto)formação* inclui-se como uma “dimensão reflexiva de formação docente”, que vem se manifestando nas práticas investigativas educacionais pelo fato de “investir em uma atitude profissional docente” fundada na “consciência e no controle do professor, o qual se organiza, se autorregula” na relação com os seus trajetos e seus projetos, não se centrando em práticas “passivas e inflexíveis”.

Nesse sentido, autores como Abdalla (2006), Abrahão e Frison (2012), Contreras (2012), Freire (1996), Josso (2002), Nóvoa (1992, 1995, 2001), Vaillant e Marcelo (2012), entre outros estudiosos, reconhecem a necessidade de se investigar essa temática, atentando-se para a relação entre as dimensões de subjetividade do professor e os processos de autogestão da prática pedagógica.

Essa necessidade torna-se mais premente, quando encaramos a complexidade da sociedade contemporânea, marcada pelo avanço tecnológico e pela diversidade cultural, o que parecem oportunos os investimentos direcionados à *autoformação* docente que contribuam no delineamento de uma conjuntura socioeducacional significativa à realização pessoal-profissional do professor, no que concerne às atividades didático-pedagógicas desenvolvidas em instituições de ensino.

Partimos do pressuposto de que as demandas educacionais suscitadas nas esferas escolares geram a necessidade de uma ação docente inovadora<sup>3</sup>, em oposição às formas tradicionais do desenvolvimento da docência, as quais não têm respondido a contento aos desafios do processo ensino-aprendizagem, nem tampouco, procurado estimular a autonomia do professor na construção de seu itinerário pedagógico.

#### **4.1 Singularidades do Processo de *Autoformação* Docente: desafios e convergências**

As pesquisas sobre formação e profissão docente apontam para uma revisão da compreensão da prática pedagógica do professor, que é tomada como mobilizadora de saberes profissionais *in locus*. Considera-se, portanto, que o professor, em suas trajetórias, interage com seus múltiplos saberes articulados às necessidades de sua utilização em suas práticas

---

<sup>3</sup> Na acepção de Cunha (2003), para que haja a efetiva *ruptura paradigmática*, a *inovação* (ação docente inovadora) carrega em seu bojo – “uma tessitura paciente de esforços e energias que envolvem a condição da escuta e a condição de espera, sem, entretanto, abrir mão da condição de análise crítica e reflexiva, que ajuda na compreensão dos acontecimentos e das teias que os envolvem” (CUNHA, 2003, p. 151).

pedagógicas, na possibilidade de intensificar seus itinerários formativos e profissionais, potencializadores de sua autonomia docente.

Nesta direção, constrói-se o entendimento de que além da graduação e dos cursos de formação continuada, existem outros espaços/lugares de formação docente que vêm articulando meios e empreendendo esforços para a formação de professores, constituindo os seus processos de profissionalização e de construção de sua autonomia profissional. Há uma relação de valorização de saberes experienciais, investimentos do próprio sujeito em si mesmo e na sua formação. Essa dinâmica acontece a partir do momento em que o docente toma consciência das suas necessidades, possibilidades e aspirações, consideradas como limites situacionais, impedindo ou impulsionando o sujeito para a materialização das mudanças, transformando-as em possibilidades de *autoformação*, sem perder de vista a complexidade dessa ação.

Nessa direção, na perspectiva do devido cuidado com a formação, Cunha (1989, p. 39) alerta que “o conhecimento do professor é construído no seu próprio cotidiano, mas ele não é só fruto da vida na escola; ele provém, também, de outros âmbitos”. Identificar essas outras dimensões de produção do conhecimento é tarefa que compromete a própria consciência do professor, visto que esses âmbitos estão enredados em sua história de vida, sua formação acadêmica e do seu cotidiano pessoal/profissional.

Do ponto de vista teórico conceitual de produção de saberes, Nóvoa (1995), a exemplo das discussões de Tardif *et al* (2001), destaca que os investimentos de profissionalização, muitas vezes, têm caminhado no sentido da desvalorização dos saberes experienciais e das práticas dos professores e, de certa forma, impõem os saberes ditos científicos. Defendem esses autores que o processo de formação deve tomar para si o compromisso de motivar os professores a se apropriarem dos saberes de que são portadores, no quadro de uma autonomia contextualizada e interativa, saberes que lhes permitam dar novos sentidos a sua ação profissional, partindo da engenhosa compreensão de que [...] “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando” (NÓVOA, 1995, p. 26).

Em relação à discussão da intrínseca relação entre experiência e formação docente, Josso (2002, p. 35) admite que

a experiência implica a pessoa na sua globalidade de ser psicossomático e sociocultural: isto é, ela comporta sempre as dimensões sensíveis, afectivas e

conscienciais. A experiência constitui um referencial que nos serve para avaliar uma situação, uma actividade, um acontecimento novo.

Assim, conscientes de nossas volições de produção e consolidação de práticas emancipatórias pela redescoberta de si mesmo enquanto profissional/pessoa, é que o professor terá condição de mobilizar sua formação docente para superação das regras, teorias, fatos, procedimentos que, por sua vez, são trabalhados a partir de cursos de formação inicial e/ou continuada.

De acordo com Josso (2002), a *fenomenologia das experiências* pode ser agrupada em três dimensões da aprendizagem e de conhecimento:

- ‘as aprendizagens e conhecimentos existenciais (como é que eu me conheço como ser psicossomático?)’;
- ‘as aprendizagens e conhecimentos instrumentais e pragmáticos (como é que eu me conheço como ser capaz de interagir com as coisas, a natureza e os homens?)’;
- ‘as aprendizagens e conhecimentos compreensivos e explicativos (como é que eu me conheço como ser capaz de representações?)’. (JOSSO, 2002, p. 35-36).

Desse modo, os nossos conhecimentos têm procedência de nossas experiências, sendo que a dialética entre “saber e conhecimento”, entre “interioridade e exterioridade”, entre o “individual e coletivo” têm marcas significativas na transição de uma vivência para uma experiência formadora (JOSSO, 2002).

No âmbito do ensino, é apropriando-se de seus saberes/experiências que o professor vai consolidando a confiança em si mesmo e, ao mesmo tempo, clarificando limites e possibilidades, dentro da conjuntura “do que ensina”, “como ensina” e “por que ensina”, podendo fazer do seu trabalho um processo de permanente investigação.

Nessa ordem de discussão, é importante analisar a intrínseca relação entre a formação pedagógica e condições de autonomia no processo da docência estabelecida por Cunha (2010b, p. 25):

É certo que as ações dos professores são dependentes das múltiplas regulações do Estado, dos sistemas de ensino que relativizam sua possibilidade de autonomia. Mesmo assim, inclusive como parte de um processo de resistência, é fundamental investir numa formação consistente que dê argumentos ao professor no embate epistemológico e político que se estabelece no seu campo de atuação.

Com base nessas considerações e demais contribuições direcionadas, principalmente, para a formação continuada e nas observações e vivências no contexto educacional, emerge a

compreensão acerca da importância de que sejam asseguradas aos professores, além de outras iniciativas, condições para que eles possam participar de cursos de formação, publicação de seus trabalhos, participação e organização de eventos internos e/ou externos, para assim trocar informações e experiências com seus pares e demais sujeitos que possam colaborar na produção e atualização de conhecimentos, enquanto aspectos que contribuem para o desenvolvimento de sua formação.

Contreras (2012) dedica um tratamento especial ao tema – a autonomia de professores e propõe, portanto, diferentes significados da autonomia no campo conceitual. Na sua concepção, ao se falar de autonomia de professores, remetemo-nos à responsabilidade da sociedade em relação à educação. “A autonomia profissional não significa, nessa perspectiva, o isolamento do restante dos colegas, nem tampouco oposição à intervenção social na educação ou ao princípio de responsabilidade pública” (CONTRERAS, 2012, p. 219). A autonomia se desenvolve em um contexto de relações, “publicamente responsável” e, “socialmente participada” (idem, 2012, p. 219), de incessantes buscas e construção dialógica para a disposição das relações pedagógicas.

A concepção de *autoformação* docente inclui o professor como sujeito protagonista das atividades pedagógicas, como um ser capaz de se (auto)organizar no espaço da formação docente, um ser introspectivo, que se autoavalia em busca de novos itinerários para se (re)dimensionar na condição de agente de mudanças significativas à materialização do ensino. Nesse sentido, a *autoformação* é representativa de um processo consubstanciado pela personalidade docente, o que pressupõe a responsabilização do professor pelas ações projetadas em um contexto de atuação educacional, mas sem suprimir a responsabilidade de outros sujeitos imbricados na teia educacional.

As discussões subjacentes à autonomia docente e prática pedagógica à luz de uma consciência crítica têm como resultado a preocupação epistemológica convergente com o cenário educacional. No contexto vivenciado, é inadmissível um professor acrítico e descontextualizado, desprovido de uma postura reflexiva na relação com os fazeres pedagógicos e demais atividades que lhe são peculiares ao exercício da profissão.

Partindo desse princípio, compreendemos que novas estratégias de formação devem ser desenvolvidas, considerando-se os objetivos da educação no mundo atual, assim como o reconhecimento de que os docentes podem interagir com um pensar e repensar crítico de suas ações e, ao mesmo tempo, com predisposição para a busca constante de novos instrumentos que possam oportunizar melhoria ao ensino. A formação docente, nessa dimensão, desconstrói a concepção clássico-formalista de educação passiva e fortalece a ideologia de

educação cidadã, a qual compreende o professor no seu permanente processo de formar-se, transformando, com autonomia e liberdade, suas formas de ser e de agir no cotidiano educacional. Freire (1996, p. 119-121) nos lembra de que

[...] ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões que vão sendo tomadas.[...] A autonomia, enquanto atitude do ser para si, é processo de vir a ser. É, neste sentido, que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada nas experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade.

A dimensão apontada por Freire, partindo da conjectura de que “ensinar exige liberdade e autoridade”, significa dizer que tanto a formação inicial como o desenvolvimento profissional produzem subsídios para o exercício da prática. Implicam nos modos de efetivação do exercício da reflexão e consciência do ato pedagógico, valorizando o sujeito que se forma e suas maneiras de interpretar as experiências inerentes à realidade educacional.

Na concepção de Freire, “o diálogo pedagógico implica tanto o conteúdo ou objeto cognoscível em torno de que gira quanto à exposição sobre ele feita pelo educador ou educadora para os educandos” (FREIRE, 1992, p.118). Por meio da obra *Pedagogia da Autonomia*, o autor explicita a necessidade de superação dessas dicotomias, abordando a rigorosidade metódica da prática educativa e da relação dialética e dialógica entre ensino e pesquisa, “que-fazer (que) se encontram um no corpo do outro” (Idem, 1996, p.32).

Assim, as reflexões quanto ao processo do *ensinar e do aprender* postuladas por Freire gera a compreensão de que o comprometimento com o ensino não é apenas com os conteúdos, nem somente com a metodologia de ensino, mas com uma formação processual, pautada na prática dialogada e refletida.

Nesse contexto, somos livres na medida em que agimos sabendo definir o que pretendemos alcançar, procurando consolidar uma maior visibilidade aos possíveis resultados almejados. De acordo com a teoria educacional de Dewey (1976), a ação verifica como decorre o processo da experiência individual entre produtos do passado e acontecimentos do presente, tendo em vista a concretização da continuidade da formação e do desenvolvimento de competências e habilidades. De certa forma, é aprender a pensar, comparar e decidir com acerto e íntima convicção.

Para Dewey (idem), a educação pode ser definida como processo de reconstrução e reorganização da experiência e, com isso, propicia-nos uma melhor direção e redirecionamento de nossas experiências futuras. Esse processo continuado de reorganização e reconstrução da experiência constitui o cerne particular de vida humana. Esse



redimensionamento tem a intenção de aprimorar pela inteligência, a qualidade da experiência subjacente ao processo de formação.

O processo continuado da reconstrução necessita da mobilização da consciência reflexiva do professor, que pode estar sujeita a erros, assim como os acertos para a tomada de consciência e aprimoramento de novas ações, ou seja, a experimentação e reflexão são elementos autoformativos que conduzem à conquista progressiva da autonomia, descobertas das potencialidades convergentes ao desenvolvimento de competências e habilidades profissionais. Contudo, a prática reflexiva se constitui em um esforço consciente e espontâneo que viabiliza questionamentos, ações, investigações e descobertas. De fato “faz um ativo, prolongado e cuidadoso exame efetuado à luz dos argumentos que a apoiam e das conclusões a que chega” (DEWEY, 1978, p.18).

A *autoformação* evidencia, desse modo, que “[...] não há saber se não para um sujeito, não há saber se não organizado de acordo com relações internas, não há saber se não produzido em uma *confrontação intra e interpessoal*” (CHARLOT, 2000, p. 61). A relação com o saber aparece articulada ao outro e ao mundo, mas necessita das capacidades internas de entendimento da realidade. É uma evidência de que o sujeito vive construindo seus conhecimentos, apropria-se do mundo, mas conscientemente, sem ser manipulado por ele, pois, nesse contexto, “[...] aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção de vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e à que quer dar de si aos outros” (idem, p. 72).

O homem é concebido como um ser crítico-responsável, situado no mundo, em um processo contínuo de ressignificações das potencialidades de interagir no seu contexto de atuação. Dessa forma, estabelece-se o priorizado do sujeito e a realidade torna-se um processo reflexivo assimilado pelo sujeito que reconstrói, em si, o mundo exterior, partindo de seus modos de compreensão das vivências emergidas em seus espaços de atividades experienciais e processos vitais.

Mediante esses argumentos, presume-se que o aprimoramento da prática decorre de um processo de emancipação profissional, alimentada por uma conduta de *autoformação* consciente das demandas pedagógicas e da necessidade de atualização continuada com a inserção de novos saberes alicerçados em saberes anteriores. “Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se ‘dispõe’ a ser ultrapassado por outro amanhã” (FREIRE, 1996, p. 31).

A *autoformação*, portanto, não pode ser confundida com autodidatismo ou individualismo, nem tampouco com a ideia de autossuficiência (NÓVOA, 1995), uma vez que

o professor, mesmo na sua autonomia de ser e de fazer, não caminha sozinho, mas interage com seu entorno social, num contexto múltiplo e complexo, em que se modifica, modificando os modos de efetivação da prática pedagógica.

Na compreensão de Freire (1996), essa postura de desenvolvimento exige do educador-aprendente um diálogo permanente com as estruturas interiores e os aspectos sociais, e, ainda, uma atitude proativa de autotransformação provocadora de reflexões possíveis de constituírem um ambiente onde todos aprendam de forma livre e satisfatória. Essa concepção de formação docente concebe a constituição dos fazeres do professor como uma prática subsidiada na construção de atitudes pessoais significativas às perspectivas do professor no seu contexto de atuação educacional com a esperança de alcançar a legitimidade da profissão e contribuição social.

A *autoformação* docente representa o fruto de um processo formativo autônomo e inovador, contrário ao ideário positivista determinante dos modelos de formação tradicional, litígio alimentado pelo desafio da criação e renovação de pensamentos e atitudes, que toma as experiências do professor como fonte principal. Trata-se de uma relação oportuna para a construção de propostas pedagógicas significativas mediadas pelo “eu” com as definições mais singulares de aprimoramento da profissão docente.

As constantes mudanças provocadas pelo processo de globalização e pelo desenvolvimento das tecnologias de comunicação e da informação, dentre outras prementes necessidades, acabam demandando processos formativos coerentes aos imperativos do mundo do trabalho dentro de um espaço e tempo requerido. São novas perspectivas paradigmáticas e claros reclamos por uma formação docente mais ativa e interativa no cenário das instituições de ensino.

É do reconhecimento de estudiosos inseridos nesse contexto que os discursos saudosistas não encontram abrigo no cenário educacional atual, embora ainda muito recorrentes. Por essa razão, Cunha (2010a), em suas elucidações, ilustra que

se essa alternativa fosse eficiente, muitos dos problemas estariam resolvidos. Entretanto por mais que tenhamos respeito e aprendamos com as experiências passadas, é impossível torná-las eficazes em contextos que se alteraram, assolados por outras matrizes teóricas, outras exigências sociais e outras perspectivas de futuro. O conteúdo da formação, nessa perspectiva, é sempre volátil, mutável e processual (CUNHA, 2010a, p. 130).

Percebemos uma *situação movediça*, que suprime uma clara definição dos papéis profissionais, fazendo valer a importância da flexibilidade do conhecimento e sua

adaptabilidade a situações imprevisíveis. Nesse entorno de complexidade, Cunha aborda a contribuição de Marcelo (*apud* CUNHA, 2010a, p. 129) ao reconhecer que as mudanças são incontestáveis em relação ao ensino e impactos desvelados em direção à docência. “Enquanto antes o papel do professor era repetir informações segundo o critério lógico do conhecimento, independente de sua contextualização, hoje se requer uma construção ativa, com conexões complexas e situadas temporalmente” (CUNHA, 2010a, p. 130). Diante de tal complexidade oriunda das mudanças ocasionadas, cada vez, mais o mundo do trabalho, incluindo a docência, clama por profissionais reflexivos, criativos, flexíveis, comprometidos e autônomos.

Vaillant e Marcelo (2012, p. 30), ao endossarem algumas considerações sobre o conceito de formação, reportam-se à contribuição de Pineau (1983) por nomear o tripé do processo de formação, considerando que é possível chegar ao entendimento de que o professor tem diferentes possibilidades de formação, seja na condição de agente de sua formação, formar-se na relação consigo mesmo (*autoformação*), na troca de experiências com o outro (*heteroformação*) bem como na relação com o mundo em que se insere (*ecoformação*). Pelas considerações veiculadas, a formação docente está atrelada a uma realidade múltipla e ampla, articulada a fatores sociais que contribuem para a resignificação permanente da função docente.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) n. 9394/96 também faz alusão à *autoformação* quando considera que uma das competências da formação de professores é a gestão do próprio desenvolvimento profissional, o que abrange as competências de construção de estratégias didático-pedagógicas mais dinâmicas e adequadas aos seus fazeres. É importante defender o exercício profissional, atitude plausível e coerente ao atendimento das exigências pessoais e dos aspectos culturais mediados pelos processos educacionais.

Com base nesse pressuposto, a *autoformação* se identifica, então, como uma dimensão formativa de aprendizagens autônomas direcionadas ao indivíduo que se forma, o qual considera que “ensinar exige consciência do inacabamento” (FREIRE, 1996). Na verdade, as práticas formativas estão atreladas a constructos plurais, contrários à dimensão da linearidade apregoada pelas teorias instrucionais de desenvolvimento profissional, as quais suprimem dos aprendizes o prazer de aprender e perceber a essência do ser na construção das aprendizagens produzidas no percurso de seus itinerários formativos.

Cunha, em concordância com os dizeres de Nóvoa (2004), tem a compreensão de que

a formação é algo que pertence ao próprio sujeito e se inscreve num processo de ser: a vida e as experiências; o passado, e num processo de ir sendo, os projetos, e as ideias de futuro. É uma conquista feita com muitas ajudas: dos mestres, dos livros, das aulas, dos computadores, mas depende sempre de um trabalho pessoal. Ninguém forma ninguém. Cada um forma-se a si próprio (CUNHA, 2010a, p.134).

Nóvoa (1988) corrobora essa discussão ao considerar que a formação é sempre um ato processual intrinsecamente articulado à transformação individual, imbricada na tripla dimensão do saber – conhecimentos, do saber fazer – capacidades, e do saber ser – atitudes. Para a consolidação desse substrato conceitual, o autor pressupõe “uma grande implicação do sujeito em formação, de modo a ser estimulada uma estratégia de autoformação” (NÓVOA, 1988, p. 129).

Essa concepção de formação que acompanha o indivíduo ao longo da vida, levando em consideração os conhecimentos adquiridos antes da formação inicial e por toda a carreira profissional também, definida pelo relatório Jacques Delors como uma construção contínua da pessoa humana, do seu saber e das suas aptidões, mas também da sua capacidade de diferenciar e agir, bem como a disposição de

[...] tomar consciência de si própria e do meio que a envolve e a desempenhar o papel social que lhe cabe no mundo do trabalho e na comunidade. O saber, o saber fazer, o saber viver juntos e o saber ser constituem quatro aspectos, intimamente ligados, de uma mesma realidade. Experiência vivida no quotidiano, e assinalada por momentos de intenso esforço de compreensão de dados e de fatos complexos, a educação ao longo de toda a vida é o produto de uma dialética com várias dimensões [...] (JACQUES DELORS, 2003, p. 106 -107).

O reconhecimento da importância da experiência nos processos de formação supõe que esta seja encarada como um processo interno ao sujeito e que corresponde, ao longo de sua vida, ao processo de sua autoconstrução como pessoa e profissional. Nessa perspectiva, o processo de formação é permanente e indissociável de uma concepção inacabada do ser humano que, de acordo com Charlot, é entendido como uma produção de si, por si, ou seja,

aprender para se construir, segundo um triplo processo de hominização (tornar-se homem) de singularização (tornar-se um exemplar único de homem), de socialização (tornar-se membro de uma comunidade, da qual se partilham os valores e em que se ocupa um lugar). Aprender para viver com outros homens com os quais se partilha o mundo (CHARLOT, 2000, p. 53).

Por sua vez, Cunha (2010a) concebe essas reflexões como indicadores de motivações a pensar que “a formação de professores, de uma forma muito mais ampla, constitui-se num

processo de desenvolvimento profissional emancipatório e autônomo que incorpora a ideia de percurso profissional” (2010a, p. 135).

A formação continuada, na perspectiva da *autoformação*, demanda condições adequadas de realização, o professor deve se sentir motivado a buscar suportes formativos que lhe deem guarida para resgatar o prestígio e a superação da deterioração da imagem social da profissionalização docente na atualidade.

O itinerário de *autoformação* contribui na construção e reconstrução da metodologia do professor, condução de ritmos de trabalho, desenvolvimento profissional, oportunizando, contudo, que ele avalie as consequências de suas decisões e se empenhe em concretizar as metas planejadas, bem como em proporcionar mudanças, avançando ou recuando no enfrentamento dos desafios de prática docente.

A formação do docente está associada a uma formação ampla e complexa porque é construída em diferentes contextos e tempos. Por conseguinte, necessita de uma formação pedagógico-acadêmica consistente que possibilite o diálogo com questões subjacentes à educação, ao papel do conhecimento no desenvolvimento humano e a formação pela experiência, mediada pelos processos de reflexão sobre a ação, realizados individual ou coletivamente de forma proativa.

#### **4.2 A Autoformação na Relação com a Prática Pedagógica**

Pelas discussões discorridas, pode-se apregoar que a prática docente, alicerçada no eu profissional, faz a incursão das relações do professor consigo mesmo e com os outros, em torno do campo profissional. Trata-se, é bom que se diga, de uma dinâmica que se constrói na “relação entre os professores com o indivíduo e como grupo, num complexo subjetivo (mundo interior e exterior, individual e coletivo, consciente e inconsciente) com necessidades vivas e organizadoras” (PORTAL, 2012, p. 98).

Em reconhecimento à natureza específica que permeia os diversos saberes do professor, enquanto profissional, transpõe na sua prática pedagógica cotidiana, um contexto onde desenvolve sua prática docente. De acordo com Brito (2006, p. 43),

percebendo o professor como profissional, entende-se que seu processo de formação exige saberes específicos, dada a singularidade de ensinar. Entende-se ainda que esses saberes necessitam articular-se às várias dimensões da prática educativa, pois o professor desenvolve sua prática pedagógica fundamentando-a em concepções de ensino, de saber e de

aprendizagem, numa relação dinâmica com os alunos, com a situação de aprendizagem e com o contexto mais amplo.

É um contexto permeado de desafios, no qual o professor está inserido, procurando interagir em um processo de ensino que, efetivamente, exige dele habilidades, competências específicas, saberes múltiplos, articulados no enfrentamento de diversas situações que surgem na sua prática diária e que vão dando formatos ao seu ser e fazer enquanto professor.

Esse professor, pela natureza do seu trabalho, precisa exercer o seu ofício de maneira flexível, pluralista e crítica, transcendendo a uma postura dogmática, mas com o comprometimento em manter com o discente uma relação consolidada no diálogo, no respeito mútuo, na ética, convicto de que as mudanças são possíveis, insurgindo-se contra as adversidades de caráter econômico, político e social calcado nos diferentes espaços da sociedade (GIROUX, 1997).

Sob essa perspectiva, compreendemos que, em razão das inúmeras situações que surgem no cotidiano e que precisam ser desafiadas, depara-se o docente com um trabalho contingencial e complexo que requer continuamente a construção e apropriação de saberes plurais decorrentes da racionalidade e da intuição, sendo que sua manifestação se dá nos discursos, nas percepções, na tomada de decisões, nos juízos e pensamentos do professor na relação com a sua profissão.

Para uma melhor compreensão da dinâmica dos saberes em parceria com a prática, é indispensável considerar também o conjunto de saberes que orientam suas ações e que constitui sua profissão, adquirido na e pela prática docente, construído por eles próprios. Esses conhecimentos emergem de experiências acumuladas em seu itinerário formativo, numa perspectiva temporal. Nesse sentido, Tardif (2007), através de investigações realizadas em torno dos saberes docentes e da formação profissional, presume que os professores costumam primar pela experiência em sala de aula, considerando que os saberes experienciais representam os pilares de seu saber ensinar. Partindo dessa premissa, afirma que

a experiência provoca, assim, um efeito de retomada crítica (*retroalimentação*) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional. Ela filtra e seleciona os outros saberes, permitindo assim aos professores reverem seus saberes, julgá-los e avaliá-los e, portanto, objetivar um saber formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituído pela prática cotidiana (TARDIF, 2007, p. 53).

A partir dessa possibilidade, entendemos que o saber da experiência do professor é um saber construído progressivamente, por cada um, ao longo de sua trajetória de trabalho.

Portanto é um saber complexo, que não se aprende nas universidades nem nos cursos de formação. Esses saberes são resultados da reflexão do professor sobre sua prática cotidiana sustentada por valores, experiências, histórias de vida privada e profissional.

Nesse movimento circular e constantemente retroalimentado pelo conhecimento acumulado e aqueles forjados na experiência, subjaz uma nova essência, que somente poderá ser portadora de uma imagem e um sentido mediado pela pessoa do educador, que tem a necessidade premente de religar-se a sua subjetividade para, então, redimensionar o que o move nas suas práticas diárias. É a necessidade de uma reflexão que permitirá que a prática seja repensada, renovada e propositiva, no sentido de alicerçar sua *autoformação* nas espirais do seu autofazer cotidiano.

A compreensão dessa discussão aponta para o imperativo de que haja iniciativas por parte das instituições formadoras, no sentido de intensificar oportunidades de formação continuada para os professores, ampliando espaços que favoreçam a discussão, a reflexão, a pesquisa e o aperfeiçoamento dos docentes. Nessa perspectiva, Rosemberg (*apud* ROSEMBERG, 2002, p. 99) chama atenção para o fato de que “as reorganizações estruturais externas, por si sós, não garantiriam a modificação do *habitus* do professor nem representariam mudanças na ação pedagógica em sala de aula, tendo em vista que o *habitus* é o mediador entre as estruturas objetivas e a prática docente”.

Nóvoa (1995), ao identificar a tríade da formação pautada no desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional, parte da ideia de que

[...] a formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma ‘nova’ profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas (NÓVOA, 1995, p. 24).

Essa reflexão tem motivado a repensar novos empreendimentos em direção a profissionalidade docente, tendo como pressuposto prioritário o seu desenvolvimento pessoal e profissional em diferentes espaços de formação, inclusive, no seu ambiente de trabalho.

É, nessa ótica de entendimento, que os pesquisadores e professores ratificam a ideia de que a escola seja reconhecida como um espaço de *autoformação*. Nela são exercidas atividades múltiplas e diversas, onde se estabelecem íntimas relações com os participantes do processo ensino-aprendizagem, provocando mudanças na forma de se relacionar consigo mesmo, com os outros e com o mundo. Nessa lógica, Nóvoa (2001, p. 25) compreende que é

[...] no espaço de cada escola, em torno de problemas pedagógicos ou educativos reais, que se desenvolve a verdadeira formação. Universidades e

especialistas externos são importantes no plano teórico e metodológico. Mas todo esse conhecimento só terá eficácia, se o professor conseguir inseri-lo em sua dinâmica pessoal e articulá-lo ao seu processo de desenvolvimento.

Os argumentos do autor confirmam a importância do diálogo e das aprendizagens compartilhadas para o autoconhecimento e a compreensão do ambiente em que fazemos parte. Portanto, não tem como refutar o reconhecimento do outro como participante de nossas histórias de vida porque nos possibilita uma maior legitimidade ao que somos, pensamos e fazemos, nas esferas educacionais, dando legitimidade à ideia de que devemos aprender a viver juntos, para compreender melhor a nós mesmos e as outras pessoas, num projeto maior de vivência coletiva.

Josso (2002) reflete, afirmando sobre a pessoa que escolhemos ser, imbuído do olhar do outro no meio em que decidimos estar. É na trajetória de buscas que encontramos as evidências, as estratégias e referências que nos orientam no encontro de um saber viver articulado com o *ser* e *fazer-se* professor.

Cunha, ao colocar-se sobre a possibilidade de formação do docente em convergência com as práticas pedagógicas, argumenta que

os sujeitos professores só alteram suas práticas quando são capazes de refletirem sobre si e sobre sua formação. A desconstrução é um processo em que se pode decompor a história de vida, identificando as mediações fundamentais, para recompor uma ação educativa e profissional consequente e fundamentada (CUNHA, 2005, p. 94-95).

Os professores realizam mediações de valores e práticas pedagógicas ao longo de sua vida, seja enquanto aluno ou como profissional. No seu itinerário formativo vão internalizando visões de mundo, conceitos epistemológicos, experiências didáticas significativas a sua legitimidade enquanto pessoas e profissionais. As narrativas vinculadas às histórias que compõem a vida desses sujeitos oportunizam momentos de reflexão sobre o vivido, à luz do presente, descortinando alternativas que podem contribuir na formação pessoal-profissional, além de consubstanciar discussões inerentes ao plano de formulação das políticas públicas educacionais.

Conceber a prática pedagógica como espaço de *autoformação* torna-se uma possibilidade concreta de se compreender o professor na construção de sentidos para seus fazeres educacionais. Pautados por esse entendimento, analisamos o contexto da profissão docente como uma realidade complexa, em que ouvimos relatos dos professores, de suas



experiências, pois, falando de si, de percepções e de fatos vivenciados, revelam as singularidades de sua formação e as maneiras de ser e de fazer a prática pedagógica.

A dialética da reflexão estabelecida na prática proporciona novas configurações à formação docente e, como aponta Josso (2002, p. 30), “se esta reflexão estiver integrada como uma das formas de atenção consciente é possível intervir na formação do sujeito de maneira mais criativa, conseguindo um melhor conhecimento dos seus recursos e objetivos”. É a *práxis* que identifica a viabilidade (ou não) de determinadas ações, no tempo presente, e das possíveis inércias que vão acionando movimentos possíveis de instituir outra professoralidade.

Nesse mesmo cenário de compreensão, Tardif, Lessard e Lahaye (1991) defendem que o professor, no exercício cotidiano de seu ofício, defronta-se com desafios que, muitas vezes, não são previsíveis e passíveis de uma solução acabada.

Ele, então, desenvolve habilidades pessoais, tais como capacidade de improvisação, macetes, gestos, atitudes e estilos que lhe possibilitam vencer as barreiras e construir uma maneira própria de ensinar. Estas habilidades formam os *‘habitus’*, isto é, disposições adquiridas na e pela prática real, ou “personalidade profissional”, que expressam um saber-ser e um saber-fazer profissionais e pessoais, validados pelo trabalho cotidiano (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991, p. 228).

A compreensão de formação como algo externo ao indivíduo, pautada na racionalidade técnica, não tem contribuído para a consolidação da autonomia do professor na sua relação com o ensino. Não basta, portanto, a prática da transmissão de conhecimentos porque suprime as possibilidades de inovação, de criticidade e de criatividade no itinerário da prática pedagógica e desconhece que há subjetividades em quem aprende que direciona a atribuição de significados à profissão. Na concepção de Dewey (1978), vale ter *propósitos* fundamentados e bem definidos em seus projetos, pois representar um *bem em si* é viver em *liberdade*.

Os professores, ao longo da história exerceram a condição de autoridade, por encontrar-se na condição de profissional que “sabe” e, ao mesmo tempo se encontraram embaraçados na teia para manter a autoridade em relação aos que “não sabem” e, “em muitos casos, essa relação redundava em autoritarismo” (CUNHA, 2005, p. 107). Sobre esse impasse dicotômico, Correia e Matos (2002, p. 30) lembram que

a noção de autoritarismo pode distinguir-se da noção de poder pelo fato de, em sintonia com sua raiz etimológica, o seu significado estar associado à noção de autor, isto é, a ideia de criador, de alguém que está na origem da

própria ação e que é capaz de se autorizar, ao passo que a palavra poder nos remete mais para a ideia de procuração, de mandato, ter influência e força.

Consideramos, portanto que vários elementos estão inseridos no processo de formação docente: os saberes oriundos da trajetória de vida dos professores, das vivências particulares, da interação entre sujeitos, da produção histórica e social. No entanto, damos enfoque às práticas pedagógicas cotidianas na escola, visto que, pela mobilização e reelaboração de saberes, pela reflexão crítica sobre a prática, o professor participa de uma constante *autoformação*, construindo-se, assim, sua identidade docente. Pimenta (1999) parte da proposição de que essa identidade é construída a partir da

significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias (PIMENTA, 1999, p. 19).

Dessa forma, resgata a importância de se considerar o professor em sua própria formação, num processo de *autoformação*, de reelaboração dos saberes iniciais em confronto com sua prática vivenciada. Assim, seus saberes vão se constituindo a partir de uma reflexão na e sobre a prática. Essa tendência reflexiva reforça o novo paradigma na formação de professores, sedimentando uma política de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e das instituições escolares.

Ainda sobre formação, Nóvoa (1995, p. 25) compreende que ela

deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

A consciência individual e os aspectos subjetivos que constituem cada pessoa são elementos profícuos no desenvolvimento da pessoa humana em suas diferentes relações. Na prática pedagógica, isso permite que o professor se identifique nas dinâmicas de compreensão de ser e formar-se, tomando o espaço da reflexão docente para analisar sua conjuntura de formação e de atuação profissional, oportunidade em que o professor reelabora o seu saber em um constante processo de construção/reconstrução, a partir das várias situações do contexto

pedagógico. Essa articulação entre saber e conhecimento resulta nos saberes da experiência, ou seja, o saber fazer do professor.

Entretanto é preciso compreender que a *autoformação* não se confunde com espontaneísmo, nem se constitui em uma ação individualizada. Os professores aprendem em contextos reais, políticos e institucionais. Aprendem um com os outros em ações coordenadas de intercâmbios de ideias, representações e práticas.

Apostar nessa dinâmica de *autoformação* não significa a desconsideração pela ação de gestão de pessoas e do desenvolvimento profissional no espaço institucional. Trata-se, principalmente, de uma concepção de formação que aposta na subjetividade do aprendiz, mas, ao mesmo tempo, assume a importância de um grau de intencionalidade positiva, em consonância com os objetivos educacionais que se colocam no horizonte de sua formação.

Quanto mais propositivo e criativo o professor, mais se estabelece a importância de uma prática articulada entre eles, que potencialize e oriente a *energia emancipatória* na direção de um projeto coletivo. A *autoformação* docente está situada em uma relação direta com a prática de pensar e fazer os atos educacionais, e não como mera atividade de introspecção, desprovida de uma significação social maior.

Para uma melhor compreensão do significado de prática docente, Gimeno Sacristán (1999) estabelece a diferença entre prática e ação. A prática é institucionalizada, são as formas de educar que ocorrem em diferentes contextos institucionalizados, configurando a cultura e a tradição das instituições, essa tradição seria o conteúdo e o método da educação. A ação está associada aos sujeitos, seus modos de agir e pensar, seus valores, seus compromissos, suas opções, seus desejos e vontade, seu conhecimento, seus esquemas teóricos de compreensão de mundo.

Um ensino que vislumbra a produção de conhecimento que contemple um envolvimento participativo e questionador do aluno no processo de educação, em consequência, mediado por uma ação pedagógica que encaminha o aluno a ser sujeito ativo do seu próprio conhecimento, conforme interpreta Behrens (2003, p. 60):

A produção de conhecimento com autonomia, com criatividade e espírito investigativo provoca a interpretação do conhecimento. Portanto, na prática pedagógica o professor deve ter uma investigação orientada, para ter uma visão de que o aluno é sujeito e produtor de seu próprio conhecimento.

Nesse sentido, Cunha (1989), ao apontar para a importância de o professor construir um caminho de ensino que priorize a aprendizagem como produção do conhecimento

construído por professores e alunos, constata que os alunos de bons professores “esperavam pelo discurso do professor e tinham como certeza a ideia de que um bom ensino dependia das condições melhores que o professor apresentava para explicar o conteúdo” (CUNHA 1989, p. 168). Se esse ensino pode encaminhar para uma compreensão passiva de aprendizagem, pode, também, registrar a expectativa de relação do professor com a matéria de ensino. E essa condição resulta da possibilidade da reflexão na ação, uma consequência de processos de *autoformação*.

A educação dispõe de um amplo campo de possibilidades de experiências, aprendizados, embates, confiança e sentidos, não só em relação aos saberes acumulados, mas do que podemos vir a ser e saber, e do que precisamos operacionalizar a caminho de nossa autonomia. É necessário, portanto, em se tratando de prática pedagógica, que o professor decida por uma proposta que corresponda “à complexidade dessas práticas e de suas finalidades, as quais poderão incorporar as interações com as quais são vivenciados os processos de ensino-aprendizagem em sala de aula” (PORTAL, 2012, p. 98-99).

Nessa ordem de entendimento, os modos de ser e de fazer revelados em várias dimensões de nossa existência, os caminhos pelos quais fomos identificando como educadores, a relação que estabelecemos com os alunos e outros parceiros do mesmo ofício são importantes movimentos que se cruzam em direção à qualidade da relação que procuramos no ato de educar. A compreensão é perceber a complexidade que nos constitui, sem mais nos dividir em instâncias fragmentadas, dicotomizando o que somos do que fazemos, mas tentando nos identificar com uma prática educativa que se dá na confluência de valores, saberes, experiências, conhecimentos e atitudes constantemente alimentadas na vivência coletiva.

Consideramos, portanto, que estudar o modo como se desenvolvem os professores torna-se importante estudo no campo da formação, uma vez que oportuniza uma análise significativa dos modos como se evidenciam as atitudes, valores, experiência, os procedimentos docentes nos diferentes momentos de materialização da prática pedagógica. Nessa perspectiva, investigar a vida profissional do professor e as suas formas de autogestão das atividades pedagógicas, nas esferas educacionais em que se insere, constitui-se um caminho para a compreensão das singularidades distintivas da *autoformação* no cerne da escola pública.

Dessa forma, atentando para os sentidos que os sujeitos depoentes têm da profissão docente, procuramos desvelar, em capítulo subsequente, como eles constroem os significados que atribuem as suas experiências pedagógicas, e de que maneira percorrem essas trajetórias

profissionais. Efetivamos o exercício da análise dos dados da pesquisa, procurando desenvolver, durante a sua realização, um espírito aguçado-observador dos conhecimentos, das atitudes e das habilidades que substanciam a prática pedagógica dos professores interlocutores do estudo.

Nesse cenário epistemológico, preferimos a reflexão a conjecturas precipitadas sobre o objeto de estudo, pois, ouvindo o outro e observando o contexto de suas ações, procuramos compreender os processos de *autoformação* de professores através de seus discursos.

## 5 TRAJETO METODOLÓGICO DA PESQUISA: REVELANDO OS MOVIMENTOS DA INVESTIGAÇÃO

*[...] o conhecimento é a navegação em um oceano de incertezas, entre arquipélagos de certeza.*

(MORIN, 2000, p. 86)

O conhecimento humano, durante a história de diferentes tipos de sociedade, sempre se constituiu em um campo desafiante. A sistematização desse conhecimento torna mais complexa sua produção, uma vez que conhecer é produzir conhecimentos. Assim, o papel da pesquisa é, antes de tudo, fazer o conhecimento avançar e, para que isso seja possível, necessitamos sistematizar o que nos propomos estudar, bem como organizar os conceitos, os métodos e os procedimentos a que recorreremos. Diante disso, a proposta de abordar a questão do processo de *autoformação* docente levou-nos à utilização de um referencial teórico-metodológico que subsidiou todo o caminho da investigação.

O processo foi bastante desafiador, razão por que compreendemos que emergiu a escolha de uma metodologia que procurou dar voz aos sujeitos, oportunizando a compreensão de seus percursos formativos e das práticas pedagógicas que desenvolvem. Diante do propósito central do estudo, este capítulo buscou as nuances que caracterizassem o traçado metodológico que se inscreve na abordagem qualitativa, usando os relatos numa discussão de processualidade. A propósito, Triviños (1997, p. 137) comenta que

*[...] o processo da pesquisa qualitativa não admite visões isoladas, estanques. Ela se desenvolve em interação dinâmica, retroalimentando-se, reformulando-se constantemente, de maneira que, por exemplo, a coleta de dados num instante deixa de ser tal e é análise de dados, e esta, em seguida, é veículo para nova busca de informações.*

A pesquisa qualitativa não é somente subjetiva, também tem sua objetividade, pois tem importância na construção da ciência, possibilitando um confronto entre teoria e realidade. Diferencia-se de outras abordagens pela sua profundidade, pois, na visão de Minayo (2012, p. 21), essa pesquisa “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”.

Ao longo deste estudo, percorremos um caminho marcado por diferentes etapas articuladas, as quais configuraram o processo investigativo, desde o acesso que tivemos aos primeiros diálogos com os interlocutores, até o momento da apropriação do instrumento e técnica selecionados, o que fizemos com a intencionalidade de desvelar, por meio dos

achados, ditos e ações que revelassem evidências de um desenvolvimento profissional norteado por uma prática de *autoformação* docente.

Neste capítulo, caracterizamos o itinerário metodológico da investigação, explicitamos primeiramente o desenho de orientação da pesquisa, ao qual contempla o problema, a temática norteadora do estudo e os objetivos dele decorrentes. Posteriormente, os modos operacionais com questões relativas à opção metodológica e singularidades subjacentes aos instrumentos e procedimentos utilizados no estudo. De modo similar, descrevemos os procedimentos adotados na produção, organização e na análise dos dados.

## 5.1 O problema

As pesquisas sobre a docência tem procurado perceber os professores como profissionais, dando visibilidade a um conjunto de saberes produzidos por eles no exercício de sua profissão e contribuindo para que os próprios docentes possam repensar o ser e o fazer, sem a proposição de verdades absolutas. A esse respeito, Gauthier *et al.* (2006, p. 400) dizem que “a pesquisa não decide sobre o que deve ser, mas ajuda os atores envolvidos a formalizar e a validar seus saberes a respeito da ação”

Nas origens do estudo está explicitado o meu interesse pelo estudo, ao me sentir provocada a refletir sobre as percepções e práticas pedagógicas dos docentes que atuam no ensino técnico profissionalizante (IFPI/Campus Picos), concebendo como campo fértil à exploração do processo de *autoformação* que percorrem os professores nessa modalidade de ensino. A partir da questão em vigor, assumimos, como problema principal, *a compreensão de como vem se constituindo o processo de autoformação dos docentes no ensino técnico-profissional*. Para melhor entendimento do problema definimos algumas questões balizadoras:

- a) Como tem se configurado o processo de construção da docência no ensino técnico?/ Que investimentos são mobilizados nesse sentido pelos interlocutores?
- b) Quais motivos levam os professores a investirem na produção e aprimoramento de seus saberes na prática docente?
- c) Como compreendem o sentido da formação?
- d) Que percursos de *autoformação* o professor estabelece na vivência e materialização de sua prática com o ensino técnico?
- e) Como a prática pedagógica se transforma em um *locus* de *autoformação*?
- f) Como o ambiente institucional tem atingido a sua condição de construtor de sua profissionalidade?

g) Que expectativa tem para a continuidade desse processo?

No aprofundamento dessas questões, objetivamos refletir sobre temáticas relacionadas à docência na educação profissional, identificar os investimentos mobilizados pelos interlocutores para a produção e ressignificação de seus saberes na prática docente do ensino técnico, analisar os motivos desses investimentos, compreender como ocorre o processo de *autoformação* do professor na vivência e materialização de sua prática com o ensino técnico e caracterizar a prática pedagógica como um *locus* de *autoformação* de professores. Interessamos, ainda, compreender como o espaço institucional intervém no processo de desenvolvimento profissional e dos professores.

Com esse procedimento, buscamos entender os desafios que estimulam os professores a (re)significar a prática pedagógica e, de forma processual, constituir-se na docência. Desse modo, o intuito foi compreender a *autoformação* articulada com os fazeres docentes, a partir de um olhar crítico-reflexivo em relação às estratégias adotadas pelos professores no delineamento dos modos de ser e de fazer-se nos espaços escolares em que atuam.

Considerando os estudos e as questões apresentadas, bem como a necessidade de aprofundamento de investigações sobre essa temática, buscou-se, por meio de uma pesquisa qualitativa com dados empíricos, registrar as percepções dos professores sobre as especificidades de seu trabalho no cotidiano escolar. O estudo se instituiu como forma de reinventar sentidos direcionados à compreensão da aprendizagem docente, assim como os desafios enfrentados no processo de tornar-se professor na RFET, a relação entre perceber a formação e os saberes/conhecimentos que são construídos durante a trajetória profissional no magistério, bem como as estratégias utilizadas para superar os desafios e dilemas da prática docente no ensino técnico-profissional.

## 5.2 O contexto

O empreendimento Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - EPCT, alicerçado pelo crescimento da economia e da educação brasileira, faz nascer um desafio para a gestão pública referente ao cumprimento do papel de democratização do conhecimento, atingindo de forma pragmática as concepções de acesso, usufruto e socialização de conhecimento. Assim, a Rede Federal de EPCT busca cumprir sua filosofia, diante de um dos eixos norteadores, o Ensino, a Pesquisa e a Extensão, dimensões formativas indissociáveis, que em uma relação dinâmica e potencializadora, que se constituem como pilares que edificam a profícua relação da Instituição – Sociedade, por meio da materialização



de ações que tem como gênese as demandas sociais e seu fim no acesso ao conhecimento produzido.

Nesse sentido, é imperativo conceber a articulação entre essas três dimensões na Rede Federal de EPCT como uma *práxis* que pudesse possibilitar o acesso dos estudantes aos saberes produzidos e experiências acadêmicas, oportunizando, contudo, melhorias de forma direta e indireta, por parte dos diversos segmentos sociais, a qual se revela numa prática que transcende a visão tradicional de formas de acesso como também de participação.

A partir de 2005, houve uma aceleração do crescimento do CEFET/PI, com a abertura de novos cursos de graduação e também de profissionalização, os chamados cursos técnicos. Em 2008, com o sacionamento da Lei 11.892, o CEFET/PI alcançou o status de Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Em 2012, a referida Instituição possui onze *campi*, incluindo Angical, Corrente, Floriano, Parnaíba, Paulistana, Picos, Piripiri, São Raimundo Nonato, Teresina Central, Teresina Zona Sul e Uruçuí.

O *Campus* Picos está localizado na cidade de mesmo nome e tem como principal característica social a mistura étnica, uma vez que sua população é formada por indivíduos oriundos das mais diversas partes do país. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2013) o referido município possui uma área territorial de 535 km<sup>2</sup> e uma população de 73.414 habitantes.

Essa cidade é constituída de uma grande rede de ensino público e privada. A rede municipal dispõe de 78 escolas, a rede estadual 17 escolas e a rede particular constituída por 15 escolas, atendendo aos níveis de Educação Infantil, Fundamental e Médio. O município conta ainda com quatro *campi* universitários, dentre eles o IFPI/*Campus* Picos. Nesse contexto, este *campus* assume o compromisso de oferecer Educação Profissional e Tecnológica, orientada pelos processos de formação, com base nas premissas de integração e da articulação entre Ciência, Tecnologia, Cultura e ainda conhecimentos específicos.

A referida instituição de ensino vem prestando serviços educacionais ao público de jovens e adultos da comunidade picoense, assim como municípios adjacentes desde o primeiro semestre de 2007. No momento, essa instituição oferece diferentes níveis/modalidades de ensino, ou seja, Cursos de Educação Profissional na forma integrada ao Ensino Médio nas áreas de Administração, Eletrotécnica e Informática, Cursos Técnicos na forma concomitante/subsequente nessas mesmas áreas. Também a oferta de Cursos na modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), Cursos de Educação à Distância (EAD), Cursos de Pós-graduação *lato senso*, Cursos de Nível Superior (Tecnólogo em Análise de Desenvolvimento de Sistema, Licenciaturas em Química e Física), além de

contribuir com a política de formação de diferentes programas de extensão, como o PRONATEC (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico), Programa Mulheres Mil, CERTIFIC<sup>1</sup>, entre outros, conforme a demanda de necessidade e orientação da SETEC.

A Instituição, no exercício do ano letivo 2012.2, dispôs de 1.159 matrículas, distribuídas da seguinte forma: Ensino Médio Integrado nas áreas de Administração, Eletrotécnica e Informática – 399 (trezentos e noventa e nove) matrículas; Cursos Técnicos na forma Concomitante/Subsequente nas áreas de Administração, Eletrotécnica e Informática - 113 (cento e treze) matrículas; Educação à Distância nas áreas de informática, Meio Ambiente, Segurança do Trabalho, Segurança Pública; Cursos na Modalidade Pronatec Fic com a qualificação profissional para Eletricista, Vendedor, Programador Web, Programador de Sistemas e Operador de Caixa e Proeja Fic com totalização de 435 (quatrocentas e trinta e cinco) matrículas. Também, entre os cursos de Ensino Superior (Licenciatura Plena em Física e Química) em período regular, bem como o PARFOR (Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica) – Licenciatura em Química com um total de 212 (duzentas e doze) matrículas<sup>2</sup>.

Em 2013.1, o quadro pessoal dispõe de 112(cento e doze) servidores, sendo 59 (cinquenta e nove) professores efetivos e 14 (quatorze) professores substitutos para o atendimento à formação geral e profissional e 39 (trinta e oito) técnicos administrativos distribuídos nos diferentes setores (Médico, Dentista, Psicóloga, Bibliotecária, Contador, Nutricionista, Pedagogos, Assistente Social, entre outros). No quadro permanente da docência, temos 13 (treze) professores graduados, 26 (vinte e sete) especialistas, 17 (dezessete) mestres e 03 (três) doutores<sup>3</sup>.

É importante ressaltar que esta instituição de ensino dispõe de uma Coordenação Pedagógica, composta por quatro Técnicos em Assuntos Educacionais e três Pedagogos, segmento que vem desenvolvendo atividades de forma compartilhada com outros profissionais dessa instituição de ensino, incluindo Professores, Coordenadores de Curso, Psicóloga, Assistente Social, Gestores, conforme a demanda de necessidade congregada ao ensino. Desde o primeiro ano de funcionamento do IFPI/*Campus* Picos, ano 2007, a Coordenação Pedagógica tem procurado colaborar na produção e materialização de ações aliadas a projetos pedagógicos, projetos de extensão, organização de eventos e apoio à supervisão de ensino desse *campus*.

---

<sup>1</sup> Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada (CERTIFIC).

<sup>2</sup> Dados fornecidos pelo Controle Acadêmico do IFPI/*Campus* Picos, em outubro 2012.

<sup>3</sup> Dados fornecidos pela servidora responsável pelos Recursos Humanos do IFPI/*Campus* Picos.

A instituição dispõe de salas de aula (15), laboratórios de informática (04), laboratórios de eletrotécnica (03), laboratórios de Física (02), laboratórios de Química (02) e um laboratório de Biologia. Possui ainda um auditório, uma biblioteca, setor de saúde, um refeitório, uma quadra de esportes com vestiários masculino e feminino, além de salas para prestação de outros serviços (Controle Acadêmico, Controle de Disciplina, Patrimônio, Recurso Humanos, Coordenações de Ensino e Extensão e demais setores)<sup>4</sup>.

O *Campus Picos*, desde o início de suas atividades letivas, tem como orientação básica de suas atividades o PDI (Plano de Desenvolvimento Institucional), Resoluções, Editais e demais orientações do IFPI. Essa Instituição vem unindo esforços no sentido de dirimir necessidades locais de forma mais descentralizada em função de um melhor desenvolvimento de suas atividades. A instituição tem reservado momentos para partilhar reflexões, avaliação e planejamentos de atividades diversas, entre elas, palestras, eventos, encontros pedagógicos, conselho de classe e demais atividades que possam favorecer a melhoria do ensino, pesquisa e extensão.

Apesar dos esforços realizados por parte dessa comunidade educativa, ainda convivemos com desafios diversificados, sejam referentes à aquisição de recursos materiais para o ensino, burocracia para a apropriação de recursos, monitoramento dos resultados de atividades realizadas, acompanhamento dos egressos dos diferentes cursos ofertados, dentre outros impasses enfrentados no cotidiano escolar. Podemos dar destaque, também, às tímidas iniciativas em direção à formação continuada dos professores em geral, inclusive de forma institucionalizada para aqueles que atuam no ensino técnico-profissional e tecnológico e, que, eventualmente, não dispõem da formação para o magistério.

### **5.3 Sujeitos da Investigação**

Os sujeitos colaboradores desta investigação foram dois membros da Coordenação Pedagógica (codinomes C1 e C2) e seis professores do quadro permanente do IFPI/*Campus Picos* que atuam com disciplinas de formação específica ou áreas afins (Administração, Eletrotécnica e Informática) no Ensino Técnico Concomitante/Subsequente. Essa Instituição de ensino dispõe de 24 (vinte e quatro) professores distribuídos nas respectivas áreas, sendo 18 (dezoito) do quadro permanente com formação profissional (bacharéis e tecnólogos) para atuarem nos três cursos ofertados pelo *campus*. O estudo contou com a participação de dois

---

<sup>4</sup> Dados fornecidos pelo Chefe de Departamento de Administração e Planejamento do *locus* da pesquisa.

professores de cada área, utilizando-se como critério de seleção desses sujeitos, os seguintes aspectos:

- a) professores do quadro permanente com mais tempo de serviço no *campus*;
- b) professores que ministram aulas em um dos três cursos (na forma concomitante subsequente) assim oferecidos pelo *campus*;
- c) disposição para colaborar com a pesquisa.

Achamos pertinente informar que, após a observância dos critérios de seleção dos sujeitos da pesquisa, todos os professores selecionados foram do sexo masculino. Identificamos, portanto, nos quantitativos levantados, a presença majoritária desse sexo. Assim, tratamos de utilizar o vocábulo “professores” por nos reportarmos ao gênero masculino, sujeitos da investigação. Concluídos esses esclarecimentos e definições sobre os critérios de seleção dos professores interlocutores, elaboramos um perfil profissional sintético de todos, para então caracterizá-los, lembrando que preservamos suas identidades, utilizando codinomes, assim definidos: P1, P2, P3, P4, P5, P6.

#### **5.4 Procedimentos e Instrumentos da Investigação**

Para a realização deste estudo, decidimos pela pesquisa qualitativa, que está fundada na ideia de que o conhecimento acerca dos processos vividos pelos docentes implica compreendermos como eles experimentam e interpretam suas experiências, como organizam seus pensamentos e ações no cotidiano escolar, de modo a configurar as singularidades de um ser e fazer-se docente. Assim, utilizamos, como instrumento, a entrevista semiestruturada, principal referencial básico para a coleta de dados. Essa escolha se justifica pela condição de flexibilidade, possibilitando explorar as compreensões e significados dos interlocutores de forma a aprofundar as informações.

A utilização desse instrumento teve como perspectiva a obtenção de dados vinculados às formas de ver, sentir e agir dos professores. Na concepção de Triviños, a entrevista semiestruturada refere-se a:

[...] aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que recebem as respostas do informante (TRIVIÑOS, 1997, p. 146).

Antes da realização das entrevistas, dialogamos com o Diretor Geral e o Diretor de Ensino do *locus* da pesquisa, para a compreensão das particularidades de seu objeto e, ao

mesmo tempo, consolidar a permissão para o desenvolvimento do estudo. Logo após, prosseguimos o processo com o efetivo contato e consentimento de cada sujeito da pesquisa, incluindo seis professores selecionados à luz de critérios pré-estabelecidos, bem como dois membros da Coordenação Pedagógica mais diretamente envolvidos com atividades de Supervisão do Ensino Técnico na forma concomitante/subsequente.

Para uma melhor sistematização e transparência, foi realizada uma reunião com todos os participantes da pesquisa para dialogarmos sobre os caminhos a que se propunham para a coleta de dados, dando ênfase à compreensão do objeto do estudo, bem como participarem das decisões inerentes à organização das atividades subsequentes para a coleta de dados, previstas no projeto de pesquisa. No momento da reunião, foi socializado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A) a todos os possíveis participantes da pesquisa, esclarecemos, portanto, o compromisso com o anonimato para que os professores e membros da Coordenação Pedagógica usassem o máximo de espontaneidade ao exporem seus relatos sobre os trajetos de formação profissional, suas concepções, suas experiências, sem risco de qualquer julgamento.

Durante a reunião, surgiram perguntas mais direcionadas à metodologia a ser utilizada para a realização das entrevistas, como o número de perguntas, tempo a ser utilizado, bem como abordagem temática das perguntas. Também, surgiram prévias discussões sobre a expressão “autoformação docente” contida nos slides, mas que se tornou compreensível durante as apresentações. Todos se colocaram curiosos ao entendimento da proposta, solícitos e disponíveis para o que fosse necessário em função do objetivo almejado pela pesquisa.

A coleta de dados foi cuidadosamente organizada pela pesquisadora de modo a contemplar momentos de estudo focados na investigação, explorando conceitos centrais e temas básicos que subsidiassem os procedimentos do estudo. Com esse propósito, definimos dois ciclos orientadores para a organização e realização das entrevistas junto aos docentes, as quais foram realizadas individualmente, porém, circunscritas em duas temáticas articuladas ao objeto da pesquisa. O primeiro ciclo foi direcionado à trajetória de formação profissional dos docentes e motivações para o magistério, enquanto o segundo ciclo enfocou aspectos conceituais e práticas direcionadas à compreensão da *autoformação* docente no ensino técnico-profissional.

**Quadro 1 - Ciclos orientadores das entrevistas dos docentes**

<b>Primeiro Ciclo</b>	<b>Trajatória de formação profissional e motivações para a docência:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Formação acadêmica</li> <li>▪ Motivações para a docência</li> <li>▪ Singularidades do ser professor no ensino técnico-profissional</li> </ul>
<b>Segundo Ciclo</b>	<b>Compreensão do processo da <i>autoformação</i> docente no ensino técnico-profissional:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Concepções docentes sobre formação/<i>autoformação</i></li> <li>▪ Empreendimentos em direção à <i>autoformação</i></li> <li>▪ Incentivo institucional para a construção da profissionalidade docente</li> </ul>

**Fonte:** Elaborado pela autora

A identificação dos ciclos orientadores representou uma ferramenta significativa ao objetivo almejado pela pesquisa. Para a codificação dos dados provenientes das entrevistas, utilizamos a gravação a partir da qual foram realizadas as transcrições de ambos os segmentos participantes em seu conteúdo literal para posterior análise de seus relatos.

As entrevistas (Apêndice B e Apêndice C) foram previamente agendadas de acordo com a disponibilidade de seus participantes, em dias e horários diferenciados, em salas bem reservadas do próprio *campus* como forma de garantir comodidade, atenção e espontaneidade por parte da entrevistadora e entrevistados.

Como medida preparatória para início das entrevistas, cada entrevistado recebeu o roteiro da entrevista, como forma de contemplar um diálogo descontraído por parte dos seus participantes com o intento de prestar alguns esclarecimentos direcionados a aspectos que suscitaram dúvidas, assim como a importância da utilização do instrumento para o trabalho investigativo. A partir daí, cada interlocutor presidia seus relatos de forma espontânea, livre, sem qualquer constrangimento, até por que compartilhamos um mesmo ambiente de trabalho. As questões foram abertas, ainda que específicas, permitiram liberdade aos depoentes externarem suas concepções e informações que iam além do que estava previsto em cada questão, sem desvirtuar, portanto, a essência da investigação. No decorrer das entrevistas foi recorrente a atenção da entrevistadora e interesse a todos os relatos viabilizados. Foram recorrentes algumas intervenções para esclarecimento do que estava sendo perguntado, ou mesmo a necessidade da inserção de informações que servissem de fomento à continuidade e consistência do diálogo, da forma mais interativa e respeitosa possível por parte dos participantes.

Durante as entrevistas, percebemos a preocupação de cada docente em responder o que foi perguntado e, ao mesmo tempo, fortaleciam informações já contempladas em questões anteriores. Como exemplo, foi bastante recorrente o fato de os docentes externarem o sentimento do que para eles é ser um professor que atua na educação profissional. A maioria

dos depoentes utilizou quase sessenta minutos, sendo que os demais gastaram de quarenta e cinco a cinquenta minutos. Para a finalização de cada entrevista foi destinado o momento para o depoente falar algo que gostaria de acrescentar, para, finalmente, prestarmos agradecimentos a cada entrevistado e nos colocarmos à disposição para outras investidas que pudessem agregar contribuições ao ensino da respectiva instituição de ensino.

As entrevistas, em parte, chegaram a ser cansativas em decorrência do tempo utilizado pelos interlocutores, mas gratificante pela sensação em podermos contribuir de forma positiva com a prática da reflexão e do envolvimento dos docentes, assim como dos membros da Coordenação Pedagógica com as temáticas e questões contempladas no instrumento de coleta. Todos os interlocutores reconheceram a importância das entrevistas realizadas e chegaram até agradecer a oportunidade viabilizada, colocando-se à disposição para a continuidade da discussão, ou outras atividades que pudessem materializar ações significativas ao ensino.

Ao concluirmos esse procedimento, as entrevistas transcritas foram encaminhadas aos depoentes para aprovação e ajustes e, ao mesmo tempo, o consentimento e validação do conteúdo contido no documento para a continuidade do processo, ou seja, a análise de conteúdo dos relatos tanto dos docentes como dos membros da Coordenação Pedagógica.

Foi importante compreender, a partir dos relatos e interatividade com os depoentes, que os professores procuram desenvolver suas atividades em compatibilidade com diretrizes oficiais que orientam determinado nível ou modalidade de ensino, assim como programas e regimento interno que regulam a dinâmica organizacional de sua Instituição de Ensino, convenções e representações da sociedade e dos grupos pelos quais fazem parte em determinado contexto educacional.

Todavia, existem outros aspectos basilares de sua profissão que devem ser analisados, partindo do pressuposto de que se apresentaram como docentes capazes de produzir e aprimorar conhecimentos, saberes, práticas, maneiras de ser e de fazer no exercício de sua profissão, procurando dar sentido às experiências na relação consigo mesmo, com os outros, em articulação com as demandas desveladas na prática pedagógica, marcadas por tensões e possibilidades. Essas considerações convergem para o que defendem Tardif e Lessard (2011, p. 38):

Os professores são também atores que investem em seu local de trabalho, que pensam, dão sentido e significado aos seus atos, e vivenciam sua função como uma experiência pessoal, construindo conhecimentos e uma cultura própria da profissão. Em síntese, o trabalho docente não consiste apenas em cumprir ou executar, mas é também a atividade de pessoas que não podem

trabalhar sem dar um sentido ao que fazem, é uma interação com outras pessoas: os alunos, os colegas, os pais, os dirigentes da escola, etc.

Nessa perspectiva, fez-se necessária a inserção de uma abordagem metodológica que conseguisse ir além da análise estrutural e organizacional dos sistemas de ensino, das normativas que regem o ofício docente, dos agentes externos que interferem na sua dinâmica, dos fatores sociais e globais que, muitas vezes, criam amarras suscetíveis ao seu fazer.

Para a continuidade das atividades direcionadas à análise dos dados coletados, procuramos observar as recomendações de Triviños (1997, p. 157), quando afirma que:

cada fato, cada comportamento, cada atitude, cada diálogo que se observa pode sugerir uma ideia, uma hipótese, e a perspectiva de busca diferente, a necessidade de reformular futuras indagações, de colocar em relevo outras, de insistir em algumas peculiaridades.

Lembramos ainda que, em todo o processo de produção de dados, atentamos para a disponibilidade e o interesse de participação dos interlocutores, os quais puderam não somente desvelar aspectos importantes de suas experiências pedagógicas nos relatos construídos, como também (re)avaliar questões pontuais de suas concepções, percursos profissionais e práticas pedagógicas vivenciadas. Não tivemos a pretensão de julgar ou classificar os relatos dos docentes como coerentes ou não, positivos ou negativos, mas com o propósito de registrar os depoimentos, analisá-los sem rotular respostas em função da convergência de teses de determinados autores.

#### 5.4.1 Análise e Organização dos Dados

Minayo (2012) nomeia três finalidades para esta fase. Na primeira, procura-se compreender os dados que foram coletados; na segunda, busca-se encontrar as respostas para as questões centrais ou confirmar os possíveis pressupostos; a última almeja articular e ampliar o conhecimento que foi produzido pela pesquisa no seu contexto cultural.

A análise dos dados é parte indispensável para verificar os conhecimentos referentes à produção fornecida pelos interlocutores da pesquisa. Bardin (1995), a esse respeito, afirma que análise dos dados, a modalidade analítica por nós adotada, é um método empírico, é uma análise de procedimentos, de forma que o tratamento descritivo constitui a primeira fase do procedimento; é uma técnica de investigação que através de uma descrição objetiva, sistemática e qualitativa do conteúdo manifesto das comunicações tem por finalidade promover interpretações dessas comunicações.



Cabe, pois, destacar que a análise abre espaço para o método de categorização, que consiste no reagrupamento de elementos que compõem a temática desta pesquisa. Bardin (1995) conceitua categorização como: *uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto*, por diferenças estabelecidas e, depois, de acordo com o gênero, com os *critérios previamente definidos*.

O bojo da estrutura organizacional da pesquisa foi movimentado por diferentes etapas: primeiramente, procuramos reunir dados relacionados aos docentes do ensino técnico-profissional distribuídos nos três cursos técnico ofertado pelo *campus*, na forma concomitante/subsequente em um quadro sintético expressivo das características profissionais que definiram a seleção dos docentes interlocutores da pesquisa para depois efetivar contatos para possível participação e a realização das entrevistas semiestruturadas. Essas resultaram em um exercício demorado e acurado de escuta atenta às informações reveladas e às inferências textuais, a fim de que os resultados coletados se figurassem numa expressão autêntica dos conteúdos expressos nos relatos codificados.

Cada texto foi identificado com um codinome do sujeito entrevistado, além de constar também o local, a data e o contexto de cada entrevista. Esses procedimentos metodológicos inserem-se na fase de pré-análise da pesquisa qualitativa, aquilo que designa o momento de classificação e clarificação do *corpus* científico, etapas referendadas pela técnica de análise de conteúdo como passos relevantes para a organização e a análise dos dados da pesquisa.

Através desse processo de leitura e releitura dos dados, contextualizamos os sentidos dos achados, fazendo uma articulação interpretativa deles com o objeto, os objetivos e as questões balizadoras da pesquisa. Esse processo prévio de interpretação dos constructos narrados ou descritos proporcionou uma organização de dados mais abrangente, que correspondeu aos aportes temáticos de análise da investigação. Para tanto, fizeram-se necessárias análises mais profundas das entrevistas, dados consultados e referenciais com vista a organizar o conteúdo de acordo com a configuração dos significados produzidos.

Franco (2005), em suas reflexões, compreende que as manifestações do comportamento humano, em suas formas de expressão verbal, suas mensagens e seus enunciados são ferramentas básicas para o entendimento de problemas associados às práticas educativas, assim como outros indicadores que constituem o sujeito nos aspectos profissional e humano. Utilizamos a análise de conteúdo para balizar o estudo, descrição, análise e interpretação das mensagens emitidas pelos professores e Coordenação Pedagógica através das informações colhidas pelas falas dos respondentes. Essa autora postula que a análise de conteúdo:

[...] envolve a interação entre interlocutor e locutor, o contexto social de sua produção, a influência manipuladora, ideológica e idealizada, presentes em muitas mensagens, os impactos que provocam os efeitos que orientam diferentes comportamentos e ações e as condições históricas, sociais, mutáveis que influenciam crenças, conceitos e representações sociais elaboradas e transmitidas via mensagens, discursos e enunciados (FRANCO, 2005, p. 10).

Para a concretização da análise de dados, como já foi anunciado, apoiamos-nos na técnica de análise de conteúdo segundo recomendam Bardin (1995) e Franco (2005) que, no geral, descrevem esta técnica como a interpretação de um *corpus* abundante, multiforme e mapeado por informações, a partir de leituras e releituras dos relatos a fim de organizá-los e categorizá-los para bem proceder a esse processo.

Mediante essa concepção, que subsidiou e deu apoio ao nosso olhar analítico e crítico sobre os achados da pesquisa, passamos a empreender a referida análise com base no conjunto de dados formado pelo conteúdo das entrevistas, a partir dos quais foi possível realizar as três fases requeridas pela análise de conteúdo na perspectiva dos autores mencionados: a) pré-análise; b) exploração do material; c) tratamento dos resultados obtidos e interpretação.

A pré-análise compreendeu um contato primeiro com as entrevistas transcritas na perspectiva de um olhar e de uma análise prévia sobre o conteúdo a ser analisado. Na concepção de Bardin (1995), essa fase é também denominada *leitura flutuante*. A leitura exploratória do material diz respeito às várias incursões que se fazem junto aos dados, objetivando registrar impressões, inferências e observações acerca dos dados fornecidos pelos interlocutores. Tal etapa ainda não se configura como uma análise na sua essência e profundidade, correspondendo, portanto, a passos preliminares para o desencadeamento pormenorizado dos achados.

A interpretação, propriamente dita, aconteceu a partir da análise qualitativa dos relatos. Nessa etapa, quando de fato se consuma a análise de conteúdo, realiza-se o exercício da interpretação, da descoberta de tendências e convergências com os referenciais da pesquisa, aspectos que facultam a elaboração de uma consistente análise interpretativa dos dados que está se efetivando em consonância com as peculiaridades da análise dos discursos dos depoentes.

No processo apurado de leitura e releitura dos dados, contextualizamos os sentidos dos relatos, fazendo uma articulação interpretativa deles com o objeto, os objetivos e as questões balizadoras da investigação. Esse processo preliminar de interpretação dos dados codificados levou-nos a uma organização mais consistente, que resultou nas categorias de

análise da pesquisa. Para tanto, tivemos que realizar uma compreensão mais profunda das entrevistas, com vista a organizar o seu conteúdo de acordo com a configuração dos sentidos desvelados.

Assim, nosso empenho no processo de organização e de análise de dados foi compreender a linguagem dos interlocutores ao inferir sentidos para o “ser e fazer-se professor” na efetivação da prática pedagógica, explicitarem suas percepções e dinâmicas utilizadas na autogestão dos procedimentos distintivos da *autoformação*, implementadas no cotidiano de suas atividades na interação com o ensino técnico-profissional. Como pesquisadora e como membro da Coordenação Pedagógica do *locus* desta pesquisa, o *feedback* construído com os professores representou a oportunidade de conhecer, de aprender, de levantar curiosidades e, ao mesmo tempo, de fortalecer as parcerias, os vínculos afetivos, acadêmicos, como também profissionais.

Procuramos, portanto, exercitar um afastamento necessário, no sentido de não realizar um processo de análise de dados centrado num imaginário pessoal, mas numa atitude investigativa, abalizada e atenta ao *corpus* de dados construído pelos depoentes.

Desse modo, distribuímos os aspectos incidentes nas falas dos docentes, tomando como base as questões balizadoras do estudo e seus fins epistemológicos, relacionando-os às reflexões teóricas potencializadoras da temática investigada. Com esse procedimento, desenhamos o Plano de Análise, conforme ilustrado abaixo:

### Quadro 2 - Plano de análise

Questões balizadoras	Aspectos incidentes na fala dos docentes
<b>Como tem se configurado o processo de construção da docência no ensino técnico, incluindo os investimentos mobilizados nesse sentido pelos interlocutores?</b>	*Percurso de formação profissional – da graduação à formação continuada; *Motivações da família e de colegas em ambiente institucional de educação; *Experiências prévias com monitorias, na condição de bolsista de iniciação científica, estágios na área; *Experiências prévias de docência (oportunidade de trabalho); *Motivação para a inserção no mundo do trabalho.
<b>Quais motivos levam os professores a intervirem na produção e aprimoramento de seus saberes na prática docente?</b>	*Necessidades pessoais; *Desafios da prática pedagógica – dinâmicas do modo de ser e fazer-se professor; *Demanda desvelada em direção à formação do educando para o mundo do trabalho; *Desejo de descoberta, atualização e realização profissional.
<b>Como a prática pedagógica se transforma num <i>locus</i> de autoformação?</b>	*(Re)significação constante da dimensão teórico-metodológica; *Busca continuada de instrumentos que possam responder às necessidades pessoais e profissionais docentes; *Avaliação da prática docente; *Uma prática pedagógica articulada às demandas inerentes ao mundo do trabalho.

<b>Como compreendes o sentido da formação?</b>	*Processo inacabado; *Capacidade de buscar coisas novas – aumentar o “leque de possibilidades”; *Aprimoramento das experiências a partir de empreendimentos pessoais e institucionalizados.
<b>Como o ambiente institucional tem atingido a sua condição de construtor de sua profissionalidade?</b>	*Incentivo à participação de servidores em programas de mestrados e doutorados; *Apoio à participação de capacitações, programas de extensão e eventos internos.
<b>Que expectativas têm para a continuidade desse processo?</b>	*Uma melhor sistematização dos recursos para corresponder às demandas de formação; *Monitoramento da aplicação dos recursos focados em resultados.
<b>Que percursos de autoformação o professor estabelece na convivência e materialização de sua prática com o ensino técnico?</b>	*Inspiração em boas práticas vivenciadas com professores em cursos de formação inicial e continuada; *Busca constante de sentido à formação frente a cada contexto vivenciado; *Disposição para a prática reflexiva crítica – aprimoramento de saberes de forma pessoal e coletiva.

**Fonte:** Elaborado pela autora

Com essa dinâmica de análise de conteúdo, identificamos no discurso dos interlocutores a importância da permanente construção da prática pedagógica, espaço em que revelam as experiências, sentidos e significados atribuídos ao seu contexto profissional, numa atitude valorativa da autonomia docente. Nesse entorno, os docentes participantes do estudo problematizaram os investimentos profissionais autorreferentes em um confronto com as adversidades contextuais enredadas na delineação das ações vivenciadas na esfera do ensino técnico-profissional.

Observamos, então, em todo o corpo dos achados, as argumentações recorrentes nos teóricos que serviram de aporte à temática discutida, o que facilitou um confronto entre o pensamento dos professores e as concepções convergentes à *autoformação* empreendidas pelos autores referenciados nesta pesquisa. Com esse propósito, empreendemos uma análise de dados, focando os aspectos explícitos e as inferências textuais, de modo que procuramos investigar os ditos e os não-ditos, e, assim, atentamos para os sentidos mais reservados construídos pelos sujeitos colaboradores da pesquisa.

## 6 CONHECENDO OS MOVIMENTOS DE SER E FAZER-SE PROFESSOR

*Começar a pensar em como é importante perceber e apreciar as mudanças pode ser um primeiro passo. Entretanto, acreditamos que também é necessário refletir sobre como é possível mudar-se por dentro. Conhecer as necessidades e as perspectivas que temos no enfrentamento da profissão.*

(ABDALLA, 2006, p.45)

A epígrafe nos remete a pensar nos desafios emergidos em diversos contextos do vai e vem da vida, seja na vontade de superar, subjugar as necessidades na demarcação da liberdade, a possibilidade de preencher nossa profissionalidade, procurando articular sentidos e esquemas de ação (*habitus*), em contextos reais, mediados pela capacidade de refletir, tomar decisões e avaliar continuamente em busca de um objetivo almejado.

A formação pode igualmente ser entendida como um processo de aperfeiçoamento e de estruturação pessoal, que se identifica com o duplo efeito de uma maturação interna de possibilidades de aprendizagem e experiências do sujeito (MARCELO GARCÍA, 1999).

De maneira geral, há uma relação do conceito de formação com o desenvolvimento pessoal, pois “[...] formar-se nada mais é senão um trabalho sobre si mesmo, livremente imaginado, desejado e procurado, realizado através de meios que são oferecidos ou que o próprio procura” (FERRY *apud* MARCELO GARCÍA, 1999, p.19).

A literatura disseminada por Marcelo García revela que o conceito de formação conduz a uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano, que também deduz a capacidade e desejo de formação, ou seja, o desenvolvimento dos processos formativos tem como responsabilidade maior a pessoa, o sujeito que pretende aperfeiçoar-se profissionalmente.

Esse argumento de formação também encontra aporte em Josso (2002), Nóvoa (1995, 1992), Tardif (2007) que igualmente reiteram a necessidade da busca permanente de aprendizagens autoformativas, tendo presente que os conhecimentos profissionais são progressivos e estão em contínuo processo de desenvolvimento.

Faz sentido pensar que os espaços da formação são múltiplos, assim como a cadeia de saberes existentes no nosso vasto e complexo mundo, saberes que circulam entre as pessoas, interagindo e sendo apropriados segundo os usos e os significados a eles atribuídos por cada um. Esses saberes compõem uma tessitura articulada, que se expressa no que somos e no que fazemos, perpassando tanto nossas identidades como as práticas com as quais estamos inseridos. Assim, a formação inesgotável, incompleta, inacabada, vai adquirindo forma a

partir das múltiplas relações entre as pessoas envolvidas, entre os seus saberes, valores, desejos, sentimentos, entre o que é experienciado, flexibilizado, apropriado, (re)criado, confrontando e redimensionando a tessitura de saberes já existente.

A acuidade atribuída à prática pedagógica como possível espaço de *autoformação* congrega o indicador de se compreender o professor, na construção de sentidos para seus fazeres educacionais. Com base nesse entendimento, investigamos o contexto da profissão docente como uma realidade complexa, em que a partir dos relatos dos professores, falando de si, de suas trajetórias de experiências e formação dão sentido às maneiras de ser e de fazer a prática pedagógica.

Os processos autoformativos, sob esse ângulo, idealizam o sujeito egresso de determinada formação acadêmica como balizador de seu próprio itinerário formativo e adotam as experiências como alicerce de análise dos atos intrínsecos aos conhecimentos profissionais, possibilitando, portanto, ao docente (re)significar-se no seu caminhar para si (JOSSO, 2002), projetando um olhar crítico-reflexivo sobre suas práticas e percursos formativos, delineados como espaços em que se pode implementar um conhecimento intrapessoal consubstanciado pelas capacidades de se autoavaliar, sugerir, questionar, enfim, interferir, criticamente, no ofício da profissão docente.

É objeto, pois, deste capítulo promovermos a interpretação dos relatos dos professores no exercício da razão de ser e de efetivar as ações que correspondam a seus propósitos de realização com o ensino. É uma discussão teórica que envolve o processo de *autoformação* docente em parceria com a prática, tendo, como suporte de discussão, as literaturas de Tardif (2007), Freire (1996), Gauthier *et al* (2006), dentre outras, cujas conceptualizações mostram as particularidades relacionadas ao campo teórico como a possibilidade de aprendizagem por parte dos docentes, aqui colocado como fio condutor no inter-relacionamento dessas temáticas. A perspectiva nessa ótica discursiva é, pois, relacionar a autonomia docente como fenômeno que se vincula à formação contínua e que, naturalmente, se articula à ação docente e a prática pedagógica seja considerada em relação aos conteúdos de formação individual, seja no que diz respeito aos contextos coletivos de formação.

O agrupamento dos referenciais codificados não ocorreu de forma aleatória, mas um trabalho minucioso de análise que exerce a transição delicada a uma síntese das ideias necessárias às questões levantadas, sem comportar princípios rígidos, imutáveis e, ainda, em sintonia com o plano organizacional dos dados, baseado na matriz categorial, em caráter provisório, oportunizada pela leitura e aproximações preliminares da pesquisa. Procuramos, então, elaborar uma síntese

interpretativa, com o objetivo de colocar em destaque as informações fornecidas pela análise, bem como relacioná-las com os objetivos que nortearam o estudo.

Com o intento de uma melhor organização das análises, optamos pelo processo categorial que, segundo Minayo (2012), nos dá condições de apreender as determinações e particularidades que se manifestam na realidade empírica. Desse modo, em observância aos objetivos propostos e levando em consideração a aproximação com os dados obtidos, foram elaboradas categorias e indicadores, conforme o quadro a seguir:

**Quadro 3 - Matriz categorial de análise**

CATEGORIAS	INDICADORES
<b>1. Trajetórias de formação e motivações para a profissão</b>	1.1 Percursos de formação inicial e continuada;
	1.2 Motivações para o curso de graduação;
	1.3 Motivações para a docência.
<b>2. A prática pedagógica – saberes e singularidades autoformativas</b>	2.1 O ser professor no ensino técnico-profissional: saberes e práticas pedagógicas;
	2.2 A prática pedagógica como espaço de <i>autoformação</i> .
<b>3. Formatos da <i>autoformação</i> na intrínseca relação com a prática pedagógica</b>	3.1 Investimento na formação continuada;
	3.2 Motivações que alicerçam a <i>autoformação</i> ;
	3.3 A <i>autoformação</i> como aporte da prática pedagógica.

**Fonte:** Elaborado pela autora

Na primeira categoria, denominada **Trajetórias de formação e motivações para a docência**, tomamos por base três indicadores, percursos de formação inicial e continuada, os quais identificaram peculiaridades direcionadas à formação profissional decorrente de empreendimentos realizados em função da realização pessoal e profissional, motivações para a formação inicial e motivações para a docência. Para a análise dessa seção do estudo, recuperamos relatos que refletem os depoimentos dos nossos interlocutores na trajetória pedagógica vivenciada no espaço de uma instituição pública de ensino.

Na segunda categoria, intitulada **A prática pedagógica – saberes e singularidades autoformativas**, movimentamos um processo de análise centrado na caracterização e mobilização de saberes e nas aprendizagens autoformativas construídas no *locus* da prática pedagógica dos docentes interlocutores da pesquisa. Para tanto, fizemos recortes dos dados recorrentes no *corpus* da investigação, com vista a problematizar os indicadores dessa seção do estudo.

Na terceira categoria, assim nomeada – **Formatos da *autoformação* na intrínseca relação com a prática pedagógica**, seção que priorizou o processo da *autoformação* como uma estratégia de desenvolvimento articulada à prática pedagógica, partindo do princípio de que esse processo serve de sustentação às ações do professor, como também uma acepção expressiva da intencionalidade e do comprometimento dos sujeitos na produção das atividades pedagógicas. Fundamentados nos achados configurados em indicadores dessa categoria, analisamos situações como: que investimentos e motivações fazem com que os professores interlocutores do estudo produzam suas estratégias de autogestão dos fazeres educacionais? De que maneira as dinâmicas autoformativas estão refletidas nas maneiras de ser e de fazer-se professor?

Dando prosseguimento ao estudo, temos como premissa a maneira como os docentes dão significado a seus itinerários profissionais e suas formas de interagir com a prática pedagógica numa atitude processual de ressignificação da profissão docente, conforme o percurso de análise subsequente.

## **6.1 Trajetória de Formação e Motivações para a Profissão**

Para contemplar a compreensão do processo de *autoformação* docente, foi de fundamental importância perceber os percursos de formação e motivações consolidadas no curso de formação inicial, bem como para o magistério. A partir dos diálogos construídos nas entrevistas presididas pelos docentes, buscamos perceber os empreendimentos, as intenções e as motivações que os levaram à formação e opção pelo magistério. Assim, para facilitar a análise, estabelecemos os três indicadores a seguir:

### **6.1.1 Percursos de Formação Inicial e Continuada**

No que concerne à formação de professores, compreendemos que os processos de aprender a ensinar e de aprender a ser professor têm sua iniciação antes do ingresso na academia, nos bacharelados e licenciaturas, estendendo-se por toda a vida profissional do docente.

Nesse primeiro segmento, procuramos apresentar dados subjacentes ao perfil dos sujeitos da pesquisa. Serão expostos os aspectos referentes à faixa etária, formação acadêmica, tempo de magistério e outras experiências profissionais que nos revelaram detalhes importantes para a compreensão do objeto do estudo, uma vez que eles podem interferir no processo de *autoformação* docente.



**Quadro 4 - Perfil profissional dos docentes interlocutores da pesquisa**

PERFIL PROFISSIONAL DOS INTERLOCUTORES DA PESQUISA					
INTERLOCUTORES	FAIXA ETÁRIA	FORMAÇÃO ACADÊMICA	TEMPO DE MAGISTÉRIO	TEMPO DE MAGISTÉRIO NO <i>CAMPUS</i>	OUTRAS EXPERIÊNCIAS PROF.
P1	25 a 35 anos	*Graduação (Bacharelado) em Administração de Empresa; *Especialização em Marketing, Políticas Públicas e Econômicas de Educação; *MBA em Gestão Empresarial; *Mestrado em Ciências da Educação; *Doutorado em Biotecnologias Industrial (não concluído).	13 anos	6 anos	*Experiências profissionais na área de formação além da docência.
P2	25 a 35 anos	*Graduação (Bacharelado) em Administração de Empresa; *Especialização em Gestão Pública; *Mestrado em Administração e Controladoria (não concluído).	5 anos	4 anos	*Experiências profissionais na área de formação além da docência.
P3	25 a 35 anos	*Graduação (Curso Tecnólogo) – Tecnologia em Informática; *Especialização em Banco de Dados; *Mestrado em Engenharia de Software (não concluído).	6 anos	6 anos	*Experiências profissionais na área de formação além da docência.
P4	36 a 45 anos	*Graduação (Bacharelado) em Sistemas de Informação; *Especialização em Docência do Ensino Superior; *Mestrado em Computação (não concluído).	7 anos	4 anos	*Experiências profissionais na área de formação além da docência.
P5	25 a 35 anos	*Graduação (Bacharelado) em Engenharia Eletrônica; *Mestrado em Engenharia Elétrica.	4 anos	4 anos	*Experiências profissionais na área de formação além da docência.
P6	36 a 45 anos	*Graduação (Bacharelado) em Engenharia Elétrica; *Especialização em Matemática e Física (docência); *Mestrado em Engenharia Elétrica (não concluído).	17 anos	6 anos	*Experiências profissionais na área de formação além da docência.

**Fonte:** Elaborado pela autora

Os dados recorrentes no Quadro 4 (quatro) revelam aspectos importantes das trajetórias de formação dos seis professores que interagiram nesta pesquisa, os quais foram identificados pelos codinomes P1, P2, P3, P4, P5 e P6, como forma de preservar suas

identidades, garantia do anonimato assegurado como princípio ético significativo à produção científica.

Dos 6 (seis) interlocutores, 4 (quatro) se encontram na faixa etária de 25 (vinte e cinco) a 35 (trinta e cinco) anos, e 2 (dois) se encontram na fase mediana dos 36 (trinta e seis) aos 45 (quarenta e cinco) anos. Nessa trajetória de vida, apenas 2 (dois) contam com maior experiência de trabalho, tanto no âmbito da docência, quanto nas atividades profissionais ligadas à área de formação inicial, chegando a somar mais de dez anos de efetivo exercício nos dois segmentos de experiência profissional (profissional da área e magistério).

A experiência de docência (no campus) de todos os depoentes não vai além dos seis anos, tendo em vista que a maioria deles é bastante jovem e além dessa instituição ter seu primeiro ano de funcionamento somente em 2007.

Os dados expressam também que todos os parceiros do estudo possuem graduação na área de atuação profissional e têm investido de forma considerável na formação continuada, como forma de produzir e aprimorar seus conhecimentos, através da participação em cursos de pós-graduação *latos ou stricto sensu*, mestrados em áreas específicas ou áreas afins. Em síntese, 5 (cinco) depoentes são especializados, sendo que 2 (dois) têm mestrado concluído, 4 (quatro) são mestrandos e 1 (um) está cursando doutorado. Em se tratando de formação inicial (graduação), 5 (cinco) são bacharéis e 1 (um) tecnólogo, conforme especificações relacionadas.

Percebemos, entretanto, que a falta de conteúdos direcionados à formação pedagógica dos depoentes se sobressai como um dos desafios para o ofício no ensino técnico-profissional. Nesse sentido, reunimos as falas dos interlocutores por apresentarem aspectos semelhantes quanto à discussão sobre **os percursos de formação para o exercício da docência**, conforme constatamos a seguir:

[...] quando você fala nisso é a atitude, é a iniciativa de você entender que precisa da didática, conhecer aspectos pedagógicos, conhecer um pouco de legislação educacional, conhecer um pouco das especificidades de educação [...], ter atitude para não parar, porque, na educação profissional, se você parar, eu falo não somente no sentido legal, mas no sentido de busca de sucesso [...]. (P1)

Nós professores somos chamados a conhecer nossa atividade enquanto técnico, mas também precisamos ter o mínimo de base, de noção para se colocar no lugar do aluno e identificar qual seria a melhor forma de repassar o conteúdo, como é que eu posso facilitar o aprendizado, a vida desse aluno. (P2)

Os saberes docentes também são importantes. Nessa dimensão, minha estratégia é um pouco mais falha. Porque eu tenho uma formação específica. Agora mesmo eu estou lendo um livro que tem algumas técnicas, mas como você sabe: você é pedagoga. Técnicas são apenas ferramentas que utilizamos. O importante é identificar em qual

momento podemos aplicá-las. É algo que precisa de um conhecimento mais abrangente, mais holístico. (P3)

A gente vem com uma formação que é bem mais técnica, você não tem mais essa parte, digamos assim, teórica. Essa parte pedagógica que pode nos auxiliar como professor. (P4)

Se o professor não tem uma boa visão pedagógica, eu digo visão e não formação, porque formação eu não tenho. Sem ela, o professor não consegue passar para o aluno, não consegue verificar se ele está fazendo seu papel ou não de professor. (P5)

Eu acho que o bom professor não pode ter uma visão limitada. Achar que só a formação pedagógica ou a formação técnica sejam suficientes. Eu não vejo dessa forma. Eu acho que outras formações em diversas áreas do conhecimento. Hoje em dia, o professor tem que saber um pouco de tudo. É a questão do que se fala muito – ‘a interdisciplinaridade’. (P6)

Podemos observar nesses argumentos certa homogeneidade no sentimento dos professores no que concerne à importância da formação pedagógica para o enfrentamento dos desafios desvelados em sala de aula, embora tenham externado comprometimento em investirem continuamente em direção ao preenchimento dessa lacuna, seja com estudos formais (cursos e similares), seja através da predisposição para uma prática reflexiva crítica fundada no *saber ser e fazer-se* na relação com a prática pedagógica.

Percebe-se, então, que na fala dos professores (P2, P3 e P4) estão implícitos sentimentos de fragilidade em termos didático-pedagógicos, motivados pela ausência de formação para o magistério em seus cursos de formação inicial, porém não descartaram a possibilidade de superação de obstáculos dessa natureza, pois, com base em Pimenta (1999), Freire (1996), Imbernón (2000), Nóvoa (1995), Josso (2002), dentre outras fontes embebidas na discussão desse estudo, aprendemos que somos capazes de realizar uma análise de nossas próprias experiências e, a partir delas, capturar uma solução que nos ajude a ser cada vez melhores, inclusive incorporando as experiências do cotidiano a nossa prática. Esse pressuposto fica bem explícito na fala do interlocutor P1, ao pontuar a premente necessidade de “ter atitude para não parar” em prol de bons resultados na sua interação com a Educação Profissional. O respectivo sujeito, nessa linha de pensamento, aposta na capacidade do docente “educar-se permanentemente e das habilidades de trabalhar independentemente, de criar métodos para enfrentar situações não previstas, de contribuir originalmente para resolver problemas complexos” (KUENZER, 1998, p.73).

Assim, a formação pedagógica representa um substrato importante ao exercício da docência no ensino técnico-profissional, conforme os depoimentos dos interlocutores. Consideramos esse entendimento como uma confirmação de que entre eles externam a convicção nesse sentido. O depoente P5 enfatizou a importância não simplesmente da

formação pedagógica, sobretudo, de uma visão pedagógica que proporcione uma prática reflexiva articulada aos resultados de seu trabalho no seu cotidiano escolar.

Essas constatações coadunam-se com o que afirma Tardif, Lessard e Gauthier, (2001) e Nóvoa (1995), ao proferirem relevância à compreensão dos processos pelos quais os professores produzem um saber específico, pelo qual efetuam uma síntese entre os saberes curriculares, os saberes das disciplinas e os saberes pedagógicos, construídos na experiência de seu cotidiano escolar. Este *saber-síntese* orienta a prática pedagógica docente, que é permeada pelas representações que se constroem no seu cotidiano escolar. Nessa perspectiva, “existe, é claro, um conhecimento pedagógico especializado unido à ação e, portanto, é um conhecimento prático, que é o que diferencia e estabelece a profissão e que precisa de um processo concreto de profissionalização” (IMBERNÓN, 2000, p. 30).

Os dados da nossa pesquisa nos permitem discutir, entre outras questões, as concepções que esses docentes têm sobre sua formação inicial e continuada para o exercício da docência na EP. De forma consensual, os depoentes ressaltaram a importância de experiências construídas no mercado de trabalho, no que tange aos conhecimentos técnicos e tecnológicos da área, o que confirma a importância de saberes direcionados à área, saberes que vão além dos saberes pedagógicos, que representa um aspecto basilar à formação do docente para o ensino profissional. Como exemplo, o depoente faz uso do seguinte argumento:

Acredito que o mais importante para o professor que vai trabalhar com a formação profissional nos cursos técnicos, um fator muito importante é o conhecimento, não só teórico, mas o conhecimento prático das disciplinas [...]. Então, eu acho muito importante que o professor tenha uma vivência na sua área de atuação, porque ele vai passar esse conhecimento com experiência prática, [...] vai passar mais segurança para os alunos.  
(P6)

Pelo que foi expresso nos conceitos já disseminados até aqui, torna óbvio que a preparação para a docência, em qualquer nível ou modalidade de ensino, precisa ser aprimorada no decorrer do exercício profissional, através de variados momentos e contextos, das experiências vividas, das leituras e reflexões sobre as teorias que se relacionam com as práticas, e os relacionamentos do cotidiano. A construção do repertório de conhecimentos de diferentes naturezas, envolvendo conhecimentos específicos, conhecimentos pedagógicos, domínio da tecnologia, entre outros conhecimentos constituem a base que o professor necessita possuir para desenvolver sua prática. Desse modo, nos remetemos a refletir sobre o que propõe Brito (2007, p. 58):

Devemos reforçar que os saberes da formação são importantes, entretanto, por si só, não são suficientes para dar conta das idiossincrasias e da complexidade do trabalho docente. Os saberes da formação não são os únicos a serem mobilizados na prática escolar, pois no desenvolvimento dessa prática o(a) professor(a) toma decisões, organiza/reorganiza suas ações e age, fundamentando-se (de modo consciente ou inconsciente) por pressupostos conceituais (crenças, concepções) que definem seu fazer-se professor(a), o seu jeito de ser e de agir na sala de aula.

De acordo com os dados provenientes das entrevistas, assim como pela vivência profissional que temos com os interlocutores, os professores procuram se esforçar pela materialização de sua profissionalidade, em direção a um processo permanente de formação para a produção dos conhecimentos educacionais na interlocução com a prática pedagógica. Essa postura dos docentes constitui um estamento fundamental para o autodesenvolvimento do professor, valorando a sua subjetividade e disposições para a concretização das aprendizagens educacionais.

#### 6.1.2 Motivações para o Curso de Graduação

A escolha de uma profissão representa um passo decisivo no modo de vida de qualquer pessoa, pois ela começa a pertencer a um grupo que a identifica e com a qual tem um sentimento de pertencimento. A vivência cotidiana numa profissão em determinado espaço de trabalho, normalmente influencia no desenvolvimento da própria identidade ou “identidade do eu”. Nesse sentido, é possível entender a palavra profissionalidade como a fusão dos termos profissão e personalidade. O termo profissionalização indica o processo de formação de um sujeito em uma profissão que se inicia com a formação inicial e atravessa todos os momentos de formação continuada.

Formação inicial e continuada representa uma teia de um mesmo processo de formação profissional. A profissionalização e a construção da profissionalidade incluem os diferentes aspectos que envolvem uma profissão, assim como os diversos tipos de ação que o profissional realiza. Assim, compreender uma situação de trabalho é conhecer tanto as condições objetivas quanto as subjetivas nas quais o trabalho é realizado e ainda as relações recíprocas entre ambas.

Grande parte das pesquisas alerta que o momento da escolha profissional é bastante complexo, uma vez que é determinado por diferentes fatores. Na verdade, a escolha profissional é influenciada tanto pelo mundo em que a pessoa vive como pelo modo como a pessoa compreende o mundo. Dessa forma, os fatores subjetivos, emocionais e pessoais estão

estritamente relacionados à escolha da profissão. Com essa probabilidade, a relação entre o homem e o mundo é determinante nas várias escolhas, dentre elas, a própria escolha da profissão.

A escolha profissional ancora proeminente a definição do sujeito, sendo necessário que o indivíduo tenha um autoconceito/autoconhecimento acerca de si mesmo, suas aptidões, interesses, habilidades, valores, competências e sentimentos, para que possa diferenciar seu projeto de natureza pessoal de sua identidade profissional e, contudo, diferenciar-se das perspectivas e anseios das outras pessoas que o cercam e das demais influências externas entre elas, a mídia, a escola, dentre outros.

Mediante a complexidade do mundo do trabalho, as escolhas profissionais fazem parte da fluidez que institui as sociedades e as pessoas que nela também se constituem. Assim, as escolhas fazem parte do nosso destino (MELUCCI, 2004), que, ao longo da vida, cada contexto social passa a exigir novos significados. Esse processo nos coloca diante de outras oportunidades que nos remetem à busca constante de significações para as nossas escolhas primeiras.

Assim, partindo dessa relação de sentido atribuída às escolhas profissionais, pudemos identificar que as razões para a escolha pelos Cursos de graduação foram resultantes de aspectos diferenciados. Os motivos que levaram os sujeitos a suas escolhas referem-se a aspectos ligados às vivências na área por meio da família, “vocação”, curiosidade e afinidade desde a infância.

A minha história, na verdade começa dentro de casa. Meus pais são comerciantes em Teresina e aí como vivi dentro de comércio, tive sempre a influência de procurar fazer cursos, mesmo ainda na condição de estudante para ajudar na renda familiar. (P1)

Muitos dos meus familiares são comerciantes, são empresários e, no caso, eu já cresci dentro de um pequeno negócio da minha família, onde aos treze anos eu já estava funcionário da empresa (P2).

Partindo dos dados obtidos com os docentes (P1 e P2), pudemos identificar que as razões para a escolha do Curso de formação inicial são resultantes de aspectos bem similares, ou seja, ambos já conviviam com atividades profissionais na área junto à família desde muito jovens. A partir dessa experiência, passaram a investir em suas áreas de formação pelas quais atuam como professores até o presente momento, além de desempenharem outras atividades relacionadas às respectivas áreas.

Eu resolvi entrar nessa área enquanto eu fazia um pré-vestibular para poder ingressar na área de Direito. O que aconteceu? No meio do pré-vestibular, eu já estava fazendo o curso e eu disse não! Eu não quero mais fazer pré-vestibular. Eu já encontrei o que eu queria

[...] digamos assim – eu encontrei uma vocação [...] Eu gostava bastante das aulas e a influência que eu tive na escolha dessa área foi o próprio curso (risos). (P3)

Na verdade, eu fazia engenharia na Universidade e comecei trabalhar cedo na área de computação, de informática e, aí, com esse estudo com a questão da computação, foi onde eu me descobri. Eu vi que minha área não era engenharia e acabei deixando esse curso de engenharia e fui fazer o Curso de Computação. (P4)

Os professores (P3 e P4), ao manifestarem seus direcionamentos à escolha profissional pela qual atuam até o presente momento, revelaram que a decisão tomada foi proveniente de interesses pessoais identificados pela profícua curiosidade, afinidade às aulas durante o curso e experiências primárias.

Eu escolhi essa área porque, desde pequeno, eu gostava de desmontar os aparelhos eletrônicos na minha casa e aquilo despertou meu interesse. Em relação à influência familiar ou de colegas, eu não sofri nenhuma influência, até por que toda minha família é composta por advogados. Então, eu realmente fugi do normal dentro da família. (P5)

A questão da escolha da Engenharia Elétrica é uma questão que vem desde pequeno, aquela tendência natural que toda criança tem, vai se identificando com uma área ou outra – estar desmontando um brinquedo, montando, mexendo num motorzinho de um carrinho de autorama. Esse tipo de coisa a gente vai começando a criar uma identidade com essa área [...]. As influências foram exatamente essas: uma visão de vocação mesmo e de infância que foi me levando a fazer essa escolha. (P6)

Nos relatos de P5 e P6, percebemos a reincidência das motivações intrínsecas relacionadas ao prazer e a identificação para a respectiva escolha, uma vez que, desde a infância, eles experimentavam suas curiosidades na área, a partir do contato, montagem e desmontagem de brinquedos eletrônicos. Essa atitude, por envolver diretamente os sentimentos dos docentes, possui um caráter determinante no itinerário formativo das experiências com a docência, uma vez que eles escolheram fazer a graduação que, por sua vez, se articulou positivamente com a prática docente no ensino técnico-profissional, visto que eles decidiram por uma formação profissional que também está impregnada na docência, devendo, portanto, compreender as relações entre conhecimentos do campo específico e do campo pedagógico na produção da docência deste nível de ensino.

### 6.1.3 Motivações para a Docência

Após a análise dos aspectos relacionados à escolha pelo Curso de formação inicial, deparamo-nos com outro aspecto que consideramos importante para o delineamento de nosso objeto de pesquisa: as motivações para ingresso na docência. Conforme dito anteriormente, os aspectos que levaram os professores à escolha pelo curso de graduação foram diversos e

possuem origens também diferenciadas. Da mesma forma, o fato de terem ingressado na docência também revela algumas especificidades que julgamos de suma importância na constituição de sua autonomia na interação com o ensino.

Dentre as singularidades, há uma pluralidade. Nenhum dos depoentes teve, no seu processo de escolha profissional, a docência como objetivo profissional inicial em suas carreiras, tendo em vista nenhum deles ter buscado graduação para o magistério. Apenas 2 (dois) desses interlocutores investiram em especializações direcionadas à formação para a docência.

Assim, encontramos um aspecto que se revelou como predominante: ingressar na docência através de experiências diversificadas seja no trajeto com monitorias, convivência com professores no próprio ambiente de trabalho, exercício da docência como professor temporário e, conseqüentemente, estabilidade profissional através da docência no ensino técnico-profissional, conforme podemos observar nos relatos a seguir:

Durante a faculdade, eu trabalhava como monitor e também como bolsista de Pesquisa de Iniciação Científica com meus professores da área de gestão. Então, essa experiência terminou me aproximando da área de docência [...]. Para mim, não sei se existe dom. Assim, eu sou um pouco cético em relação a dom, eu penso em aptidão. Logo, eu acho que as pessoas podem nascer para desenvolver determinadas aptidões. Eu me sinto mais seguro com a aptidão que eu tenho ao trabalhar com docência, por isso me levou ao magistério. (P1)

O meu primeiro contato com a docência foi em 2008, enquanto eu atuava na Universidade Federal, e aí, de certa forma, fui influenciado por alguns colegas que eu fiz por lá, pela Universidade Federal, e, assim, aproximei-me desse mundo da docência, que, até então, eu nunca tinha despertado, mas despertei e me veio a vontade de fazer essa experiência. Então, iniciei como professor temporário, professor substituto [...]. (P2)

Eu fui estagiário, fui monitor de disciplinas. Quando eu fui monitor de disciplina eu ficava à frente de um laboratório e tive a oportunidade de [...]. Assim, como eu era apaixonado pelo curso, de fazer os alunos também, despertar esse interesse [...]. O primeiro concurso que eu fiz, passei para professor e eu fiquei me imaginando – vou me mudar para outra cidade, vou ser professor. Coisa que nunca imaginei, nem tive preparação para ser professor ou fazer o concurso, mas, como sempre gostei de desafios, vou encarar o desafio para ver o resultado. (P3)

[...] durante a faculdade, num período como aluno, eu fui monitor e gostei da experiência. Quando terminei a graduação, eu fiz o primeiro concurso da UESPI para concorrer à vaga de professor de computação. Eu passei e comecei a ministrar aulas e realmente eu tomei gosto pela coisa, inclusive hoje eu digo que sou professor, minha profissão é professor, apesar de trabalhar com desenvolvimento de sistemas [...]. (P4)

A escolha da carreira docente acontece, muitas vezes, durante a graduação, como também, por aptidão e interesse pela área e na busca constante de produção e aprimoramento de conhecimentos. Nesses relatos, no que concerne ao ingresso à carreira docente, P1 emite



uma colocação interessante em relação à discussão centrada na compreensão do processo de *autoformação* docente dos professores que atuam no ensino técnico-profissional. Ele justificou que seu ingresso na carreira docente ocorreu por “aptidão”, o que lhe proporciona uma maior satisfação e segurança na relação com o magistério.

Assim, compreendemos a *autoformação* como um processo gestado pela vontade própria, de uma ação “segura”, processual, que situa o professor como conhecedor dos objetivos e das metas que pretende alcançar e, assim, dinamizar suas intenções educacionais por meio de uma predisposição para a busca incessante de resultados que possam contemplar o ensino, fazendo uso de uma postura crítica centrada na identificação de sentidos quanto aos modos de construir e conceber a prática docente.

Não vou dizer que eu sou um professor, porque eu sempre sonhei ser um professor. Quando eu terminei minha graduação, fui para o mestrado por falta de opção. Não consegui um emprego que me tivesse uma realidade satisfatória. Entrei no mestrado e duas coisas que eu dizia e que hoje eu mordo a língua, que jamais eu seria um professor e que o mestrado não ia servir em nada para mim. Durante o meu mestrado, apareceu essa oportunidade do Instituto Federal. Eu fiz o concurso, passei, tornei-me professor e hoje eu gosto de ser professor. (P5)

A minha primeira experiência como professor foi ainda na faculdade. Eu ainda jovem, aquela vida de universitário e, certa vez, um colega que ensinava Física em uma escola não podia mais assumir as aulas e perguntou se eu queria assumir as turmas dele. Então resolvi assumir. Essa primeira experiência de docência foi um desafio que me instigou. Sempre gostava muito de Física. Também, muitos professores, como exemplo, do antigo Segundo Grau. Achei que seria bom para minha formação [...]. (P6)

Além das influências de pessoas significativas, outra configuração que se coloca está relacionada às afinidades, levando-os a aprender com facilidade as disciplinas ligadas às ciências exatas, como exemplo, a Física (P6). Essas afinidades são elementos articuladores do “*gosto pelo ensinar*”, como os professores (P5 e p6) que, desde a sua infância, buscavam nas brincadeiras elementos que pautavam a suas aproximações com a Engenharia e, posteriormente, refletidas na docência do ensino técnico-profissional.

Para esses professores, de maneira geral, os elementos que configuram a materialização da escolha profissional através da docência são motivações pessoais e circunstanciais, externadas por meio das formas de ingresso na docência: para alguns, experiências prévias com monitorias ou migrando temporariamente para a docência, experiências escolares positivas, influências de pessoas significativas ou mesmo o desafio do concurso público em função da estabilidade profissional. Essa forma de ingresso expressa nas narrativas provém de diferentes razões e que podem estar associadas a contextos e temporalidades significadas por cada um desses interlocutores.

Pesquisas realizadas por Tardif e Lessard (2001) revelam que, no âmbito das experiências escolares importantes e positivas, o prazer em ajudar os colegas da sala de aula podem ser, em alguns casos, significativa e gratificante para definir a escolha pela docência. Pode-se presumir que a questão da realização pessoal e profissional no exercício da docência se expressa no discurso dos professores que, no geral, valorizam sua profissão, considerando-a de maneira positiva. Não fizeram perceber sua escolha como resultado de determinações socioeconômicas, conforme os depoimentos a seguir:

Eu trabalho dando aulas do que mais gosto, que inclui o campo de gestão. Cresci vendo isso e me sinto extremamente confortável em trabalhar com essa atividade. Talvez, foram fatores que terminaram me convencendo a dar a importância merecida. (P1)

Na época, eu estava gostando de atuar como professor. Portanto, realmente abracei a causa e me dediquei para me tornar um professor efetivo, um professor de carreira e dedicação exclusiva como hoje eu sou, atuando somente na docência. (P2)

A minha trajetória em relação a ir para a sala de aula não foi, na verdade, o que eu buscava a princípio. Mas depois de começar atuar como professor, hoje me intitulado como professor e não Analista de Sistemas [...]. Realmente gosto de ministrar aulas porque está dentro da minha pessoa. (P4)

Não vou dizer que seja a profissão do meu sonho como eu já disse, mas gosto de ser professor. Já que estou aqui me empenho ao máximo para ser um bom professor (P5).

Nas interlocuções foi possível apreender que há distinção entre o *ser* e *estar* na profissão docente conforme apregoa Nóvoa (1995). Podemos dizer que *ser* é o envolvimento definitivo com a profissão de professor. Enquanto *estar* docente nos remete ao conceito de transitoriedade no exercício do magistério. Dessas duas situações, deparamo-nos com aquele professor que está provisoriamente, circunstancialmente, na profissão docente e aquele que optou, em definitivo, abraçar a causa com dedicação, não obstante os percalços, desafios e dificuldades tão comuns na prática docente.

Os professores participantes deste estudo têm um trajeto similar em relação ao ingresso na carreira. Eles não se imaginaram para a docência como projeto inicial; a princípio, não se viam como professores e, quando tiveram a oportunidade de ingressar no magistério, decidiram por ele e não simplesmente “estar” na profissão. Mas, ao mesmo tempo, muitos desenvolvem outras atividades ligadas à sua área de formação junto ao “mercado de trabalho”. Os depoentes deram importância à articulação entre a experiência com o ensino e, ao mesmo tempo, o desenvolvimento de atividades em sua área junto às empresas ou indústrias. Para eles, essa condição lhes oportuniza uma melhor qualidade de suas aulas. Os docentes se manifestaram neste contexto de discussão, afirmando,

[...] o que é bom nisso é essa relação mercado e sala de aula [...]. Mesmo dando aula, eu sempre fui funcionário de alguma empresa; na época, era a agência de publicidade, ou eu tinha meu próprio negócio. (P1)

Como eu já coloquei, eu iniciei no comércio, com atividade de vendedor, depois como gerente de vendas, gerente da empresa. (P2)

[...] de segunda a sábado, eu dava aulas, ministrava um treinamento de informática básica. A cada dia, para uma ONG diferente. Foi uma experiência única porque eu estava acostumado a trabalhar no mercado profissional. Tinha gostado de ensinar alguma coisa para públicos diferentes. Foi uma experiência que acabei me identificando [...]. (P3)

Eu faço parte da equipe técnica em desenvolvimento de sistemas. Também sou responsável pelo departamento de tecnologia da informação no Instituto Previdência. Este já me garante mais conhecimento para aplicar juntamente com meus alunos em sala de aula, onde eu também me qualifico dentro da área de computação. Aproveito essa experiência para aplicar em sala de aula no aspecto do ensino. (P4)

Tive outras experiências além do Instituto Federal. Estagiei um ano na CHESF – Companhia Elétrica do São Francisco. Essa vivência foi favorável, pois, quando você vivencia a prática, ela te torna um profissional mais habilidoso para tratar sobre determinado problema. (P5)

[...] eu nunca deixei a engenharia elétrica. Sempre convivendo com a docência e a engenharia de forma paralela. Com o tempo, a coisa da docência foi aumentando [...] surgiu o concursos para professor efetivo [...] exatamente aqui em Picos, minha cidade. Surgiu essa oportunidade por motivo da criação do Instituto Federal aqui em Picos. (P6)

Na concepção de Tardif (2007), o início da carreira docente é identificado pelos estudiosos como um momento bastante significativo da trajetória dos professores, ou seja, no seu contato com o ensino há a necessidade de uma reorganização conceitual e o reconhecimento de seus limites e possibilidades. A partir de então, é importante investir na capacidade de *ser* e de *fazer* em busca da realização profissional e do objetivo, que é ensinar.

A profissão docente é compreendida como uma atividade complexa, pela convergência de questões teóricas e práticas, com origens no enfrentamento dos desafios e dificuldades dos fazeres pedagógicos recorrentes no cotidiano escolar. No entanto, o professor produz conhecimentos importantes para o seu (re)dimensionamento e coerência às necessidades sociais e, ao mesmo tempo, modificando a si e contribuindo, também, na construção de uma nova realidade. Converte, portanto, a ideia de que somos seres “inacabados”, segundo Freire (1996), pois estamos constantemente aprendendo. Isso confere o significado de que o processo de aprender a ser e fazer-se professor estende-se por toda a vida na qualidade de pessoa e profissional.

Com base nesses argumentos, compreendemos que os professores envolvidos nesta pesquisa comungam com a ideia de estar em processo continuado de formação, em direção a uma aprendizagem que possa corresponder às demandas de formação do educando. Na

percepção de Freire (1996) e Tardif (2007), dentre outros autores, o itinerário formativo do professor representa um meio que oportuniza a construção de sínteses teóricas sobre o fazer docente e a (re)invenção de novas propostas de mobilização dos processos educativos.

Os saberes construídos pelos professores da pesquisa, à luz da experiência, suas singularidade, que são traduzidos através de gestos, nos olhares, nos movimentos, nas palavras externadas ou mesmo caladas no dia a dia das práticas interagidas por cada professor, são incorporados na *práxis* da docência. Para Tardif (2007), os saberes articulados durante as trajetórias de vida, gestados desde a socialização primária até a socialização escolar, exercem valores significativos na compreensão da natureza dos saberes, do saber-fazer e do saber-ser, que serão mobilizados e utilizados no exercício da docência, constituindo, assim, os saberes da *ação pedagógica* (GAUTHIER *at al*, 2006). Através deles, emergem-se as crenças, as representações, os hábitos práticos e as rotinas de ação que foram sendo apropriados ao longo dos anos de vida escolar.

As pesquisas alertam que, no percurso de sua profissão, o professor vem enfrentando uma clara problemática conjuntural desencadeada por diversos intervenientes sociais, políticos e econômicos que afetam o controle sistemático das ações educacionais e que tem respingado nas atividades pedagógicas mais dinâmicas e atentas às perspectivas pessoais e às necessidades relacionais dos fazeres docentes.

Refletir sobre a prática docente implica situá-la como uma experiência individual e contextualizada inserida no itinerário profissional do professor, o que se constitui uma atividade centrada nas vivências docentes cotidianas, voltada ao enfrentamento e à superação de situações complexas e inusitadas intrínsecas ao exercício da profissão-professor.

## **6.2 A Prática Pedagógica: saberes e singularidades autoformativas**

Dialogar sobre a prática pedagógica parece-nos um exercício um tanto quanto complexo, por tratar-se de um termo que agrega significados diversificados, entre eles, prática docente, ação docente e *práxis* pedagógica. O sentido por nós adotado remete a compreensão de uma *práxis* que diz respeito tanto aos aspectos de formação, da *autoformação*, como da prática pedagógica.

Nessa perspectiva, delinea-se a ideia de um paradigma de formação docente, fundado no pressuposto de que a qualificação docente deve articular teoria e prática, “[...] valorizando a atitude crítico-reflexiva como elemento vital num fazer pedagógico situado enquanto prática social” (BRITO, 2007, p. 49). Compreende-se, portanto, como um processo que se constrói e

se reconstrói no ínterim de um percurso profissional caracterizado por um paradigma de formação de professor orientado por um processo contínuo de reflexão na e sobre a ação.

Essa visão orienta um fazer profissional responsável e compromissado com a melhoria da educação, que, na mobilização dos saberes, trabalha a dimensão da refletividade que vai validar a prática pedagógica, que não se resume apenas a uma aplicabilidade de saberes, mas na produção de saberes relacionada ao exercício profissional docente.

Eu acredito que a partir dessa relação, dessa aproximação com os alunos, recebemos muitos benefícios. A gente tem como refletir bem a respeito das nossas atividades, incluindo práticas que se considera positiva e, muitas vezes, deletando práticas negativas [...]. (P2)

Com essa dinâmica de atuação, cada professor constrói maneiras próprias de ser e ensinar, aperfeiçoando seu trabalho, pois, a partir do momento que ele produz conhecimentos, movimenta saberes, adquire melhores experiências profissionais, qualifica, de fato, o ser e fazer docente numa relação de autonomia. Isso significa dizer que a autonomia representa uma das maneiras de os professores conhecerem a si mesmos e se autodefinirem e nesse processo poder compreender os outros. Trata-se de uma construção do seu itinerário formativo, que se amplia no tempo e no espaço, podendo ser influenciado pelo grupo de profissionais atuantes na escola e pelas reformas e contextos políticos.

Esses modos de *ser* e de *fazer*, na compreensão de Marcelo Garcia (1999), engloba o compromisso pessoal docente, a disposição para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências construídas, assim como a própria vulnerabilidade ou riscos da profissão.

### 6.2.1 O Ser Professor no Ensino Técnico-Profissional: saberes e práticas pedagógicas

Os relatos desta pesquisa apresentam dados de que o ofício de professor converge a uma tarefa complexa, de constante busca de superação das dificuldades profissionais, pois, na compreensão de Nóvoa (1995, p. 12) “[...] os professores vivem tempos paradoxais. Apesar das críticas e das desconfianças em relação às suas competências exige-se lhes quase tudo.” Esse contexto o instiga a transpor as concepções impositivas de formação docente e a construir subsídios próprios de autodesenvolvimento e compreensão dos fenômenos educacionais, resgatando, para esse propósito, investimentos profissionais de domínio pessoal e elevado significado social.

Desse modo, o aspecto referenciado do “ser professor” motiva os interlocutores a atribuir sentidos aos fazeres pedagógicos, revelando que as aprendizagens acontecem em diversos contextos sociais, especialmente, no cotidiano de sala de aula, tornando um espaço de autorreflexão e suporte para o redimensionamento das aprendizagens autoformativas.

Os espaços da formação são diversificados, assim como as redes de saberes existentes no largo e complexo mundo, saberes disseminados entre as pessoas, interagindo e sendo apropriados segundo os usos e os significados a eles atribuídos por cada aprendiz. Esses saberes constituem uma tessitura indissociável, que acaba identificando o que somos e o que fazemos. E a formação, inesgotável, incompleta, inacabada, vai acontecendo através das múltiplas relações entre as pessoas envolvidas, entre os seus saberes, valores, desejos, sentimentos, entre o que é vivenciado, apropriado e (re)criado.

Nessa perspectiva, indagamos como nossos interlocutores concebem o desafio de “ser professor”, partindo do pressuposto de que a docência tem como base um trabalho reflexivo e contínuo, alicerçado no redimensionamento contextualizado da prática pedagógica, espaço em que se reconhecem como agentes produtores de saberes plurais, expressivos da natureza pessoal e social das ações educacionais. Desse modo, identificaram-se como profissionais conscientes do papel que exercem na cotidianidade das atividades escolares, das necessidades autoformativas, conforme mostram os seguintes excertos:

Quando eu trabalho com as disciplinas da área de gestão, muitas vezes, o aluno pode se sentir inseguro; se ele me perguntar uma coisa, tipo: ‘Professor, você fala assim, mas você já colocou uma empresa? Já teve contato com o mercado?’ É como você ter assistido a uma aula com um médico e ele nunca tivesse feito nenhum procedimento em sua área. (P1)

O ser professor se efetiva, através da resposta dos próprios alunos, *feedback* que eles dão, a gente tem uma noção de como está sendo realizado nosso trabalho e quais os pontos fortes que a gente deve permanecer e fortalecer, e os pontos fracos que devemos trabalhar, corrigir. A outra questão, também, através da observação da iniciativa de outros professores muito bem avaliados. Então, esse exemplo vai servir como forma de aprimoramento do nosso trabalho. (P2)

Os relatos dos depoentes P1 e P2 soam muito forte quanto à constituição do ser professor no sentido da autonomia docente no ensino técnico-profissional, onde o *saber ser* procura articular um repertório de saberes e fazeres do trabalho pedagógico, em convergência com uma prática (re)significada diante das necessidades que emergem no seu cotidiano escolar. Parecem descartar o que parece inútil e conservador e renovar o que consideram importante em suas ações, através das práticas desenvolvidas e das significações que são produzidas sobre elas (TARDIF, 2007; GAUTHIER *et al*, 2006).

As necessidades autoformativas por parte dos interlocutores confirmam a importância reservada à elaboração e reelaboração de saberes validados e avaliados na docência em ação. Nesse sentido, os professores, ao apontarem as formas de organização da atividade de ensino, colocam como relevantes aspectos do seu desenvolvimento profissional e, simultaneamente, a sua interatividade com uma prática que procura movimentar a essência da modalidade de ensino pelos quais atuam. Sobre os aspectos abordados pelos dois professores, P1 deu ênfase à importância de trabalhar conhecimentos que sejam significativos à formação do educando, principalmente na dimensão profissional; P2 compreende a relevância de avaliar a prática docente a partir dos resultados viabilizados pela aprendizagem dos próprios alunos.

Pra mim, um bom professor é aquele que gosta de ser professor. Por que se ele gosta de ser professor, ele vai buscar melhorias. Por que eu digo isso? Olha, o professor tem que ter muito conhecimento prático, o professor tem que ter uma boa didática. Seria muito fácil descrever uma série de características. Mas, se esse professor não gostar, ele não vai ter paciência de planejar cada aula que ele vai dar; ele não vai ter paciência de planejar cada curso que ele vai dar [...]. (P3)

Os relatos, inclusive do professor P3, nos fazem compreender que as necessidades de (re)configuração da docência, **os percursos de autoformação**, incluem os referentes sobre os quais eles emergem, remetendo-nos aos aspectos presentes na pré-ideação das ações docentes. Esse processo pode ser ratificado quando o professor se coloca a pensar sobre possíveis formas de organização do conteúdo a ser explorado, sobre as diferentes estratégias a serem empreendidas na dinamização do trabalho pedagógico, e que, para isso, precisa se identificar com o fazer docente. Outras declarações subsequentes, por parte dos depoentes, vêm confirmar essas inferências.

Eu vejo o seguinte: eu acredito que um bom professor é aquele que realmente gosta de ser professor. Não adianta você dizer que é professor só porque está professor. Acredito que ser professor é muito mais que isso. (P4)

Na realidade 'ser professor' é um processo que você aprende só, vem de você. É gratificante. É a melhor forma de você ver, aprender a ser professor é você ver se está conseguindo fazer com que aquele aluno adquira o conhecimento que você está passando. Se ele conseguir, pra mim, eu fiz meu papel [...]. É fazer avaliação que ainda hoje é a melhor forma de como eu saber se aquele aluno adquira o conhecimento ou não. Através disso, eu faço meu balizamento e consigo enxergar o que foi que eu fiz e o que é preciso mudar. (P5)

O professor nunca sabe tudo. O mais importante é você aprender com os alunos. A experiência em sala de aula é fundamental. Mas, o professor tem que saber tirar o melhor desse dia a dia para melhorar, crescer na sua atividade docente. (P6)

Os interlocutores, de maneira geral, deixaram clara a importância do conhecimento prático necessário ao professor do ensino-técnico, no cotidiano da sala de aula, *locus*

importante de aprendizado e de aperfeiçoamento processual. Discutiram suas estratégias, empreendimentos realizados em prol de aprendizagens autoformativas, inclusive a valorização do saber que aprende no convívio com seus próprios alunos, desafio permanente de avaliar suas ações por constituir uma fonte potencial de respostas e de alternativas para as dificuldades que vão aparecendo na prática.

Vale ressaltar que o valor da experiência (P6) na constituição de saberes docentes não significa conceber que qualquer experiência é significativa na profissionalidade docente. É importante ficar alerta para que o conhecimento gerado da experiência não venha consolidar uma rotina embasada em práticas não refletidas, repetitivas, mediadas pela racionalidade técnica, direcionada por uma visão reducionista e demarcadora do *habitus* (TARDIF, 2007).

Nessa compreensão, faz-se alusão ao processo de interação subjacente ao desempenho docente; a experiência do professor não se faz sozinha; ela se articula a todo o seu itinerário formativo; a composição de sua subjetividade profissional é intersubjetiva.

Consideramos as declarações curiosas realizadas pelos interlocutores P5 e P6, principalmente, no que diz respeito à humildade em reconhecer que não somos infalíveis, não estamos prontos em termos de saberes docentes e que temos muito a aprender em todas as situações vivenciadas. Inclusive, valorizaram as avaliações e críticas enunciadas pelos alunos que devem servir de instrumentos balizadores nos processos autoformativos, apropriando-se dos ensinamentos de Freire (1996, p. 108) quando afirma:

[...] Não posso ser professor sem me pôr diante dos alunos, sem revelar com facilidade ou relutância minha maneira de ser, de pensar politicamente. Não posso escapar a apreciação dos alunos. E a maneira como eles me percebem tem importância capital para o meu desempenho. Daí, então, que uma de minhas preocupações centrais deve ser a de procurar a aproximação cada vez maior entre o que digo e o que faço, entre o que pareço ser e o que realmente estou sendo.

Pelos depoimentos, eles se concebem como profissionais comprometidos com a reinvenção de seus próprios conhecimentos, como sujeitos emancipados na gestão de suas práticas pedagógicas. Eles desenham **seus percursos profissionais** como espaços emergentes de autoconstituição docente, com o propósito de atender a exigências necessárias ao desenvolvimento pessoal ou viabilizando a melhoria do processo pedagógico efetivado no ensino técnico-profissional. Desse modo, compreendem o **sentido da formação** como processo inacabado, colocando-se como profissionais em permanente processo de renovação teórico-prática, amparados pela profícua atualização das formas de serem e de se fazerem



professores, partindo das seguintes percepções em relação às singularidades relacionadas aos motivos pelos quais passam a investir na materialização de seus saberes:

[...] as especificidades de docência que eu penso é o seguinte: Primeiro, é conhecimento. Se você tem conhecimento em uma área, é uma das melhores especificidades, e pode dar o primeiro passo. Mas, o conhecimento sem habilidade não pode ser legal, porque conhece a teoria, sabe, mas precisa ter habilidade de transformar esse conhecimento e repassar para que não seja apenas um reprodutor, mas, que você seja um produtor [...] logicamente a atitude de trabalhar com a busca de autoformação, [...]. O sucesso, pra mim, é perceber sucesso nos meus alunos. (P1)

Nosso interlocutor encontra abrigo no repositório de Gauthier *et al* (2006), ao se pronunciar sobre o aporte necessário ao professor na sua relação com o ensino, provido de um conjunto de saberes, conhecimentos, habilidades e atitudes que necessitam, para o seu trabalho em um determinado contexto. A ação docente, sob esse aspecto, possibilita a articulação/mobilização de saberes diferenciados de forma contextualizada. Nesse sentido, fica compreensível que o contexto da aula abrange não somente o trabalho com os conteúdos de ensino, como também a singularidade do ser professor, implica na atitude no desenvolvimento de habilidades para a gestão do ensino, através da mobilização de saberes diante de situações imprevisíveis, como forma de buscar saídas para os problemas e conflitos que permeiam o processo de ensino.

O foco da nossa educação profissional é fazer com que o aluno saia daqui capaz de exercer a sua atividade no mundo do trabalho. Então, muitas vezes, a gente deixa um pouco o lado teórico, às vezes, o lado mais científico. Leva bem pra a prática mesmo, trabalha com simulações, muitas vezes, com jogos, visitas técnicas, através da interação com profissionais externos para que eles repassem com a maior fidelidade possível como é que funciona lá fora. (P2)

Hoje nós estamos na era do empreendedorismo digital, que são os outros conhecimentos que não estão inseridos na nossa grade curricular, mas que são conhecimentos que, se nosso alunado quiser ter êxito no mercado profissional, tem que ter. Então, são preocupações que sempre me polio de ter, de colocar, de explicar, de ter meios de ensinar isso a eles. (P3)

No ensino técnico, é preciso abordar uma perspectiva *inovadora* formada por práticas motivacionais que possam congregam os objetivos almejados a partir das disciplinas trabalhadas em seus cursos ou indo além do previamente estabelecido, buscando a conciliação entre a teoria e a prática, através de experiências e desafios vivenciados na escola, assim como nas empresas. Isso nos remete a entender que as produções docentes, inclusive entre os depoentes P2 e P3, fazem coro às práticas inovadoras, investidas em seus diferentes âmbitos, de maneira a produzir transformações no modo como conduzem e organizam o trabalho pedagógico.

Uma *prática inovadora* seria o desafio de colocar para si novos desafios, mobilizar e criar alternativas, estratégias e formas de organização para as problemáticas emergidas no exercício da profissão. Para Cunha,

a inovação está na dependência das condições objetivas e subjetivas do professor que protagoniza movimentos na direção de um processo de ensinar e aprender que tenha significado na sua condição profissional [...] as condições políticas e culturais presentes na sociedade e estimuladas pelos governos e pelos projetos pedagógicos institucionais são elementos importantes para o desencadeamento ou refreamento de iniciativas inovadoras (CUNHA, 2006, p. 110).

Para corresponder ao parâmetro da inovação, o professor necessita, sobretudo, de autonomia articulada a uma contrapartida por parte da instituição onde atua no sentido de viabilizar iniciativas e dispor de recursos materiais, organizacionais e financeiros, de forma que ele tenha apoio no seu intento de melhoria.

Machado (2008), ao desenhar o perfil do docente da educação profissional, aposta que é preciso dar conta de alguns níveis de complexidade, dentre eles o da inovação – “desenvolver capacidades de inovar, nível mais elevado de complexidade relacionado às exigências do processo de geração de novos conhecimentos e novas soluções tecnológicas” (MACHADO, 2008, p. 18). Como afirma um de nossos interlocutores, os desafios são muitos.

Eu vinha do ensino superior. Eu não tinha, praticamente, contato com educação tecnológica e, assim, no primeiro momento tem aquela fase de adaptação, conhecer um pouco mais, conhecer até mesmo o próprio nível de educação, adaptar a linguagem e procurar usar o bom senso na hora de fazer atividades práticas. (P2)

O posicionamento do professor P2 nos remete à compreensão de que os saberes que compõem a profissão docente são personalizados, plurais, heterogêneos, temporais e situados (TARDIF, 2007). Isso equivale dizer que diversos saberes são mobilizados pelo professor no cotidiano da sala de aula, ao longo do seu percurso formativo profissional. Congrega-se, então, a intersecção de saberes, dentre os quais, os relacionados à experiência ganham relevância e familiaridade no cotidiano da prática pedagógica. Essa dinâmica faz com que tenhamos um profissional com necessidades autoformativas, que se predispõe a redimensionar, de modo crítico e contínuo, seu ser e seu fazer na profissão docente motivado pela própria natureza dialética integradora da ação pedagógica.

De maneira geral o processo de iniciação à docência foi, para todos, uma espécie de desafio, sentimento de despreparo, incerteza, medo, sensação de incapacidade, mas, ao mesmo tempo contagiados pela vontade de acertar.

Todo ensino requer muito do professor. No ensino profissional, eu olho com uma atenção especial, porque a minha formação é profissional. O professor, além das habilidades e competências da pesquisa em si, tem que prestar atenção no mercado de trabalho e na formação desses alunos, se ele realmente está formando alunos que vão ser absorvidos por esse mercado de trabalho. (P3)

É você ter que trabalhar a especificidade da formação em determinada área. Como é que eles vão atuar dentro do mercado para estarem exercendo esses conhecimentos que eles aprenderam aqui no nosso curso. (P4)

Quando você está ministrando aulas de um conteúdo que o aluno trabalha diretamente, algumas dúvidas aparecem e, por você já ter trabalhado na prática com esse assunto, facilita. Você chega a explicar de uma forma mais simples para o aluno, com mais propriedade. (P5)

O professor que é recém-formado, que passa num concurso do Instituto Federal e não tem essa experiência como engenheiro no mercado de trabalho, e vai diretamente para a sala de aula é muito complicado! (P6)

Uma interpretação mais abreviada dos dados destacados até aqui pode nos conduzir a ideia de que alguns professores, por não terem uma formação que os habilite ao exercício da docência, apelam para o “bom senso”, repetem aquilo que conceberam como válido nas suas experiências como alunos e se transformam em paradigmas que julgam ser um bom professor. Contudo, com o avançar no tempo, dentro de um espaço, as suas vivências profissionais, a convivência com os alunos, com os colegas da profissão, com os acertos, com os erros, esses professores em uma ação refletida, aos poucos, vão constituindo o ser e o fazer, em uma relação direta com o trabalho, com a escola e com a sala de aula.

Muitos professores, durante a nossa conversa, evidenciaram dificuldades no percurso de sua ação docente, mas, com o tempo, eles passaram a questionar posturas de si mesmos, de seus antigos professores e colegas de trabalho como forma de perceber a possibilidade de mudança, além da constante busca de conhecimentos e experiências que possam corresponder aos desafios desvelados no cotidiano escolar. Essa dinâmica de formação, decorrente do tempo e de destrezas empreendidas em direção à (re)significação de suas práticas, confirmou-se em todos os relatos dos docentes, porém, de forma curiosa e consistente, nos relatos de P1 e P6, talvez pelo maior tempo e vivência/experiência no ofício da docência em diferentes espaços e níveis de ensino.

Na análise dos depoimentos da maioria dos professores, foi possível perceber a importância reservada ao reconhecimento da existência de múltiplos saberes que compõem a docência, embora sem o domínio das teorizações pedagógicas. Para os depoentes, não basta que o professor se aproprie de um conhecimento técnico e teórico, se ele não consegue transpor esse conhecimento para as necessidades do mundo do trabalho e esclarecer para seus

alunos como acontece a aplicação daquele conhecimento frente à realidade vivenciada. Daí, a necessidade da dinamicidade, flexibilidade no tempo e no espaço por parte do docente na condição de produtor de saberes e demandas autoformativas, no que tange, principalmente, ao comprometimento com a formação do perfil dos egressos para se integrar ao mundo do trabalho.

Na educação profissional, considera-se um bom egresso aquele que está preparado para o mundo do trabalho, ou seja, aquele que as instituições, as empresas, em geral identificam: aquele ali é aluno da instituição tal. [...]. Acredito que estamos caminhando bem nesse sentido, porque muitos dos nossos egressos foram contratados, conseguiram o seu emprego. (P2)

Os conhecimentos específicos têm uma validade de dois anos, não são os conhecimentos científicos, mas os conhecimentos de tecnologia. Então, esse professor não pode parar no tempo, deve procurar meios para se atualizar. (P3)

Essas foram as referências pontuadas por parte dos principais autores que norteiam este estudo, além das reflexões reincidentes sobre as motivações dos professores do ensino técnico-profissional em investir continuamente no aperfeiçoamento de seus saberes, como forma de corresponder aos desafios de formação de seus educandos para se integrarem ao mundo do trabalho, o que não parece uma tarefa muito fácil.

Assim, os depoentes ratificaram a importância de decisões pessoais na consolidação das aprendizagens profissionais, dando ênfase aos efeitos suscitados pelos saberes práticos para o exercício da docência nessa modalidade de ensino, o que ratifica o ato de educar como uma atividade multidimensional e complexa, que articula experiências entre o “eu”, o “outro” e o contexto de atuação pedagógica.

A aspiração e a necessidade de produzir ações docentes exitosas estão expressas nos relatos transcritos, perpassando implicações dos professores com o ofício. Entretanto, ao serem confrontados com a emergência do cotidiano, eles se veem desafiados a produzir um conhecimento na prática, pela falta da formação inicial direcionada ao magistério. O discurso do interlocutor P2 ilustra com clareza essa discussão:

Muitas vezes o professor não tem aquela formação pedagógica de algumas disciplinas que normalmente são vistas nas licenciaturas. Normalmente, o engenheiro, o administrador, o tecnólogo, o pessoal da área de informática, dificilmente, eles têm essa formação, a preparação para a docência [...]. Eu acredito que, assim como eu, a maioria dos colegas vem desenvolvendo essa habilidade de maneira mais prática, até com orientações recebidas pela própria escola. Pela equipe de profissionais da instituição. (P2)

Assim, os contornos da docência vão sendo engendrados a partir de uma construção permanente de seu poder de agir, emancipando-se na interação com os outros, na

reconfiguração das experiências, revelando rupturas e continuidades através dos movimentos de individuação e de particularização evidenciados na docência do ensino técnico-profissional. Esse dado nos permite destacar que, ao longo de sua atuação docente, esses contornos vão agregando formas, cores e matizes singulares, dinamizados pela consciência, valores que vão adquirindo novos formatos diante das experiências docentes e necessidades autoformativas. Repetidas vezes, os professores reconhecem que a convivência com professores mais experientes os auxiliou a dirimir dificuldades enfrentadas no exercício da docência.

Esse movimento constitutivo assume adjacências singulares, por sua dinâmica própria e plural, pela interação com outras realidades, consigo e com os colegas, pois, como afirma Josso (2002), o professor produz imagens sobre a sua própria trajetória de formação e constitui-se um ser criativo que se (re)visita, (re)avaliando as experiências significativas às transformações e à reorientação dos referenciais de vida profissional.

Esse processo possibilita ao sujeito uma formação (re)significada pelas nuances de saberes regados pelas dimensões humanas em um sábio e singular entrelaçamento, articulando, assim, a consciência de ser ativo ou passivamente sujeito de sua história, em processo de busca pela vida emancipada. Nessa direção, o processo constituidor humano é singular/plural e designa uma problemática que acompanha o percurso de vida em uma tensão permanente entre as adversidades sociais e os ideais e as aspirações individuais.

Sob essa ótica de compreensão, os professores acabam como tributários na concretização histórica da educação, assumindo a tarefa de promover transformações e contribuindo com a valorização de suas funções e, portanto, para a melhoria de seu ofício na docência. Esse caráter multidimensional da profissão docente se configura nos relatos dos interlocutores da pesquisa, como um processo desencadeado por motivações e investimentos mais de ordem pessoal nas formas de gestão dos fazeres pedagógicos.

Nos constructos profissionais, em uma inter-relação com os demais aspectos que congregam a *autoformação*, os interlocutores concebem o “ser professor” como uma construção de comprometimento pessoal associado com as necessidades contextuais, caracterizando o processo de desenvolvimento profissional como uma prática múltipla verticalizada na globalidade da vida dos sujeitos que se formam.

Dentre as peculiaridades circunscritas no *ser professor*, o professor P4 falou de uma singularidade não enfatizada pelos demais: “a questão humanitária; muitos dos professores não dão relevância à questão do diálogo, ser humanitário, de entender o outro, principalmente o aluno” (P4).

Podemos presumir que o *ser professor* não é, simplesmente, um dado contraído, não é uma propriedade, não é um produto. É, sobremaneira, um sujeito que se encontra situado no meio de tensões e conflitos, em um espaço de construção de maneiras de *ser* e *estar* na profissão. “Por isso é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla que caracteriza a maneira como individualmente cada um sente e se diz professor” (NÓVOA, 1992, p. 16).

### 6.2.2 A Prática Pedagógica como Espaço de *Autoformação*

Por considerarmos o tema de extrema relevância para reflexão, nesta seção, destacamos, como objeto de discussão e análise, aspectos inventariados nas práticas pedagógicas adotadas no ensino técnico-profissional como possibilidade de aprendizagem autoformativa. As ponderações, nesse aspecto, têm provocado a necessidade de se pensar, de forma mais determinada, sobre a prática pedagógica docente nessa modalidade de ensino.

Refletir a prática docente implica posicioná-la como uma experiência individual e contextualizada, situada no itinerário profissional do professor, identificada como atividade centrada nas vivências docentes cotidianas, disposta ao enfrentamento e à superação das situações complexas e inusitadas subjacente ao exercício da profissão-professor.

A vivência cotidiana nos permite experimentar uma diversidade de situações, que, na visão de Josso (2002), adquire o *status de experiência formadora* em direção ao saber que brota dessa reflexão sobre a nossa maneira de dar sentido ao que nos aconteceu, assim como os resultados da experiência edificada.

Dessa forma, buscamos apresentar, por meio dos relatos dos docentes (P3 e P6), a compreensão sobre a constituição da experiência que vai sendo significada e validada nas interações com os alunos em prol da aprendizagem e da mediação de problemas emergidos no cotidiano escolar. É uma prática que busca sentido em direção à avaliação processual, à produção de saberes da docência no ensino técnico-profissional.

Esclarecer dúvidas; na maior parte do tempo, eu procuro, de forma empírica mesmo, lendo e aplicando dentro da sala de aula e avaliando como é que estão os rendimentos dos meus alunos. Até mesmo conversando com eles se aquilo está funcionando ou não. (P3)

Então, eu vejo muitos profissionais, colegas; lógico que eu não vou citar nomes, mas existem em outras escolas, aqui no Instituto, colegas que são um pouco limitados com essa questão do aprender, de dar resposta às necessidades surgidas em sala de aula com os seus alunos. Eu acho superimportante esse *feedback*. Ele acha que a verdade é a dele e a de mais ninguém. (P6)

O ato de ensinar é dinâmico e advém de uma relação de reciprocidade, pois, na medida em que o professor ensina, também aprende (FREIRE, 1996). Enquanto atua como mediador do conhecimento, auxiliando e orientando o discente a desenvolver-se como pessoa, como cidadão e como profissional, o professor redimensiona sua formação pessoal e profissional, numa relação dialética e de reciprocidade.

Através dos depoimentos desses dois professores, percebemos que eles procuram investir em um processo de (re)avaliação de si mesmos mediante a operacionalização das atividades realizadas junto aos discentes. Nesse sentido, refletem as possibilidades de gestar uma prática autônoma e criativa, pautada na avaliação das ações e atitudes propiciadoras de avanços significativos ao desenvolvimento dos discentes.

Sob essa dinâmica, a prática pedagógica possibilita ao professor desenvolver instrumentos intelectuais e didático-metodológicos, para avaliar e (re)significar as suas experiências profissionais construídas no seu próprio *locus* de atuação em que pode agregar significados e redimensionar os atos desenvolvidos. Assim, o professor analisa suas dificuldades, criando, em seus espaços de ação, estratégias próprias para a condução das diversas situações enfrentadas no seu cotidiano escolar. Nesse cenário de iniciativas, o contexto da prática se encaminha para um campo singular, que possibilita a produção de conhecimentos expressivos das especificidades da *autoformação* docente.

Os professores, colaboradores do estudo revelaram **como a prática pedagógica reflete nos constructos autoformativos**, reinventados por uma prática reflexiva movimentada por sentidos em direção ao processo ensino-aprendizagem. Desse modo, colocam as experiências docentes como contributos à organização dos fazeres pedagógicos desenvolvidos nas suas experiências com o ensino.

Eu vejo assim: se você quiser produzir conhecimentos, aí existe uma razão muito forte de estar procurando coisas novas; novas metodologias, teorias, descobertas importantes. Então, o professor tem que estar à parte de tudo isso, principalmente, hoje, que o fluxo de informação é muito grande; a gente recebe uma carga gigante de informações que precisam ser selecionadas [...] Então, a autoformação para mim pode ser vista desta forma: coisas formais, como cursos, mas também coisas informais, como ter o conhecimento e experiências que vão surgindo tacitamente. (P1)

É sempre regido pelo bom senso. Não é por que você recebeu uma crítica e que, da primeira, você já vai abandonar uma prática. Sempre refletir e, aí, é o momento de se decidir uma atividade, pedir apoio aos colegas, aos colegas professores, aos colegas que têm mais experiências. [...] assim, utiliza-se muito o bom senso para essa relação com o aluno, de como desenvolver as atividades da maneira mais proveitosa possível. (P2)

Toda vez que eu vou começar uma disciplina, um novo curso, entrar em sala de aula, eu faço a mesma pergunta. Aquilo que estou ensinando hoje é o que está sendo trabalhado,

aplicado no mercado de trabalho? Eu estou ensinando algo que realmente os egressos vão utilizar? As metodologias, as ferramentas, os conhecimentos que eles estão estudando aqui é aquilo que ele vai encontrar no mercado de trabalho quando eles saírem daqui? (P3)

Eu tento buscar sempre o aluno para que absorva esse conteúdo, esse conhecimento realmente e que ele não saia sem ter aprendido. Eu tenho essa preocupação. O aluno é meu foco principal para que eu possa estar cada vez mais me avaliando como professor e dar continuidade a essa missão. (P4)

Eu costumo estar sempre me avaliando a cada bimestre. Voltando para a engenharia, eu vejo tudo como um processo. A entrada sou eu, e a saída é o aluno. Entendo que olhar para a saída para vê se a minha saída está a contento. (P5)

Eu me considero um bom professor porque procuro sempre aprender com os erros para que eu possa melhorar a cada dia. O importante é a gente estar sempre buscando evoluir dentro da profissão. (P6)

Os professores, de forma consensual, externaram, através de suas falas, motivações para o processo das aprendizagens autoformativas no seu cotidiano escolar, ficando explícita a percepção de que o exercício da docência exige compromisso, responsabilidade e dedicação com o seu fazer pedagógico, procurando novas configurações a cada dia, tendo em vista os desafios desvelados em função de novas demandas de formação por parte dos discentes, sendo ocasionadas pelas transformações sociais.

Analisando os relatos em destaque, foi recorrente a preocupação com a produção do conhecimento, dando novos significados às suas vivências educacionais, em um diálogo permanente com a prática pedagógica que experienciam na cotidianidade docente. Nessa perspectiva, os depoentes P1 e P2 foram bastante enfáticos ao falarem da importância de buscarem novos conhecimentos, metodologias, “descobertas importantes” em direção ao seu controle criativo e autônomo das atividades pedagógicas. O discurso desses depoentes encontra guarida neste enxerto de Nóvoa (1999, p. 67) ao afirmar que

impõe-se cada vez com maior evidência: que os professores não são apenas consumidores, mas são também produtores de materiais de ensino; que os professores não são apenas executores, mas são também criadores e inventores de instrumentos pedagógicos; que os profissionais não são apenas técnicos, mas também profissionais críticos e reflexivos.

Os relatos indicam que não há ensino sem uma criação permanente de meios pedagógicos, sem uma concepção cotidiana de novos empreendimentos: quer se tratem dos conteúdos ou das situações didáticas, quer se tratem das atividades diárias propostas aos alunos ou da organização escolar, quer se tratem da planificação da avaliação, os professores se encontram desafiados pela necessidade constante de produção e de invenção.



Outro aspecto identificado se referiu ao fato de avaliar não somente o aluno, mas as suas próprias metodologias, os conteúdos, práticas trabalhadas, os resultados alcançados para a tomada de novas decisões e, assim, contribuir na melhoria do ensino. Os dados revelam uma prática em permanente construção de conhecimentos e de saberes plurais, de disponibilidade para o diálogo (FREIRE, 1996), sobressaindo-se a interatividade com a produção do conhecimento. Os interlocutores ensinam, aprendem, compartilham conhecimentos e percebem quando o aprendizado discente está, ou não, a contento.

Esses relatos fazem uma conexão com os argumentos de Cunha (2010b) ao advertir sobre a necessidade do aprimoramento de instrumentos intelectuais para o enfrentamento epistemológico e político que se estabelece no seu campo de atuação. Uma operação que traz em si a tomada de consciência acerca de que a docência abarca a produção de saberes que vão além do aprender fazendo. Uma competência que se materializa mediante uma postura investigativa, crítica e autocrítica, que busca teorizar a experiência através de referenciais que possibilitem a elevação do campo experiencial docente.

Em resumo, pelo que foi enunciado, o professor P1 aposta na necessidade da inovação; P2 enfatiza a importância de utilizar o bom senso em direção a uma melhor produtividade nas práticas pedagógicas; P3, P4 e P5 deram ênfase à necessidade de investir-se nas práticas autoavaliativas para estar sempre reelaborando as formas de conduzir o processo de ensino e aprendizagem. Essa é uma forma de pensar o seu fazer pedagógico e de inserir mudanças gestadas com autonomia na docência. P6 procura reinventar a sua prática, revendo o que não deu certo, os erros constatados em sua prática docente, procurando evoluir continuamente dentro de sua profissão. Aprender o ofício da docência consiste em reagir no enfrentamento e na superação de obstáculos, de dificuldades e de desafios que surgem na sala de aula, principal espaço de realização do processo de ensino-aprendizagem.

É a partir do profissional que é, da redescoberta de si mesmo enquanto profissional/pessoa, que o professor terá condições de ponderar sua formação para além das regras, teorias, fatos, procedimentos que, em geral, são trabalhados nos cursos de formação inicial e/ou continuada. É redescobrimo-se, reconhecendo-se, que esse professor se sente habilitado a criar e recriar, construir e reconstruir novos contextos, (re)significar o conhecimento e dar novos sentidos aos saberes, procurando estabelecer a confiança em si mesmo e maior clareza sobre aquilo que ensina, como ensina e por que ensina, podendo fazer do seu trabalho um processo de permanente investigação e um meio de construir novos referenciais teórico-práticos necessários à sua formação. Nóvoa (2001) parte do pressuposto

de que a aprendizagem é contínua e de capital importância à profissão, concebendo, portanto, o professor como *agente* e a escola como espaço de *crescimento profissional permanente*.

As reflexões proporcionadas pelo autor dão importância ao diálogo e às aprendizagens compartilhadas para o autoconhecimento e a compreensão do ambiente pelo qual fazemos parte. Por conseguinte, adotar o outro como coparticipante de nosso itinerário formativo nos ajuda a enriquecer o que somos, pensamos e fazemos no cenário educacional, fortalecendo a ideia de que devemos aprender a viver juntos, fazendo parte de projeto maior de vivência coletiva.

Nessa perspectiva, os professores alimentaram a discussão sobre o espaço da prática pedagógica como aporte de possibilidades em direção às aprendizagens autoformativas, importantes para o desenvolvimento do professor. Assim compreendem a prática pedagógica como um campo educacional de múltiplas exigências, gestadas pela responsabilização do professor consigo mesmo e com a transformação de seu contexto de atuação. Dessa forma, evidenciam-se os desafios contextuais que marcam o exercício profissional docente, bem como as perspectivas de se mobilizar estratégias de *autoformação* articuladas aos fazeres educacionais efetivados no espaço da escola pública.

### **6.3 Formatos da *Autoformação* na Intrínseca Relação com a Prática Pedagógica**

Os dados apontados pelos depoentes anunciaram que a profissão docente demanda, por parte do profissional da educação, uma reflexão constante sobre sua trajetória profissional, suas práticas pedagógicas, seus valores, suas crenças, suas experiências profissionais e pessoais, dentre outros aspectos, para então fornecer subsídios para uma consistente atuação profissional pautada nos objetivos a que se propõe o educador em geral no processo ensino-aprendizagem.

A formação profissional, em se tratando da profissionalização do ensino, faz parte de um continuum que se projeta sobre toda a carreira docente, podendo identificar, nessa formação profissional, três fases cronologicamente distintas que se encaminham à aquisição de saberes e competências diferenciadas, que, na concepção de Tardif (2007), não se restringem à formação inicial, mas se ampliam para a formação, que corresponde à inserção na carreira docente, e continuam no exercício da profissão.

As análises subjacentes a essa terceira categoria projetam as posições dos interlocutores, que expõem a necessidade contínua de aprender, adotando investimentos, bem como a responsabilidade pelos formatos da prática docente voltados à criação de alternativas

relevantes à melhoria do ensino, procurando dar visibilidade à dinamização de atitudes significativas à transformação do contexto socioeducacional em que se inserem.

### 6.3.1 Investimento na Formação Continuada

Nesta seção, reservamos espaço para as referências tecidas pelos docentes do estudo, situando-os em um processo reflexivo de seus próprios desenvolvimentos formativos profissionais, tomados por eles como um investimento autônomo e contextualizado, balizado por atitudes de individuação tecidas por suas experiências educacionais. Essa percepção de desenvolvimento implica, portanto, no arcabouço pedagógico do trabalho docente, o que nos leva a compreender, conforme Nóvoa (1992), que as mudanças educacionais dependem dos professores e da sua formação e também da transformação das práticas pedagógicas na esfera de sala de aula.

Com o intuito de conhecer como se deu o investimento dos professores no processo de formação continuada para o exercício da docência no ensino técnico-profissional, constatamos que eles buscam a qualificação profissional, realizar empreendimentos de formação continuada, tanto de forma pessoal, como coletiva, sejam com seus alunos, seus pares, com a Coordenação Pedagógica e com os profissionais mais experientes, dentre outros. Os investimentos que fazem na formação continuada relacionam entre si e dependem de suas trajetórias e histórias de vida. Os professores assim se expressam:

Tenho o MBA, especialização em Marketing e uma especialização em Política de Educação e aí fico pensando assim: é mesmo que estar pegando uma escada e caminhar sobre a ela. Eu acho que tenho que procurar novas saídas, novas áreas, mas em níveis acima, porque, para mim, a autoformação é estar identificando a necessidade constante de capacitar, de me reciclar, e, ao mesmo tempo, aumentando o leque de possibilidades [...]. Gosto de fazer cursos, participar de congressos, participar de capacitações. (P1)

O interlocutor P1 revelou atitude de dinamicidade quanto à sua formação, tanto como profissional de sua área de formação, como na condição de docente. Este depoente manifestou uma intensa afinidade pelo processo autoformativo, que, na sua concepção, representa um indicador de inovação, “o leque de possibilidades”, um caminhar sobre a “escada”, mas em sentido progressivo, indo além da horizontalidade.

[...] um dos principais desafios que enfrentei foi compreender como enfrentar uma sala de aula, já que não tinha preparação para a docência. Como melhor me sobressair? Então, tive muito bom senso. Alguma experiência que a gente já tinha ouvido falar, mas também a criação de instrumentos para avaliar o meu trabalho. Eu mesmo criei uma espécie de questionário em que os alunos, de maneira sigilosa, têm a oportunidade de fazer suas

críticas, dar sugestões direcionadas à atividade do professor. Isso fez com que eu aperfeiçoasse a minha prática. (P2)

Todo e qualquer profissional que queira desempenhar bem sua função é obrigado estar se reciclando e aprendendo. A formação continuada é necessária? Sim. Porque o próprio professor sabe qual é a importância de uma pessoa estar ajudando, facilitando seu aprendizado. Os meus alunos precisam de mim. Por quê? Porque sou uma pessoa que vou ajudar a facilitar o processo de construção de seu conhecimento e, eu, como professor, se desvalorizar isso, como é que eu vou valorizar o meu trabalho junto com meus alunos? (P3)

Na docência, os professores deveriam passar por uma qualificação para que pudessem entender o ensino, que não é só sala de aula, não é só saber o conteúdo da disciplina. É muito mais que isso! E essas práticas pedagógicas realmente inserem melhor nesse contexto novo de você saber lidar com o todo, seja o aluno, o material didático, material pedagógico, as provas e uma infinidade de conteúdos principalmente para os bacharéis, que é meu caso. (P4)

Eu acredito que o professor é um ser que não sai completamente acabado da sua graduação. Ele precisa identificar e se avaliar no decorrer do tempo, assumir seu processo de autoformação, incluindo suas fragilidades. E é nesses pontos, nessas fragilidades que ele tem que fortalecer e procurar continuar sua formação. O professor nunca deve parar, nunca deve se contentar com o que ele é e onde ele está. Deve estar sempre procurando se qualificar e melhorar. (P5)

O professor, eu acredito que necessita de diversos saberes, em diversas dimensões. Não só a técnica e o pedagógico, mas também no seu crescimento, no conhecimento que ele adquiriu na sua vida [...]. Então, a formação continuada é essencial até mesmo pela necessidade do mercado. As transformações hoje são muito rápidas; o conhecimento evoluiu muito. [...] fazendo novos cursos para que isso passe a ter resultado positivo na hora da sua aula junto aos alunos. (P6)

Nos relatos socializados acima, percebemos que os interlocutores se colocaram como praticantes de uma experiência autoformativa alicerçada por uma concepção de ampla formação educacional, identificada por iniciativas que atestam a predisposição pessoal na construção de seus fazeres docentes.

Os interlocutores, de forma unânime, reconhecem a necessidade de formação continuada, mencionando a tecnologia e novos conhecimentos que emergem a cada dia. É importante observar que se apresenta, na percepção dos interlocutores, um indicativo de mudança de postura desses profissionais, através de um processo reflexivo, crítico e criativo, como apareceu registrado nos relatos dos interlocutores P3, P5 e P6. O primeiro diz que se inspira em experiências construtivas, enquanto que os dois últimos têm como parâmetro a identificação de suas fragilidades, de seus erros, no sentido de redimensionar sua prática. Ambos procuram monitorar a qualidade de sua ação pedagógica em parceria com seus alunos, fazendo uso de instrumentos avaliativos. P4 fala da premente necessidade de atualização profissional institucionalizada, como forma de consolidar um conhecimento mais amplo que

corresponda às mudanças ocasionadas pelo tempo, no âmbito de mercado profissional e demandas educacionais.

Diante das considerações expostas, compreendemos que a competência central do ofício do professor está na gestão e progressão das aprendizagens, dispondo de competências específicas, caracterizadas, inclusive, pelos acervos discursivos de Cunha (1989, 2005), Freire (1996), Gauthier *et al* (2006), Josso (2002), Nóvoa (1995) e Tardif (2007), partindo da premissa de que as itinerâncias, as aprendizagens e o desejo de construir o autoconhecimento como forma de possibilitar o desenvolvimento pessoal e profissional docente tornam-se estratégia relevante para a compreensão dos fenômenos educativos. Nessa teia de discussão, Gomes e Marins (2004, p. 107) entendem que “a educação é vista em uma construção de significados, tecida fio a fio pelos professores e alunos na grande rede do conhecimento”.

Os professores reconhecem a importância de reinventar a sua formação, de forma processual, “tecida fio a fio”, tendo em vista as mudanças desveladas a cada contexto social, enfatizando, portanto, o desenvolvimento tecnológico. Porém, em sua maioria, (P2, P4, P5 e P6) consideram que os empreendimentos realizados pelo IFPI/*Campus* Picos ainda não são suficientes, tendo em vista, possivelmente, a escassez de recursos financeiros, quando realizados fora da Instituição. Para P3, falta um melhor planejamento ou monitoramento dos programas de formação para a obtenção de resultados mais satisfatórios, bem como rever a centralização de ações que, às vezes, burocratiza o processo. Para esse mesmo depoente, “a burocracia tem que ter, mas algo que seja dinâmico, de uma forma mais eficiente e mais rápida”. Essa discussão relacionada às convergências ou divergências quanto aos incentivos demandados pela referida Instituição se expressa no depoimento dos professores:

O Instituto tem sim uma política de formação de incentivo. A gente tem Minter, tem Dinter, Proagrupar, Pibic, bolsas de extensão. O que eu sinto é uma falta de planejamento, de administração desses recursos. Você tem uma série de recursos, mas precisa de um planejamento. Para que um Pibic? Que resultados? Onde é que eu vou aplicar? Perguntas básicas que a gente faz ao planejar algo. (P3)

Eu acredito que a nossa instituição deveria investir muito mais [...]. A gente tem exemplos de professores que conseguem aprovar trabalhos em eventos internacionais e a instituição não propicia a saída desses profissionais. (P4)

[...] não é bom o Instituto esperar somente pelo profissional. Uma parte da autonomia e a outra parte ele procuraria esses recursos externos; quando o próprio docente se organiza, ele procura, realmente, na parte que ele está necessitando. (P5)

[...] com o esforço próprio, a gente procura participar de eventos, cursos, sempre comprando um material novo que possa ser utilizado nas aulas práticas. (P6)

Percebemos a ênfase dos interlocutores em efetivarem investimentos autoformativos no próprio espaço de atuação docente, indo além das iniciativas mediadas pela Instituição, apropriando-se, muitas vezes, de recursos próprios para participarem de eventos externos ou de uma dimensão maior. Desse modo, achamos pertinente refletir acerca das **expectativas que os depoentes têm para a continuidade desse processo**. Passamos, então, a ilustrar essa discussão através do depoente P3 que, em momentos anteriores, já revelou a importância da reflexão sobre si mesmo, sobre a ação pedagógica, no sentido de trabalhar de forma planejada, almejando, sobretudo, resultados nas suas práticas. Para ele, essa mesma dinâmica se aplica às ações direcionadas às políticas de formação continuada, conforme o enxerto abaixo:

O IFPI, *Campus* de Picos, quer ser reconhecido como? Que habilidades? Que competência queremos ter? Qual é nossa identidade? Depois do diagnóstico, a gente definir o que quer para essa instituição! Aí, sim, a gente poderia, de forma coletiva e colaborativa, definir quais seriam as ações para serem implementadas. Sem isso aí, não tem como propor nada. Não tem nenhuma receita mágica. (P3)

O argumento desse depoente legitima o pensamento de Nóvoa (1992). Na concepção desse autor, a formação continuada deve instigar uma prática reflexivo-crítica, no sentido de estimular os professores a desenvolver um pensamento autônomo que provoque dinâmicas de *autoformação* participada, como um investimento pessoal, de natureza livre e criativa sobre os percursos e projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

Entendemos que a materialização do investimento na formação continuada depende não somente da iniciativa pessoal, como também da iniciativa institucional em concordância com o interesse do profissional docente no que concerne a consolidação de objetivos pessoais que envolvem a satisfação pessoal, crescimento profissional, aprimoramento de conhecimentos, aperfeiçoamento pessoal e ascensão profissional, além dos objetivos institucionais com vistas à melhoria da qualidade do trabalho, assim como maior vigor à profissionalidade docente.

### 6.3.2 Motivações que Alicerçam a *Autoformação*

Neste espaço de discussão, procuramos compreender como os interlocutores investem na formação continuada em direção ao desenvolvimento do saber-fazer e do saber-ser enquanto professores do ensino técnico-profissional. Recorrendo aos empreendimentos realizados, o professor dessa modalidade de ensino parece ser capaz de produzir, no transcurso de sua trajetória de vida pessoal e profissional, conhecimentos significativos ao

exercício da profissão docente. Esses conhecimentos, portanto, poderão ser (re)configurados no exercício da atividade profissional e contribuirão para a (re)significação da própria vida do professor, como indivíduo e cidadão. Os investimentos contínuos no percurso formativo acham-se tingidos de motivações, de desafios e razões que terminam sendo categóricas para que os interlocutores invistam permanentemente na sua formação.

Em geral, os interlocutores demonstraram grande interesse no que alude aos empreendimentos pessoais na sua formação como professores do ensino técnico. Investir na formação pessoal implica refletir sobre a própria prática pedagógica, repensar sobre o fazer docente, no sentido de que os investimentos realizados propiciem um diferencial refletido na prática docente (NÓVOA, 1995). No caso específico dos interlocutores do estudo, os investimentos que têm realizado, objetivando aprimorar suas atividades docentes são decorrentes de motivações diversas, conforme mencionadas abaixo, sejam as relacionadas à inspiração em ex-professores, na convivência com seus alunos, troca de experiências com outros professores, diálogo com a Coordenação Pedagógica, bem como a tentativa de corresponder às necessidades de formação do educando demandadas pelo mundo do trabalho.

Dentre as outras motivações externadas pelos interlocutores, P3 fala da importância de sua prática profissional realizada com outros profissionais, além de seus alunos. Ele relatou que dispõe de um laboratório próprio, fora de sua instituição de ensino, onde presta serviços para o “mercado de trabalho” juntamente com um grupo de profissionais, dentre eles, inclui ex-alunos do *campus* de Picos.

Como eu já falei, eu tive uma influência muito grande de três professores que tive na faculdade. Sempre penso na experiência de um, na inteligência do outro e na forma de dar aula de outro, mas não adianta eu ter uma experiência, ter inteligência, que é a busca de conhecimento e ter uma didática boa, se eu não saio do lugar. [...] Eu acho que o professor deve coletar influência do meio dos alunos, da Coordenação Pedagógica, de outros professores, de mercado. Por isso, é que eu me considero um neófito. Um cara que está todo tempo procurando coisas novas, para poder não me ‘emburrecer’ (risos), como costume dizer. (P1)

A Coordenação Pedagógica, através de seus membros, sempre colabora demais com as atividades docentes, passando orientações, algumas vezes, dando alguns ‘puxões de orelhas’ ou em mim ou outros colegas (risos). A gente vai vendo quais as práticas positivas, quais são as práticas negativas e o que deve adotar de forma mais benéfica para a prática docente. (P2)

Eu trabalho na área profissional, além da docência, dentro do próprio instituto. Tenho meu próprio laboratório onde desenvolvo atividades profissionais com os alunos do IFPI. Fora do meu local de trabalho, eu tenho um escritório particular onde eu tenho colegas, meus ex-alunos. Também, a gente desenvolve trabalhos para o mercado de trabalho [...]. Quando eu me sinto perdido, eu procuro ler ou procuro perguntar para professores que têm mais experiências que eu, ou então, outros profissionais da área de ensino. (P3)

[...] a nossa profissão, que é informática, praticamente, todo dia tem um conteúdo novo, tem um assunto novo. Cada dia, de três em três meses, surgem novos computadores. (P4)

A engenharia é um curso difícil; a gente acaba se tornando, involuntariamente, sisudo. Eu cheguei à instituição dessa mesma forma. Reapliquei o que fizeram comigo. E eu vi que, na realidade, a gente tem alunos com diversos perfis. Precisamos entender suas diferenças. (P5)

O meu mestrado teve um percurso de dois anos, foi outra graduação. Eu entrei com um conhecimento, vamos supor, com o conceito cinco, sai do mestrado com o conceito dez [...]. (P5)

Em suas reflexões, P5 atribui relevância às contribuições de seu curso de Mestrado na sua área; para ele, significou um importante investimento realizado em favor de sua formação profissional. Mencionou, também, a experiência construída através de uma capacitação de professores de Educação de Jovens e Adultos, bem como o instrumento de avaliação direcionado à docência utilizado pelo IFPI/*Campus* Picos. Confessou que tais experiências se juntaram “à vontade” que sempre tem de dar o melhor de si – “Procurei fazer e acredito que hoje eu estou bem melhor”.

[...] a experiência é fundamental. Por mais que agente não tenha a formação para o magistério, mas a gente tem a experiência o que vai engrandecer cada vez mais essa formação. Essa mudança de atitude que você possa ter em uma sala de aula para o seu crescimento. É uma mudança para uma prática pedagógica diferente. (P6)

De acordo com os depoimentos, podemos identificar a validade do exercício profissional no que tange à docência no ensino técnico. O entorno discursivo dos professores em relação **às motivações que servem de base ao processo da autoformação** resultaram em palavras ou expressões-chaves como – a experiência (P6), a prática da autoavaliação (P2 e P5), a inspiração em bons professores (P1), contribuição da Equipe Pedagógica, a troca de experiências com seus pares, o aprendizado com o mercado, a produção de experiências com seus próprios alunos (P1, P2, P3), a necessidade de acompanhar as mudanças ocasionadas pelo desenvolvimento tecnológico. Em síntese, ficou compreensível que, na interação com o ensino, os docentes, aos poucos, vão construindo e aprimorando suas habilidades, suas atitudes, suas condições para os encontros e desafios convergentes ao ofício, conforme apregoa Freire (1996), Josso (2002), Nóvoa (1995), Gauthier *et al* (2006), Tardif (2007), dentre outros autores.

Assim, compreendemos que, em seus percursos profissionais docentes, os professores constroem seus investimentos autoformativos, respeitando o ritmo de suas próprias capacidades de analisar as razões subsidiantes das práticas educativas. As reflexões apontam para a necessidade de investimentos pessoais, pois a formação inicial dos interlocutores



esgota as bases suficientes para a construção sistematizada do conhecimento pedagógico. Os professores (tecnólogo e bacharel) conduzem seus investimentos pessoais com a preocupação de ensinar e aprender, de superar e contornar dúvidas, conflitos e dilemas da profissão, ampliar seus conhecimentos e realizar um trabalho que proporcione resultados para a formação do educando.

Essa discussão se confirma com o relato de P1 ao sentir-se motivado para a docência do ensino técnico-profissional por estar “sempre pertencendo ao mercado” e, ao mesmo tempo, “saber como funciona a sala de aula”; para ele, essa articulação constitui um diferencial importante para o “currículo de experiência” impregnado no ser e fazer-se professor.

### 6.3.3 A *Autoformação* como Aporte da Prática Pedagógica

As formas de ser e de fazer aparecem expressas em várias dimensões de nossa existência. Os percursos pelos quais nos edificamos como educadores, os sentidos estabelecidos na relação com os alunos e outros parceiros do mesmo ofício são importantes eixos que se entrelaçam na compreensão do que procuramos em relação ao ato de educar. O que tem de mais notório é entender a complexidade de nossa ação, sem mais nos remeter em instâncias isoladas, dicotomizando o que somos do que fazemos, mas procurando nos perceber como sujeitos de uma prática educativa que se dá na confluência de valores, saberes, experiências, conhecimentos, crenças e atitudes constantemente ajustadas nas relações com os outros.

No percurso profissional docente, o professor materializa uma ação dialógica com as diversas situações conflituosas de sala de aula, criando novas estratégias de intervenção pedagógica, significativas, portanto, para o aprimoramento das ações formativas docentes. Nessa perspectiva, o professor assume que, para os problemas decorrentes da prática pedagógica, não se justificam respostas predeterminadas e modelos prontos de atuação profissional. Freire (1996) compreende que professor é um permanente aprendiz, a quem cabe, permanentemente, rever e repensar sua própria prática pedagógica, interagindo de maneira crítica e sem receio de enfrentar o novo, procurando superar desafios e compreendendo que atua onde tudo se encontra inacabado. Esses argumentos se ajustam ao fato de que o pensamento reflexivo do professor propicia a (re)construção consciente de si mesmo e de sua trajetória pessoal-experencial de formação.

Dessa forma, a prática pedagógica pode ser concebida como *locus* de aprendizagens autoformativas, além de um espaço educacional heterogêneo, que comunga com atitudes dinâmicas e contínuas aliadas às transformações das estruturas funcionais do exercício docente. Nos recortes que seguem, os interlocutores da pesquisa articulam a *autoformação* docente às dinâmicas de concretização da prática pedagógica, concebendo a reflexão crítica como esteio para o desenvolvimento de atitudes profissionais coerentes com as necessidades pessoais e as emergências contextuais.

As narrativas dos professores ilustram a compreensão de Gauthier *et al* (2006) sobre a importância de um saber teórico sobre o ensino e que uma parte desse saber deve ser retirada da prática de sala de aula. Portanto, pode-se inferir que o repertório de conhecimentos provém do processo reflexivo, propiciado pelo entrelaçamento entre prática e teoria. Essa afirmação se confirma no depoimento do professor P3.

Na minha cabeça, as coisas são muito claras em relação à docência. Apesar de fazer parte do mercado, também acho que é como eu falei: o docente não pode jamais parar. [...] Eu percebo uma coisa: que de um semestre pra outro, geralmente, eu já tenho que mudar meu material inteiro. Então, eu fico pensando como é que um professor consegue usar o mesmo material por muito tempo? E talvez venha aquela resposta: porque ele não se autoavalia, não se autorrecicla. Ele não busca novas informações talvez pelo comodismo, pelo comportamento dele mesmo [...]. Dessa forma, a autoformação é, muitas vezes, aumentar um leque de opções, mas, sempre com passos à frente. (P1)

Sabemos que precisamos tanto do conhecimento teórico como do conhecimento prático. E, quando a gente conseguir aliar esses dois, vai ter o conhecimento estratégico. Eu acredito que não adianta saber ferramentas e não saber aplicar. Também, não adianta saber aplicar se não temos noção daquilo que a gente está fazendo. Aplicar por aplicar. (P3)

É importante destacar as considerações apontadas pelo professor P1 sobre a necessidade do professor estar buscando inovações, procurando se autoavaliar como forma de contribuir significativamente na formação do perfil do educando. Ele destaca, também, a experiência profissional, a articulação entre teoria e prática, notadamente, no ensino técnico-profissional, assim como o envolvimento com a pesquisa como aspectos importantes na formulação e na organização das práticas cotidianas em condição para uma boa atuação docente, aumentando um “leque de opções” para, então, consolidar o seu processo de *autoformação*. O depoente P3 também externou relevância à articulação da teoria com a prática de forma estratégica e consciente, sabendo discernir o significado daquilo que está sendo realizado.

[...] um profissional docente está numa sala de aula e tem que, inicialmente, ter o seu conhecimento técnico, o conteúdo, a vivência, a experiência e o domínio daquilo que está

passando. Mas não adianta o profissional ser o melhor profissional na área, se ele não tem essa facilidade, esse interesse de repassar os conhecimentos necessários para que aquela atividade pedagógica seja desenvolvida a contento [...]. (P1)

Nós somos chamados a usar o bom senso. Se o profissional tem interesse em aperfeiçoar suas atividades, mesmo que ele seja um perfil muito técnico, ele vai desenvolvendo essa habilidade pedagógica no decorrer de sua caminhada. (P2)

Quando você participa de palestras, visitas e faz leituras vai percebendo demanda de outras pessoas de outros locais, vendo outras experiências. Isso também é importante, mas quando você mesmo tem essa experiência de organizar, você vai tendo dificuldades, você vai descobrindo no que precisa melhorar [...]. Você consegue descobrir quais são suas fraquezas, até mesmo, você acha que está bem em uma área e quando você vai tentar melhorar algo, você percebe que não é bem assim. (P3)

Por isso é muito importante essas formas específicas que você cria para poder ministrar uma boa aula [...]. Você começa a ver práticas que você não deve aplicar em sala de aula que você já aplicou, por exemplo, você vai construindo, você vai melhorando. À medida que você aplica determinada metodologia, vai construindo um saber que faz emergir perguntas: É melhor fazer assim? É melhor não fazer assim? (P4)

Todo professor, por mais que queira negar, encontra desafios, basta saber se ele quer vencer ou não. Quando encontro esses desafios, procuro ver, conversar com colegas. Não expondo que é um problema meu, mas converso com amigos pedagogos. Conversas que eu tenho com meus colegas [...]. (P5)

Ah, Não! Vamos resolver o problema, sim! Vamos pegar o professor que está com esse problema! Vamos mandá-lo fazer um curso de formação para o magistério; isso não vai resolver o problema. Precisa ele querer. O primeiro passo é ele reconhecer que não está se fazendo entender. Ele se olha no espelho e reflete: olhe, eu não estou atendendo as expectativas do aluno. (P6)

De modo geral, percebemos que existe um elo temático interligando as argumentações apresentadas acima. Os interlocutores P1, P3, P4 e P6 concebem a *autoformação* como ação reflexiva subsidiante da prática pedagógica. Nesse contexto, P2 pontua o interesse do docente em aperfeiçoar sua prática, P3 concebe a prática pedagógica como um percurso de descobertas para a melhoria do ensino, P4 enfatiza a criação de “formas específicas para ministrar uma boa aula”, P5 fala da importância de “querer superar os desafios”, inclusive, de forma compartilhada e P6 reconhece a necessidade de sempre refletir a prática como forma de aprimorar as metodologias.

A atitude desses interlocutores, através das considerações socializadas, corrobora a dinâmica de suas formas próprias de se reinventarem contra o comodismo profissional, buscando maneiras mais apropriadas para a implementação de suas práticas pedagógicas e o enriquecimento contínuo de seus saberes. Sob esse ângulo de discussão, o professor P5 considera que, para atuar no ensino técnico-profissional, é preciso combater o expressivo hiato entre formação e desempenho profissional, portanto, “basta olhar para si, olhar para seu

trabalho, ver como está sendo desenvolvido [...], identificar o que está fazendo. Caso não esteja a contento, você tem que ver onde está acontecendo esse problema e corrigir”.

Orientados por esta relação de significados atribuída por esse interlocutor (P5), reconhecemos que o professor, na gestão de suas ações, pode tomar decisões mais conscientes no exercício da prática pedagógica, analisando as questões teórico-metodológicas inerentes às atividades de sala de aula e às condições contextuais circunscritas na configuração das práticas de ensinar e aprender, desenvolvidas no seu cotidiano escolar. Esse fato se apoia em Abdalla (2006, p. 67) alertando que “a escola é, sem dúvida, o espaço de *ser* e *estar* professor. É o *locus* da ação e da formação do professor, em que os professores constroem o sentido de sua profissão, para reinventar instrumentos significativos de construção da realidade”.

Os relatos dos professores contemplam a autonomia e a criatividade dos sujeitos que se formam em seus espaços de concretização da prática pedagógica. Fazem lembrar os dizeres de Josso (2002), quando defende que a construção pessoal ajuda o outro a se mobilizar, no sentido de buscar seu próprio caminho no processo formativo. Essas considerações assinalam o ofício docente como um trabalho de emancipação dos próprios professores, que se conduzem como sujeitos críticos-reflexivos das atividades que exercem no exercício do processo ensino-aprendizagem.

Nesse contexto de mudanças e de transformações, os significados e as implicações sociais relativas ao ofício docente não poderiam negar a pessoa do próprio professor, que, no entendimento de Brito, a partir de uma atitude crítico-reflexiva, “(re)constrói sua ação profissional, desenvolvendo, na vivência do cotidiano da sala de aula, conhecimentos relativos a seu ofício, aprendendo a fazer-se professor(a) na militância docente” (BRITO, 2007, p. 54). Dessa maneira, os entrevistados, mesmo sendo professores por acaso, seja como iniciantes ou profissionais mais experientes, reconhecem que a cada ano letivo, turma, experiência e cada desafio lhes fornecem inovações, sejam no âmbito de conhecimentos, habilidades e atitudes.

A intencionalidade de conhecer o professor e os meandros de sua prática precisa ser vista no sentido amplo, envolvendo, nessa perspectiva, sua subjetividade, ou seja, sua maneira de pensar, sua história de vida, seus conflitos, as tramas que entrelaçam seu fazer, seus desafios, experiências vividas e experimentadas no complexo exercício da docência.

## 7 DIÁLOGO COM A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

*Sabemos, no entanto, que não basta querer, é preciso buscar estratégias de mudanças, que possam intervir e mudar a maneira ('a cara') da escola*

(ABDALLA, 2006, p. 111)

Percebemos que a escola precisa organizar sua rotina, proporcionando tempo e espaço para que a formação contínua dos docentes aconteça cotidianamente. Essa realidade não pode ser banalizada, uma vez que esse espaço de produção de saberes favorece a reflexão tanto pessoal, quanto profissional. Trata-se de espaço real e concreto, quando a instituição escolar busca desenvolver uma gestão caracteristicamente democrática, onde o profissional docente exerce uma prática revitalizada de inovações e autonomia.

De acordo com as discussões veiculadas neste texto, a produção de saberes docentes pode acontecer dentro de um espaço e tempo inventariado por demais sujeitos que atuam, diretamente ou indiretamente, no ensino. Dentre os possíveis sujeitos desse processo, inclui-se a Coordenação Pedagógica, que também contribuiu para a compreensão do processo de *autoformação* dos professores do ensino técnico-profissional do IFPI/Campus Picos. Assim, foi realizada, também, uma entrevista semiestruturada, que contou com a participação de dois membros dessa coordenação, cuja identificação se deu pelos codinomes C1 e C2 para efeito de seus anonimatos e socialização de seus contributos para a potencialização dos resultados desta pesquisa.

Buscamos instaurar um espaço de reflexão, no qual os professores e a Coordenação Pedagógica, mediante relatos construídos, provenientes de suas subjetividades e experiências realizadas, pudessem participar de uma pesquisa com incidência em seus processos formativos.

Nessa perspectiva, um relacionamento harmonioso entre esses dois segmentos facilita a atuação em conjunto para enfrentar os problemas, encaminhar soluções, realizar experiências inovadoras em um clima satisfatório característico de uma instituição que se quer como espaço democrático. Portanto, faz-se necessária a participação nas decisões e ações de toda a comunidade educativa, procurando garantir sempre uma boa comunicação e consciência de suas respectivas atribuições balizada pela qualidade do ensino.

As concepções dos depoentes C1 e C2 indicaram uma interessante maturidade no olhar sobre a instituição, sobre a docência e sua articulação com o Projeto Político Pedagógico – PPP, partindo do entendimento de que, para ser autônomo, não significa apenas fazer o que

deseja ou que nos apraz no momento, mas investir no senso de responsabilidade para refletir, decidir, materializar ações que sejam necessárias a um ensino coerente às demandas de formação dos discentes.

O atendimento a essas demandas deverá acontecer de forma planejada e articulada aos objetivos do projeto de cada curso bem como ao PPP e demais instrumentos que orientam o ensino. Para a Coordenação Pedagógica, essa prática vem se efetivando no IFPI/*Campus Picos* a partir de orientações previstas no PDI (Plano de Desenvolvimento Institucional), Regimento Interno, o documento intitulado “Organização Didática” (Resolução n. 040, de 01 de dezembro de 2010) dentre outros referenciais que orientam as ações da instituição. Além desse suporte, colocam-se em exercício empreendimentos configurados em reuniões bimestrais para a realização do Planejamento de Ensino, Conselhos de Classe, reuniões extraordinárias, além de parcerias estabelecidas diariamente no contexto escolar, juntamente com os docentes, Diretoria de Ensino, Coordenações de Curso, “Assistentes de Aluno”, psicóloga, discentes, pais dos discentes e demais membros que interagem nas ações empreendidas em direção ao ensino e à aprendizagem dos discentes.

Em relação a alguns aspectos relacionados às atividades desenvolvidas pela Coordenação Pedagógica, os interlocutores falaram de algumas dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar em relação à instituição da docência em articulação com o Projeto Político-Pedagógico:

Então, eu vejo que desenvolver ações voltadas para a melhoria da qualidade da educação, mesmo que a nossa Instituição de Ensino não tenha um documento escrito que estabeleça as metas, prazos [...]. Mas, nós que já temos uma longa convivência com a educação, temos o sentimento dessa necessidade e que estamos constantemente buscando meios para que ela se concretize de fato. (C1)

Em alguns momentos, sentimos dificuldades na interação com a prática pedagógica devido ao fato de alguns professores não terem uma formação própria para o magistério, além de serem principiantes na docência. Isso tudo nos dificulta orientar o fazer pedagógico. Encontramos certa resistência de alguns professores aos nossos direcionamentos. (C2)

O conteúdo desses relatos confirma a compreensão de que a Coordenação Pedagógica, em parte, encontra dificuldade em relação à concretização de suas atribuições no que concerne à supervisão do ensino junto aos docentes. É possível perceber o descontentamento de C2 frente à resposta de alguns professores mediante o desenvolvimento de atividades e desafios emergidos. Assim, na percepção dessa depoente,

temos que entender que o nosso *campus* tem apenas seis anos de funcionamento. Esse percurso é ainda um período de crescimento, de evolução [...] ainda não alcançamos

nossa maturidade devido ao fato também de que nosso acervo organizacional e operacional ainda não está sistematizado e consolidado. Temos realizado reuniões frequentes, no sentido de sistematizar melhor os instrumentos que servirão de base à organização do ensino do nosso *campus*, entre eles o PPP, projetos pedagógicos, projeto de formação de professores, dentre outros.

Apesar da Instituição ainda não ter um PPP sistematizado, dispõe de Projetos Pedagógicos de Cursos – PPC, com objetivos direcionados a cada área de formação, perfil do egresso e demais particularidades que servem de embasamento ao itinerário de atividades subjacentes ao ensino técnico-profissional, construídos à luz de diretrizes, decretos, leis, dentre outros instrumentos disponibilizados pelo Ministério de Educação e Cultura – MEC e Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC.

É atribuição de o Coordenador Pedagógico favorecer a dinâmica de diversos momentos, seja de descobertas, de estudos, de interações de formação continuada contextualizada. Na concepção de Libâneo (2004), o Coordenador Pedagógico deve exercer papel decisivo, pois, esse profissional presta assistência pedagógico-didática aos professores, coordena reuniões, grupos de estudos, supervisiona e dinamiza o PPP, acompanha a avaliação, o rendimento escolar dos discentes, traz materiais e propostas inovadoras, acompanha as aulas, presta assistência na utilização de novas tecnologias. A reflexão de Libâneo foi subsidiária para o depoente C1 ao posicionar-se sobre as atividades mobilizadas pela Coordenação Pedagógica que perfazem a prática pedagógica dos docentes, partindo da premissa de que

os próprios encontros pedagógicos, em que são discutidos os documentos oficiais da instituição, a própria legislação, a Organização Didática, que nos dá algumas orientações, até mesmo quanto à forma de avaliar o aluno. Então, todos esses momentos que proporcionam algum tipo de transformação no educador constituem formação continuada e, ao mesmo tempo, configuram-se como atribuições inerentes à nossa coordenação. (C1)

O empenho da equipe pedagógica em desenvolver atividades dessa natureza materializa a compreensão de formação como um processo contínuo, no qual o professor precisa enfrentar os desafios cotidianos. Entretanto, é necessário que o professor além dos empreendimentos direcionados a mestrados e doutorados, tenha a humildade de voltar-se para dentro de si e procurar identificar o “eu” que sou, o “eu” que gostaria de ser e procurar superar seus preconceitos, distorções, temores e necessidades.

Para a Coordenação Pedagógica há realmente uma política de valorização ou até mesmo de incentivo à formação continuada dos docentes, uma vez que a instituição vem promovendo o desenvolvimento de projetos interdisciplinares, que contam com a participação de professores, coordenadores de curso, alunos, e, “dentre esses projetos, são desenvolvidas

várias habilidades. A educação, para desenvolver-se em sua totalidade, precisa sair das limitações de suas quatro paredes” (C1). Como exemplo de projetos dessa natureza, o depoente C1 mencionou algumas iniciativas, tais como as olimpíadas relacionadas ao meio ambiente, Projeto Maratona de Linguagens e Códigos, Jornada preparatória para o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), projetos tecnológicos de pesquisa e desenvolvimento em parceria com outras instituições, além de programas que contemplam bolsa de iniciação científica e programa de apoio à pesquisa científica.

Além das iniciativas mencionadas, C1 lembrou-se da realização do primeiro EITEC, que é um evento científico denominado – Encontro de Inovação Tecnológica em Ensino de Ciências. Na sua concepção, essas atividades e contributos mediados pela Coordenação Pedagógica a partir de *feedbacks* construídos no cotidiano escolar junto a professores e alunos podem contribuir de forma positiva.

A formação continuada de docentes, mesmo que valorizada, ainda não se constitui como um projeto próprio institucionalizado, mas na iminência de consolidação desse plano, tendo em vista algumas reuniões já realizadas com o Diretor de Ensino, Coordenações, Supervisão de Apoio ao Ensino e Coordenação Pedagógica, no sentido de traçar algumas diretrizes para o encaminhamento e exercício da proposta.

Em se tratando dos desafios mais recorrentes em direção a uma prática pedagógica de qualidade, os depoentes concebem que a qualidade

requer condições de conduzir o processo de forma dinâmica, de forma interessante, que promova a participação do aluno. Tudo isso requer comprometimento com a formação. A gente já falou também da necessidade dessa formação pela questão da formação inicial não ser específica para o magistério. Não vou dizer que seja deficiente, mas que precisa de investimentos congregados à formação continuada para o exercício da docência. (C1)

depende da predisposição do professor se reconhecer como um sujeito incompleto e, ao mesmo tempo, disposto a renovar sua prática de acordo com a demanda de necessidade, procurando ser autônomo na sua prática pedagógica, procurando instrumentos de melhoria em função da formação do educando, numa relação de construção e reconstrução. Com criatividade, simplificar o conteúdo para torná-lo contextualizado, compreensível e significativo à formação de seus alunos. (C2)

Uma sólida formação profissional inicial e um permanente aperfeiçoamento dos profissionais que atuam na escola são elementos essenciais para a melhoria da educação, devendo ser uma preocupação constante da escola. Um programa de formação continuada e em serviço amplia gradativamente os horizontes do educador como cidadão e, ao mesmo tempo, possibilita uma melhor disposição para o enfrentamento dos desafios desencadeados no cotidiano escolar. No entanto, o interlocutor C1 deixa claro que a qualidade da prática



pedagógica depende, também, da disposição de “instrumentos materiais” disponibilizados pela instituição de ensino.

Como podemos perceber nos relatos dos docentes, assim como nos posicionamentos dos coordenadores, há uma recorrente valorização dos saberes profissionais para uma maior legitimidade da docência no ensino técnico-profissional. Por isso, os interlocutores reconhecem a premente necessidade de a instituição investir mais na formação dos professores que atuam nessa modalidade de ensino, seja através da participação em congressos, eventos, seminários, assim como nos mestrados, doutorados, para que possam cada vez mais, aperfeiçoarem-se e, acompanharem as inovações tecnológicas e as competências pedagógicas.

Outra argumentação presidida pelos depoentes trata-se da importância do nosso *campus* investir mais na organização de espaços de aprendizagens para a socialização de experiências, de ação/reflexão e de convivência. Isso com o propósito de que os educadores possam perceber seus processos de vir-a-ser-sendo, a partir de uma educação que envolva a emancipação de seus agentes, de um despertar para a consciência de si com os outros.

O depoente C2 afirma que “muitos alunos procuram verificar, observar se aquele professor que ministra determinada disciplina desenvolve alguma atividade prática na área em alguma empresa ou indústria”. O depoimento nos faz entender que “[...] aprender não é apenas memorizar informações e um saber-fazer, mas implica uma temporalidade e um trabalho sobre si para mobilizar os recursos indispensáveis a toda e qualquer aprendizagem” (JOSSO, 2002, p. 59).

É importante pontuar que o trabalho da Coordenação Pedagógica tem se mostrado interativo, conforme relatos dos docentes, sujeitos da pesquisa. Com base no relato de C1, a expectativa é de que a instituição possa ofertar formação continuada mais sistematizada “para que a gente possa trabalhar questões didáticas e metodológicas, aspectos relacionados à avaliação, estratégias de como lidar com conflitos em sala de aula, com a disciplina dos discentes”. Para ele, a inserção desse empreendimento já constitui pauta de discussão, pois são recorrentes as reclamações por parte dos alunos em relação a questões de procedimentos avaliativos, relação professor/aluno e à própria metodologia utilizada por alguns docentes, inclusive aqueles que não têm a formação para o magistério. “Então, são esses *feedbacks* que nos dão certeza dessa necessidade”. (C1)

Na visão desse mesmo interlocutor, “o bom professor não é aquele que acha que sabe ensinar, mas aquele que tem a certeza de que pode aprender, porque o professor pode achar que sabe ensinar muito bem, mas os resultados mostram o contrário”.

Agora, se o professor tem a certeza de que ele é capaz de contribuir na construção de sua própria autonomia, ele se aceita como um ser inacabado, que está pronto para aprender com os erros, que está pronto para aprender com os resultados que foram obtidos nas avaliações e também com os alunos, que, às vezes, se tornam os grandes mestres. Paulo Freire dizia uma frase assim: o aluno aprende com o professor e o professor também aprende com o aluno. (C1)

Na concepção da Coordenação Pedagógica, o professor é um eterno aprendiz. Através do exercício profissional docente, através das inter-relações com os alunos, com os colegas de profissão, da relação com os conhecimentos e das experiências, o professor aprende continuamente. As aprendizagens referem-se à gestão das práticas pedagógicas no cotidiano escolar e encontram suporte nas reflexões desenvolvidas em situações experienciais vividas no âmbito da profissão.

Nesse mesmo sentido, Pimenta (1999) parte do pressuposto de que os *saberes pedagógicos* são produzidos na ação. C2 também ilustra esse discurso, ao dizer que

a teoria pedagógica tem sentido se for reelaborada e colocada na prática de modo a contextualizar aquela situação. Não adianta ser conhecedor de diversas teorias se você não vai procurar reelaborar essas teorias para o contexto, para o momento em que está se vivendo. (C2)

Os interlocutores, ao serem indagados a respeito da existência ou não de especificidades na formação de professores para a educação profissional, expressaram o seu posicionamento. Disse um dos depoentes:

Eu considero que exista especificidade sim. Nós sabemos que cada nível, modalidade, tem suas particularidades. Não podemos trabalhar com a educação infantil da mesma forma que se trabalha com a Educação de Jovens e Adultos, da mesma forma que se trabalha com a educação superior. (C1)

Pelos relatos dos sujeitos da pesquisa, incluindo docentes e Coordenação Pedagógica, o professor de educação profissional tem a necessidade de domínio de conteúdos, as mesmas habilidades e atitudes de um professor de qualquer modalidade de ensino, porém assume o diferencial relativo à missão de formar profissionais para o mundo do trabalho, necessitando, portanto, de vivências, ou seja, do domínio de saberes práticos contextualizados a suas respectivas áreas.

## 8 CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS

*Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuida do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias, sem as quais meu corpo descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser do lutador pertinaz, que cansa, mas não desiste. [...]. Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é a minha coerência na classe. A coerência entre o que digo e o que faço.*

(FREIRE, 1996, p. 115-116).

Bebemos dessa fonte poética do notável educador Paulo Freire, ao tentarmos compreender as fronteiras dos sentidos instituídos através das expressões: “a favor da boniteza de minha prática”, “lutador pertinaz que cansa, mas não desiste”. Acabamos estabelecendo correlações com essas considerações conclusivas. A partir desse aporte argumentativo de Freire, constatamos que nosso estudo se apoia no cerne do ser professor, do fazer-se professor, o que vai ao encontro da beleza de formar-se e qualificar-se profissionalmente dentro de um espaço e tempo. Contagiado pela consciência e esforço, procurar saber mais para ensinar melhor, lutando pertinazmente pelo aprimoramento de seus saberes com profissionalidade e senso de superação em relação aos paradoxos emergidos no cotidiano escolar.

Não é fácil chegar ao percurso final de uma caminhada. A sensação que temos é a de que o tema é inesgotável. Mas, assumimos o caráter de incompletude, seja pela fragilidade teórica, seja pela complexidade do próprio objeto de pesquisa, podemos afirmar que realizar o estudo constituiu-se um aprendizado significativo. Ao olharmos para trás, temos a visibilidade da dimensão da caminhada para chegar até aqui. As conjecturas de um trabalho de pesquisa pode significar um recomeço de um empreendimento, novas configurações que podem diferir do que anunciamos nas concepções preliminares da pesquisa realizada.

Ao realizarmos este estudo, procuramos fixar o olhar em determinados aspectos de uma realidade maior: a *autoformação* do professor do ensino técnico-profissional, no IFPI/Campus de Picos. Nessa temática, o nosso foco foi tentar compreender as singularidades subjacentes ao processo de *autoformação* docente em articulação com a prática pedagógica. Por isso, na nossa investida, procuramos empreender com firmeza e determinação para, quem sabe, chegar a respostas válidas ou que os achados sirvam de fomento a outras pesquisas ou, pelo menos, favorecer, no âmbito da educação profissional, uma fértil troca de ideias e o incentivo à continuidade de discussões em torno dos processos formativos/autoformativos do professor que não tem a formação para o magistério.

Com esse propósito, desenvolvemos estudo a partir de entrevistas semiestruturadas junto a alguns professores do ensino técnico-profissional, assim como dois membros da Coordenação Pedagógica, como forma de dar uma maior consistência à análise dos dados coletados. Foi uma experiência que convergiu ao substrato teórico de que a arte de narrar e de identificar ocorrências relevantes possibilita ao sujeito avaliar a importância e os sentidos de sua formação na interface com práticas formativas vivenciadas, a refletir acerca das motivações e influências recebidas para o exercício da docência, identificar os empreendimentos realizados, bem como os incentivos mediados pela instituição de ensino, constituída em *locus* de pesquisa.

Revisando conceitualmente os fundamentos que embasaram a discussão teórica, entendemos oportuno fazer algumas pontuações que julgamos emblemáticas para dar o tom e as nuances necessárias a esse olhar sintético, como é recomendável a um texto conclusivo.

Dito dessa forma, rememoramos aqui o dizer de Freire (1992, p. 40) ao conceber que “a realidade não pode ser modificada, senão quando o homem descobre que é modificável e que ele pode fazê-lo. É preciso fazer desta conscientização o primeiro objetivo de toda a educação: antes de tudo provocar uma atitude crítica, de reflexão, que comprometa a ação”.

A partir do que foi anunciado nos capítulos anteriores, é possível entendermos que as necessidades e dificuldades também se configuram em possibilidades de *autoformação*, que um processo de ser e fazer-se docente ocorre no tempo em que o sujeito toma consciência das suas necessidades e dificuldades, qualificadas como limites e, ao mesmo tempo, transforma esses limites em possibilidades de formação.

Das análises realizadas, surgiram algumas constatações que merecem ser destacadas e procuram responder às questões balizadoras da pesquisa. Não se trata de generalizar os achados, mas destacar os aspectos abordados com mais reincidência para a compreensão dos empreendimentos direcionados à *autoformação* docente em práticas pedagógicas vividas, assim como subsidiar outras análises realizadas acerca da temática apregoada. Buscamos, portanto, elucidar a percepção dos professores que lecionam disciplinas de formação específica nos cursos técnicos ofertados pelo IFPI/*Campus* Picos<sup>1</sup> sobre a constituição do processo de ser e fazer-se professor e as interfaces existentes com o seu exercício na docência, passamos a tecer algumas pontuações realçadas ao longo do estudo.

Todos os professores entrevistados ingressaram no IFPI/*Campus* Picos com cursos de graduação acadêmica (bacharelado/tecnólogo) em sua respectiva área de atuação no âmbito da

---

<sup>1</sup> Cursos técnicos ofertados pelo IFPI/*Campus* Picos nas áreas de Administração, Eletrotécnica e Informática.

docência. Se, outrora, o conhecimento prático era o principal critério de admissão do professor na escola de educação profissional, atualmente esse indicador não é preponderante, pois não é mais permitido o acesso a concursos públicos sem, no mínimo, apresentar o certificado de graduação na área pleiteada.

Por outro lado, as trajetórias acadêmica e profissional de todos os professores participantes da pesquisa valorizam os conhecimentos específicos e pragmáticos, ou seja, todos são portadores de experiências laborais junto à indústria ou mesmo empresas públicas ou privadas. Apesar de não disporem de formação inicial direcionada ao magistério, externaram a consciência da incompletude de sua formação, de fragilidades, bem como a predisposição para a ressignificação de suas práticas pedagógicas. Por essa razão, vêm se mobilizando em busca de (re)configurações de seu ofício na docência, buscando a participação em cursos nessa direção, envolvem-se em eventos internos e externos, além da meta de mestrados e doutorados.

Destacamos a ênfase no depoimento dos professores em relação aos motivos de investirem na produção e aprimoramento de seus saberes na prática docente. Elencaram a atinente importância da dinâmica da formação continuada como fator essencial na qualificação de suas práticas educativas e no desenvolvimento de seu trabalho cotidiano, visto que, para lecionar no ensino profissionalizante, concebem, como elemento indispensável, saber articular a teoria com a prática como possibilidade de corresponder às demandas do mundo do trabalho.

Daí a premente necessidade apontada pelos interlocutores de aprimorar a prática pedagógica no cotidiano escolar, procurando investir na metodologia e no planejamento de ensino. Mencionaram a importância de buscar inovações e, acima de tudo, procurar gerir os desafios decorrentes na relação com o ensino técnico-profissional. Percebemos, entretanto, que o fazer da maioria desses professores ainda carregam ações e percepções predominantemente intuitivas, de agir pelo “bom senso”, “ter vocação”, “gostar de ser professor”, nem sempre saber articular com clareza a prática e os pressupostos teóricos, que a elas fornecem a base para o ofício da docência.

É interessante destacar que os docentes reconheceram, de modo quase unânime, que a formação pedagógica constitui aporte importante para o exercício da docência no ensino técnico-profissional. Essa posição parece ratificar a presença da consciência de que a ausência dessa formação pode gerar impactos ao ofício de ensinar.

A formação pedagógica certamente poderá contribuir para tornar o professor mais hábil ao lidar com as diferentes exigências da sala de aula ou ainda para ajudá-lo a planejar

melhor suas aulas, a trabalhar com as dificuldades de aprendizagem dos discentes, compreender melhor a essência da avaliação da aprendizagem, dentre outros aspectos. Pode, especialmente, ajudá-los a compreender as bases teóricas da educação, aquelas que dão suporte às ações práticas que povoam o cotidiano das salas de aula ou das opções curriculares.

Os professores, majoritariamente, através das suas declarações, confirmam que estão aprendendo o ofício docente na prática, ou seja, através da troca de experiências, inspiração em profissionais mais experientes, na convivência com os erros e acertos que vivenciam no cotidiano escolar, pois a formação inicial não construiu o aporte de saberes, especialmente, os saberes pedagógicos, necessários ao seu exercício profissional.

Tomando como referência as teorizações que embasam o estudo e os depoimentos dos sujeitos desta pesquisa, de certa forma, compreende-se que a sua formação ainda foi preponderantemente contagiada pelo paradigma da racionalidade técnica. E essa ainda exerce influência sobre as práticas por eles vivenciadas, pois sua formação primou pelo conhecimento técnico-científico, tendo em vista que a preocupação primordial estava no trabalho para o mercado, o que reconhecemos como um diferencial à docência no ensino profissionalizante, mesmo com os discursos de que essa condição não seja suficiente. Para o exercício da docência, é preciso uma perspectiva de formação mais ampla e coerente às necessidades do mundo do trabalho, mas também da cidadania.

Foi identificado nos relatos dos docentes que, na prática pedagógica, o saber da experiência representa um caminho possível para a articulação entre teoria e prática, tornando-os hábeis a superar desafios que ocorrem, sobretudo, no espaço complexo da sala de aula. O estudo expressa que a formação docente ganha sentidos não apenas de forma sistemática em ambientes acadêmicos, nos cursos de formação inicial ou na formação continuada, nos cursos de mestrado e/ou doutorado, mas também no cotidiano da sala de aula, nas interações dos professores com seus pares, através da troca de experiências e nas interações com os alunos, em diversas situações do contexto acadêmico. Também através da participação do docente em congressos, seminários, jornadas pedagógicas e outros eventos que tenham como objetivo promover discussões e reflexões sobre temáticas relacionadas à formação e atuação do professor.

Foi recorrente a preocupação dos docentes no que tange à formação do egresso para interagir no mundo do trabalho. Portanto, externaram a necessidade da viabilização de mais incentivos por parte dos organismos responsáveis do IFPI, no sentido de contemplar aspectos relacionados às metas e compromisso dos Institutos Federais de Educação, bem como fazer valer um melhor planejamento e monitoramento das ações gestadas em direção à melhoria da

educação profissional. Evidenciou-se também a necessidade de criar e organizar ações e oportunidades de formação continuada, além de proceder a constante revisão das práticas desenvolvidas e ampliar espaços que possibilitem a discussão e reflexão em prol da solução de problemas educacionais, profissionais e institucionais.

Face ao exposto, emerge o entendimento que se faz necessário a criação de condições objetivas e subjetivas, que propiciem à implementação de um projeto de formação continuada de professores, que tenha como pressuposto a reflexão individual e coletiva, sobre a prática docente desenvolvida. Nessa perspectiva, o IFPI/Campus Picos, através de uma comissão idealizadora, vem empreendendo esforços, no sentido de viabilizar a sistematização de cursos de formação continuada pautados em metodologias que possam fomentar processos reflexivos sobre a educação e sobre a realidade social, através de diferentes experiências, com vistas a obter mudanças de natureza individual e institucional.

A transformação da realidade educacional não descarta a possibilidade do educador, também fazer parte desse processo, assumindo a vontade de modificar a sua realidade, pois não é somente o externo que produz seus efeitos, mas a simultaneidade do interno mediado pela exterioridade, fazendo com que cada um tenha interesse em compreender-se como ser em processo com potencialidades autoformativas.

A prática pedagógica se transforma num *locus* de *autoformação* à medida que o docente tem a capacidade de identificar a necessidade constante de aprimorar suas práticas pedagógicas, seja de forma individual ou coletiva, procurando “aumentar o leque de possibilidades” de sua formação e automaticamente a formação dos alunos, investindo na (re)significação de suas experiências, sem refutar a responsabilidade da instituição em realizar iniciativas que possam empreender as condições necessárias ao desenvolvimento de um ensino de melhor qualidade.

Dentre os empreendimentos realizados pelo *locus* de pesquisa em função da consolidação de sua profissionalidade, os docentes reconheceram a importância dos *feedbacks* viabilizados pela Coordenação Pedagógica no cotidiano escolar em direção à melhoria do processo ensino-aprendizagem, a troca de experiências com profissionais mais experientes, incentivos recebidos em torno da liberação para afastamento dos servidores, no sentido de cursarem mestrados e doutorados, além de apoio recebido para a realização de eventos internos organizados pela própria instituição. Esse reconhecimento é importante, porque a *autoformação* não pode ser entendida como um processo individualizado que prescinde dos espaços coletivos e das ações institucionais. Ao contrário, é na convivência com os outros e

com possibilidades de reflexão que nos constituímos como pessoas e aprendemos a ser o que somos.

É compreensível perceber que os espaços da formação são múltiplos, como o são as redes de saberes existentes no nosso vasto e complexo mundo, dos saberes que circulam entre as pessoas, os usos e os significados a eles atribuídos por cada um. Esses saberes compõem uma tessitura indissociável, que se expressa no que somos e no que fazemos, perpassando tanto nossas identidades como as práticas em que estamos inseridos. A formação é inesgotável, inacabada e vai constituindo sua nuances através das múltiplas relações entre as pessoas envolvidas, entre os seus saberes, valores, desejos, sentimentos, entre o que é vivenciado, modificado, apropriado e (re)significado.

Desse modo, a *autoformação* institui-se, como um processo dinâmico que encaminha o professor à revisão teórica e prática dos conhecimentos profissionais e uma constante atualização dos modos de ser e de fazer-se professor na cotidianidade da prática pedagógica. Por conseguinte, nos seus relatos, os professores revelam a importância das experiências autoformativas subsidiando o trabalho que desenvolvem na sala de aula, embora ainda um pouco tímida por necessitarem de uma política de formação que leve em consideração os aspectos de atualização tanto tecnológica, como nos aspectos humanos, culturais, epistemológicos e sociais, uma formação orientada pela reflexão sobre o vivido, pela partilha coletiva, pela transcendência dos esquemas tradicionais de formação sem negá-los, valorizando-se os saberes experienciais e vivenciais como núcleo vital dos processos de formação/*autoformação*.

O cerne da compreensão da *autoformação* está na articulação dos saberes com a prática pedagógica dos professores do ensino técnico-profissional que, entre outras compreensões, consiste em gerir as relações sociais com seus alunos, no momento do ensino, sendo capaz de identificar tensões e dilemas, de propor negociações e estratégias de interação, procurando corresponder à heterogeneidade dos estudantes, dentro de uma complexidade do contexto escolar.

A pesquisa aponta para um novo perfil do professor na Educação Profissional, que se requer reflexivo, que se reconhece com saberes, mas também com capacidade de (re)significá-los à medida que outros saberes se apresentam na processualidade de suas ações, compreendendo que é parte de um contexto sócio-histórico e nele constrói a sua singularidade. Entende-se que, para ser professor no século XXI, é necessário compreender que o conhecimento e os alunos se transformam rapidamente e que, para continuarmos a dar uma resposta coerente às necessidades formativas, será preciso um permanente investimento



na formação, incluindo o partilhamento de experiências no próprio espaço de atuação profissional, como também a revisitação das práticas pedagógicas, através de um formato das situações inerentes ao ensinar/aprender.

Consideramos, enfim, que o nosso olhar sobre a *autoformação* docente nos permitiu entender muito daquilo que somos como professores, abrindo possibilidades para uma compreensão mais substancial dos processos formativos que vivemos no cenário de escola pública. Acreditamos que os achados deste estudo possam ser complementados em outras pesquisas, permitindo consolidar, revisitar ou mesmo refutar aspectos aqui anunciados.

Nossa expectativa foi contribuir para os campos da formação de professores e da educação tecnológica, num momento de expansão das oportunidades educacionais tão peculiares na história da educação brasileira.

A dinâmica discursiva tecida nesses encontros entre os teóricos, os docentes, as reflexões, os encontros e desencontros da pesquisa marcou o caminho que possibilitou esse estudo. E, talvez, o que melhor se possa dizer dele está revelado no poema de Carlos Drummond de Andrade intitulado *Comunhão*:

“Notei um lugar vazio na roda.

Lentamente fui ocupá-lo.

Surgiram todos os rostos, iluminados”.

## REFERÊNCIAS

A ONDA. In: BANDEIRA, M. **Estrela da tarde**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1963.

ABDALLA, M. F. B. **O senso prático de ser e estar na profissão**. São Paulo: Cortez, 2006. (Coleção Questões de Nossa Época; v. 128).

ABRAHÃO, M. H. M. B.; FRISON, L. M. B. (Org.). **Práticas docentes e práticas de (auto)formação**. Porto Alegre: EDIPUCRS; Natal: EDUFRN; Salvador, EDUNEB, 2012, 200 p. (Coleção pesquisa (auto)biográfica: temas transversais).

ALBUQUERQUE, S. L. **A reforma da educação profissional: implicações na prática pedagógica dos professores do ensino técnico**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) -- UFBA, Bahia, 2008.

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1995.

BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 2003.

BRASIL. CNE/CEB. **Resolução n. 02 de junho de 1997**. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do Ensino Médio e da Educação Profissional em Nível Médio. Brasília, 1997. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf\\_legislacao/tecnico/legisla\\_tecnico\\_resol02\\_26junho\\_1997.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/tecnico/legisla_tecnico_resol02_26junho_1997.pdf)>. Acesso em: 18 nov. 2012.

BRASIL. **Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2o do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da Lei Federal n. 9.394, 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em: 10 ago. 2012.

BRASIL. **Decreto n. 2.406, de 27 de novembro de 1997**. Regulamenta a Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, e dá outras providências. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/dec2406.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2012.

BRASIL. **Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2o do artigo 36 e os artigos 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e de outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm)>. Acesso em: 10 ago. 2012.

BRASIL. **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm)>. Acesso em: 10 ago. 2012.

BRASIL. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm)>. Acesso em: 10 ago. 2012.

BRASIL. **Lei n.8.948 de 8 de dezembro de 1994.** Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8948.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8948.htm)>. Acesso em: 18 nov. 2012.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 18 nov. 2012.

BRASIL. **Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, Cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm)>. Acesso em: 18 nov. 2012.

BRITO, A. E. Formar professores: discutindo o trabalho e os saberes docentes. In: MENDES SOBRINHO, J. A. C.; CARVALHO, M. A. (Org.). **Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 41-53.

BRITO, A. E. Sobre a formação e a prática pedagógica: o saber, o saber-ser e o saber-fazer no exercício profissional. In: MENDES SOBRINHO, J. A. C. (Org.). **Formação e prática pedagógica: diferentes contextos de análises.** Teresina: EDUFPI, 2007. 256 p.

BRZEZINSKI, I. Embates na definição das políticas de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do ensino fundamental: respeito à cidadania ou disputa pelo poder? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 80-108, dez. 1999.

CARVALHO, F.; LACERDA, G. Dualismo versus congruência: diálogo entre o novo método brasileiro para a formação profissional e o modelo didático ESC (Experiencial, Científico e Construtivista). In: MOLL, J. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades** (Org.). Porto Alegre: Artimed, 2010.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CIAVATTA, M. A formação para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: CONFERÊNCIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLOGIA, 1., 2006, Brasília. **Anais e deliberações.** Brasília: Ministério da Educação: Secretaria da Educação Profissional Tecnológica, 2007. p. 219- 238.

CONCIANI, W.; FIGUEIREDO, L. C. A produção de ciência e tecnologia nos Institutos Federais, 100 anos de aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, v. 2, n. 2, nov. 2009. anual.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professor.** Tradução Sandra Trabucco Valenzuela; Revisão técnica, apresentação e notas à edição brasileira Selma Garrido Pimenta, 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CORREIA, J. A.; MATOS, M. **Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores.** Porto: Editora ASA, 2002.

CUNHA, M. I. **Avaliação e poder na docência universitária**: Campus legitimados e saberes silenciados. Relatório da pesquisa formatos avaliativos e concepção de docência. PPG Educação/UNISINOS/Fapergs/Cnpq, 2003.

CUNHA, M. I. (Org.). **Pedagogia universitária**: energias emancipatórias em tempos liberais. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2006.

CUNHA, M. I. A docência com ação complexa. In: CUNHA, M. I. (Org.). **Trajatórias e lugares de formação da docência universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. São Paulo: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES: CNPq, 2010b. p. 19-34.

CUNHA, M. I. Avaliação e poder na docência universitária: campos legitimados e saberes silenciados. In: CUNHA, M. I. (Org.). **Formatos avaliativos e concepção de docência**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. (Coleção educação contemporânea). p. 93-116.

CUNHA, M. I. Inovações pedagógicas na universidade. In: CUNHA, M. I.; SOARES, R. S.; RIBEIRO, M. L. (Org.). **Docência universitária**: profissionalização e práticas educativas. Feira de Santana: UEFS Editora, 2009. p. 169-189.

CUNHA, M. I. Lugares de formação: tensões entre a academia e o trabalho docente. In: DALBEN, A. L. et al. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**: didáticas, formação docente, trabalho docente. Belo Horizonte, Autêntica, 2010a. (Coleção Didática e Prática de Ensino). p. 129-149.

CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papyrus, 1989.

DELORS, J. **Um tesouro a descobrir**. 8. ed. São Paulo: Cortez, Brasília: MEC, 2003. Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.

DEMO, P. Professor do futuro e reconstrução do conhecimento. In: MACIEL, L. S. B.; SHIGUNOV NETO, A. (Org.). **Formação de professores**: passado, presente e futuro. São Paulo: Cortez, 2004. p. 113 - 127.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. Tradução de Anísio Teixeira. 2. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1976. v. 131.

DEWEY, J. **Vida e educação**. Tradução e estudo preliminar por Anísio S. Teixeira. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.

DINIZ-PEREIRA, J. E. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação e Sociedade**, Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), Campinas, ano 20, n. 68, dez. 1999.

FONSECA, S. G. **Ser professor no Brasil**: história oral de vida. Campinas, SP: Papyrus, 1997. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Liber livro, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FRIGOTTO, G. Mudanças societárias e as questões educacionais da atualidade no Brasil. **Revista Ciência & Opinião**, Curitiba, v. 2, n. 1/2, jan./dez. 2001.

FROTA, P. R. O. Em busca de um novo paradigma para a formação de licenciado em ciências. In: FROTA, P. R. O. (Org.). **Do cotidiano à formação de professores**. Teresina: EDUFPI, 2003. p. 121-144.

GAUTHIER, C. *et al.* **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2. ed. Ijuí: Editora Unijui, 2006.

GIMENO SACRISTÁN, J. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1999.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre; Artes Médicas, 1997.

GOMES, H. M.; MARINS, H. O. **A ação docente na educação profissional**. São Paulo: Senac, 2004.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Tradução Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010. 120 p.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2000.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **IGBE**: cidades@: Picos: PI. Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/painel/painel.php?lang=&codmun=220800&search=piail|picos|infograficos:-dados-gerais-do-municipio>>. Acesso em: 10 ago. 2013.

JOSSO, M-C. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: Educa, 2002.

KUENZER, A. Z. “As políticas de formação: A constituição da identidade do professor sobrando”. **Educação & Sociedade**, revista quadrimestral de ciência da educação. Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), Campinas, n. 68, p. 163-183, dez. 1999.

KUENZER, A. Z. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 5-75.

KUENZER, A. Z. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica. In: DALBEN, A. L. et al. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**: avaliação educacional, educação a distância e tecnologias da informação e comunicação, educação profissional e tecnológica, ensino superior políticas educacionais. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Coleção Didática e Prática de Ensino).

KUENZER, A. Z.; CIAVATTA FRANCO, M. C.; MACHADO, L. R. S. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectiva histórica. In: **FORMAÇÃO de professores para educação profissional e tecnológica**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. 304 p. (Coleção Educação Superior em Debate, v. 8).

KUNZE, N. C. O surgimento da rede federal de educação profissional nos primórdios do regime republicano brasileiro. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, v. 2, n. 2, nov. 2009. Anual.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**. 5. ed. rev. e ampl. Goiânia: Alternativa, 2004.

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

MANFREDI, S. M. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

MEIRELES, C. **Crônicas de educação**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: Fundação Biblioteca Nacional, 2001.

MELUCCI, A. **O jogo do eu**. Tradução de Luisa Rabolini. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2004.

MINAYO, M. C. S. et al. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 31. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

MOLL, J. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. In: CONFERÊNCIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLOGIA, 1., 2006, Brasília. **Anais e deliberações**. Brasília: Ministério da Educação: Secretaria da Educação Profissional Tecnológica, 2007. p. 241-242.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez: Unesco, 2000.

MOURA, D. H. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, v. 1, n. 1, jun. 2008.

NÓVOA, A. A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projeto Prosalus. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde: Departamento de Recursos Humanos da Saúde: Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. p.107-130.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa, PT: Dom Quixote, 1995. p. 15-33.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1999.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A (Org.). **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p. 11- 30.

NÓVOA, A. Professor se forma na escola. **Nova Escola**, São Paulo, n. 142, p. 20-17, maio 2001.

OLIVEIRA, M. R. N. S. A formação de professores para a educação profissional. In: DALBEN, A. L. et al. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**: avaliação educacional, educação a distância e tecnologias da informação e comunicação, educação profissional e tecnológica, ensino superior políticas educacionais. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Coleção Didática e Prática de Ensino).

OLIVEIRA, M. R. N. S. Formação e profissionalização dos professores do ensino técnico. In: ARANHA, A. et al. (Org.). **Diálogos sobre o trabalho; perspectivas multidisciplinares**. Campinas: Papyrus, 2005. p. 15-35.

OZGA, Jenny. **Investigação sobre políticas educacionais**: terreno de contestação. Porto: Porto Editora, 2000.

PACHECO, E. M. Introdução. In: CONFERÊNCIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLOGIA, 1., 2006, Brasília. **Anais e deliberações**. Brasília: Ministério da Educação: Secretaria da Educação Profissional Tecnológica, 2007. p. 7.

PENA, G. A. C. Formação docente e aprendizagem da docência: um olhar sobre a educação profissional. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 2, p. 98-118, jan./jun. 2011.

PEREIRA, J. E. D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade**, Campinas: Unicamp, ano 20, n. 68, p. 109-125, dez. 1999.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**: perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote: Instituto de Inovação Educacional, 1993.

PETERROSI, H. G. **A formação dos formadores**: pressupostos e reflexões sobre a formação dos professores de ensino técnico a partir de uma perspectiva de pedagogia em ato. 1992. Tese (Doutorado em Educação) -- Unicamp, Campinas, 1992.

PIMENTA, S. G. et al. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. (Saberes da docência).

PINEAU, G. **Marie-Michèle**: produire as vie: autoformation et autobiographie. Montreal: Éditions Saint-Martin, 1983.

POPKEWITZ, T. S. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 35-50.

PORTAL, L. L. F. Cartas: um universo desvelador de significados na formação do formador? In: ABRAHÃO, M. H. M. B.; FRISON, L. M. B. (Org.). **Práticas docentes e práticas de (auto)formação**. Porto Alegre: EDIPUCRS; Natal: EDUFRN; Salvador: EDUNEB, 2012. 200 p. (Coleção Pesquisa (auto)biográfica: temas transversais).

RAMOS, M. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

REVISTA BRASILEIRA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA. Caderno Técnico-Científico - Eixo tecnológico: Ambiente e Saúde. Brasília: MEC, SETEC, 2010. v. 1, n. 1, jun. 2010. Anual.

ROSEMBERG, D. S. **O processo de formação continuada de professores universitários: do instituído ao instituinte.** Niterói: Wak Editora, 2002.

SANTOS NETO, A. C. Da escola de aprendizes ao Instituto Federal de Sergipe: 1909-2009. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, v. 2, n. 2, nov. 2009. Anual.

SILVA, C. J. R. (Org.). **Institutos Federais: lei n. 11.892, de 29/12/2008.** Comentários e reflexões. Brasília, DF: Editora IFRN, 2009.

STEFFEN, E. M. **Educação profissional técnica de nível médio no contexto do paradigma da acumulação flexível.** 2008. 396 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2008.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; GAUTHIER, C. **Formação dos professores e contextos sociais.** Porto: Rés editora, 2001.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. Trad. Léa P. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 215-233, 1991.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação:** São Paulo: Atlas, 1997.

VAILLANT, D., MARCELO, C. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem.** Curitiba: UTFPR, 2012, 242 p.

VIEIRA, S. G. **A formação de professores do ensino técnico de nível médio estadual e suas relações com o arranjo produtivo local na cidade de Jahu - SP.** 2010. 161 f. Tese (Doutorado em Educação) -- Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Filosofia E Ciências. Campus de Marília, Marília, 2010.

WEBER, S. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1125-1154, dez. 2003.



## APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE  
 MESTRANDA: Enói Maria da Luz Santos  
 ORIENTADORA: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Isabel da Cunha

O Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS vem consolidando as atividades de pesquisa, visando à melhoria da qualidade do ensino e, conseqüentemente, da educação nas suas diferentes dimensões.

Nesse sentido, gostaríamos de convidar o(a) prezado(a) professor(a) para participar de uma pesquisa que tem por título **A AUTOFORMAÇÃO DOCENTE NO ENSINO TÉCNICO-PROFISSIONAL NA INTERFACE COM A PRÁTICA PEDAGÓGICA: SIGNIFICADOS E POTENCIALIDADES**, cuja proposta será desenvolvida no IFPI/*Campus* Picos. Ratificamos que sua participação neste estudo tem importância relevante, mas é de caráter totalmente voluntário, ausente de qualquer coerção moral ou psicológica, e a mesma, se confirmada, pode cessar livremente, a qualquer momento da investigação.

A pesquisa é de natureza qualitativa e um dos instrumentos a ser utilizado para a coleta de dados vai se configurar em **entrevista individual semiestruturada**, a qual nos pareceu a mais adequada para este formato de investigação. O estudo supracitado tem como objetivo principal investigar como ocorre o processo de autoformação do(a) professor(a) do ensino técnico-profissional (Administração, Eletrotécnica e informática) em interface com prática pedagógica. Para esclarecimento, todas as informações fornecidas durante o desenvolvimento da pesquisa, bem como o seu nome, terão caráter de confidencialidade, isto é, será garantida a privacidade de dados.

Informamos, também, que a pesquisadora estará à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessária, antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa. A sua participação nesse processo não lhe comprometerá nenhum tipo de despesa financeira, e os dados fornecidos serão usados com o fim estrito de subsidiar o estudo em pauta.

Eu, \_\_\_\_\_, RG: \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_, professor(a) efetivo(a) ou /Coordenação Pedagógica do IFPI/*Campus* Picos, abaixo assinado, concordo em participar do estudo – **A AUTOFORMAÇÃO DOCENTE NO ENSINO TÉCNICO-PROFISSIONAL NA INTERFACE COM A PRÁTICA: SIGNIFICADOS E POTENCIALIDADES**, estando ciente e suficientemente informado, pela pesquisadora Enói Maria da Luz Santos a respeito da minha participação nesse estudo, decidi participar de livre e espontânea vontade.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, aceito participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando de posse de uma dela.

Picos (PI), \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2012

Participante/Professor/Coordenação Pedagógica

Pesquisadora/Mestranda

## **APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA - PROFESSOR**

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO SINOS – UNISINOS  
PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MESTRANDA: Enói Maria da Luz Santos  
ORIENTADORA: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Isabel da Cunha

### **PESQUISA: A AUTOFORMAÇÃO DOCENTE NO ENSINO TÉCNICO- PROFISSIONAL NA INTERFACE COM A PRÁTICA PEDAGÓGICA: SIGNIFICADOS E POTENCIALIDADES**

**Data:** \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

#### **COMPREENSÃO DA TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL E INVESTIMENTOS REALIZADOS**

1. Conta-me um pouco de tua trajetória de formação. Onde estudaste? Por que escolheste a área em que te especializaste? Que influência percebe nessa escolha?
2. E em relação ao magistério? Que te levou a ser professor? Por que abraçaste essa profissão? Chegaste a fazer alguma formação própria para o magistério? Podes falar um pouco dessa experiência?
3. Tivestes outra(s) experiência(s) de atividades profissionais além da docência? Crês que elas têm importância no teu fazer de professor? Em que sentido? (Caso negativo – Crês que a experiência de trabalho no campo da profissão de origem contribui para a qualificação da docência?).
4. Tivestes experiência de docência em outros níveis/modalidades de ensino? Falar um pouco desse percurso, bem como de tua trajetória de docência na educação profissional?
5. Como te sentes como professor da educação profissional? Crês que há especificidades que marcam essa docência? Que saberes são fundamentais para o professor que atua nesse espaço de formação?

#### **COMPREENSÃO DO PROCESSO DE AUTOFORMAÇÃO DOCENTE NO ENSINO TÉCNICO PROFISSIONAL**

1. Consideras que o professor, assim como outros profissionais, necessita de formação continuada? Que razões justificariam este investimento?
2. Percebes que essa formação é mais efetiva quando conta com recursos externos (cursos, palestras, visitas, bibliografia, etc.) ou quando aposta em projetos auto-organizados pelos próprios docentes? Podes comentar essa posição? No teu caso, que iniciativas têm sido mais recorrentes?
3. Como vens aprendendo a ser professor? O que ou quem te inspira nessa construção profissional? E quem são os teus parceiros nessa caminhada?
4. As pesquisas têm alertado que a docência é uma ação complexa. Exige saberes de diferentes naturezas. Os mais evidentes são os ligados ao campo de conhecimento que o professor ensina e os referentes à dimensão pedagógica. Concordas com essa ideia? Que estratégias seriam as mais adequadas para qualificar a ação docente nessas duas dimensões?

5. Na tua opinião, quais são as características de um bom professor? Como faria para desenvolvê-las? E para o professor da educação profissional, haveria alguma especificidade?

6. Como o Instituto vem favorecendo a tua formação continuada? Há incentivos? De que natureza? Investe em ações individuais? Ou em ações coletivas? Participas dessas decisões? Podes dar algum exemplo?

7. Se fosses responsável pela política de formação continuada dos docentes, o que proporiais?

8. Quando e como crês que aprendes coisas novas sobre a tua prática docente?

9. Poderia a teoria pedagógica ocupar um lugar significativo na formação dos professores? Se a profissionalização da docência supõe uma base constituída de conhecimentos, como desenvolver esses saberes nos professores?

10. Para terminar, gostaria que, sintetizando, mencionasses teu conceito de qualidade da educação profissional e sua decorrência nos processos de aprendizagem de teus alunos.

Enói Maria da Luz Santos  
Mestranda

**APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA - COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA**

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE  
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
MESTRANDA: Enói Maria da Luz Santos  
ORIENTADORA: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Isabel da Cunha

**PESQUISA: A AUTOFORMAÇÃO DOCENTE NO ENSINO TÉCNICO-  
PROFISSIONAL NA INTERFACE COM A PRÁTICA PEDAGÓGICA: SIGNIFICADOS E  
POTENCIALIDADES**

Data: \_\_/\_\_/\_\_\_\_

1. Refletir sobre a docência requer compreender onde ela se institui, incluindo as culturas e os projetos de cada curso, em articulação com o Projeto Político Pedagógico Institucional. Como essa articulação vem acontecendo no IFPiauí?
2. Existem estratégias que estimulem a educação continuada dos professores? Podes relatar alguma coisa a respeito? Como vem se realizando esse processo? De que natureza são as iniciativas?
3. Como percebes o conceito de formação docente que vem sustentando as iniciativas da instituição?
4. Há iniciativas que valorizem as práticas pedagógicas realizadas pelos professores e estudantes no contexto escolar? Podes relatar algumas delas?
5. Que desafio considera mais recorrentes para uma prática pedagógica de qualidade?
6. Como são valorizados os saberes profissionais dos professores no processo de formação?
7. Que expectativas há para o desempenho da coordenação pedagógica em relação à formação continuada de professores? Quais suas principais ações? E seus impasses?
8. Como crês que os professores melhor aprendem? Como as teorias pedagógicas poderiam ser úteis e significativas para eles?
9. Consideras que há especificidade na formação do professor da educação profissional? Podes comentar sobre essa percepção?
10. Para terminar, gostaria que, sintetizando, mencionasses teu conceito de qualidade da educação profissional e suas decorrências para os processos de formação dos docentes.

Enói Maria da Luz Santos  
Mestranda